ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Γεώργιος Πασιάς
Η Παιδαγωγική του Χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου 2

Δημήτρης Φωτεινός
Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020):
Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση..... 32

Ευστρατία Σοφού
Η αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το «προσχολικό» PISA..... 64

Αντωνία Σαμαρά
Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση: Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη 82

Μαρία Μήτση-Αναγνώστου
Το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού στον λόγο της Ε.Ε. και των Διεθνών
Οργανισμών και η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία 101

Μαραμπέα Άρτεμις
Ο «λόγος» ΟΟΣΑ-ΕΕ περί σχολικής εκπαίδευσης: Λογοδοσία, αξιολόγηση και ο ρόλος της
ηγεσίας 127

Ευμορφία Τηλιγάδα
Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξηςεκπαιδευτικών:
Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής 147

Δημήτρης Σταύρου
Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Διευθυντή..... 168

Μαρία Αθανασίου
Η πλαισίωση της αλλαγής ως μέσο διασφάλισης/διατήρησης της νομιμοποίησης
και της διαχείρισης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: Το παράδειγμα της Κύπρου (2008-13)... 191

Η Παιδαγωγική του Χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου

Γεώργιος Πασιάς*

«Δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος νομιμοποίησης των σχέσεων εξουσίας, από το να τις κάνεις να δείχνουν ηθικές και να τις αναπαλαιώνεις με τη γλώσσα του χρέους – ιδίως, επειδή αυτό δημιουργεί αυτομάτως την εντύπωση ότι ο αδύνατος κρίκος της υπόθεσης είναι αυτός που κάνει κάτι μεμπτό».

David Graeber
Χρέος: Τα πρώτα 5.000 χρόνια

Περιληψη

Η έννοια του «χρέους» αποτελεί κεντρικό ζήτημα τα τελευταία χρόνια καθώς συνδέθηκε με διάφορες 'στιγμές' της «κρίσης» (οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής) σε εθνικό και διεθνές επίπεδο κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 2010-20. Στη μελέτη συνδέονται η έννοια της «αγωγής» με την έννοια του «χρέους» και υποστηρίζεται ότι το «χρέος» συγκροτεί «λόγο», διαμορφώνει σχέσεις και συνειδήσεις, παράγει εξουσία. Σκοπός του άρθρου είναι η κριτική ανάγνωση σύγχρονων, διακριτών όψεων της «παιδαγωγικής του χρέους» (ηθικής, οικονομικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής) ως «τεχνο-λογίας βιοπολιτικού ελέγχου και κατασκευής του σύγχρονου εκπαιδευτικού (κοινωνικού και πολιτικού) «χρεωμένου» υποκειμένου, η οποία συνδέεται με μια νέα θεώρηση για το ανθρώπινο κεφάλαιο, καθορίζεται από την επικυριαρχία της νεοφιλελεύθερης κυβερνησιμότητας και ελέγχεται από την βιοεξουσία μιας χρεωμένης, επισφαλούς και αναλώσιμης κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική του χρέους, κυβερνησιμότητα, βιοπολιτική, επιχειρηματίας-εαυτός, επιφαλής κοινωνία

* Καθηγητής ΕΚΠΑ

Εισαγωγή: Μεθοδολογικά απεικάσματα

Το αναλυτικό παράδειγμα της μελέτης συνδέει την έννοια του χρέους με την κατασκευή του σύγχρονου εκπαιδευτικού (κοινωνικού και πολιτικού) υποκειμένου. Θεωρεί το χρέος *ως λόγο, ως ρηματική πρακτική*, που ασκείται σε συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο και επηρεάζεται από το γενικότερο οικονομικό-πολιτικό πλαίσιο και τις σχέσεις εξουσίας-γνώσης. Αντίστοιχα, θεωρεί ότι η κατασκευή του υποκειμένου συνδέεται με τον βιοπολιτικό έλεγχο και συγκροτείται μέσω της «κυβερνησιμότητας» (governmentality), δηλ. μέσω μηχανισμών και τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου που επιδιώκουν τον μετασχηματισμό της ανθρώπινης ζωής (Foucault, 1991, Dean, 2010). Η κυβερνησιμότητα αναφέρεται στη «διαγωγή της διαγωγής» (the conduct of conduct) και εμπεριέχει ουσιωδώς τους τρόπους μέσω των οποίων κυβερνήσεις και φορείς αξιοποιούν τις σχέσεις «γνώσης-εξουσίας» για να σχεδιάσουν/εφαρμόσουν πολιτικές που διαμορφώνουν και ρυθμίζουν τις συμπεριφορές των (κοινωνικών και πολιτικών) υποκειμένων (Burchell, et al., 1991, Peters, et al.,2009). Επιπρόσθετα, «βιοπολιτική» και «κυβερνησιμότητα» υποδεικνύουν μια διττή ανάγνωση της έννοιας του ελέγχου στο «υποκείμενο»: α) ελέγχου του «υποκειμένου ως εαυτού», δηλ. αυτοελέγχου στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του και ελέγχου του ως «υπο-κειμένου», δηλ. ελεγχόμενου από εξωτερικούς φορείς (Brockling, Krasmann & Lemke, 2011, Oberprantacher & Siclodi,2016b). Ειδικότερα:

α. Το «υποκείμενο» ως διακριτή αυτόνομη οντότητα, ως «εαυτός» αναφέρεται στην κατασκευή και την θεώρηση του εαυτού, στους τρόπους αυτογνωσίας και αυτοκαθορισμού του ατόμου, δηλ. τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα στα πλαίσια της σχετικής τους αυτονομίας, αυτοπροσδιορίζονται και αυτοελέγχονται (αυτο-κυβερνώνται) σύμφωνα με αυτό που θεωρούν ορθόν και αληθές.

β. το υποκείμενο ως «υπο-κείμενο», αναφέρεται στους τρόπους και στις διαδικασίες διαμέσου των οποίων τα άτομα κυβερνώνται και υπό-κεινται σε συστήματα εξωτερικού ελέγχου στο πλαίσιο των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας-γνώσης, των συστημάτων συμβολικού και κανονιστικού ελέγχου και των καθεστώτων πειθαρχίας και υποτέλειας που τα συνοδεύουν (Rosenberg & Milchman, 2009, Carnera, 2012, Oberprantacher & Siclodi, 2016a).

Η έννοια του «χρέους» αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη σύγχρονη πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική ατζέντα καθώς συνδέεται, μεταξύ

άλλων, με τις κρίσιμες έννοιες της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, του βιοπολιτικού ελέγχου, της απομείωσης της δημόσιας σφαίρας και των δικαιωμάτων, της διάρρηξης κοινωνικής συνοχής (Lazzarato, 2014, 2015). Η αφήγηση του χρέους διατρέχει και υπερβαίνει παραδοσιακές διχοστασίες όπως δήμος/αγορά, συλλογικό/ατομικό, δημόσιο/ιδιωτικό καθώς το χρέος δεν αφορά/εξαντλείται σε ατομικό επίπεδο, αλλά διαπερνά και διαβρώνει ολόκληρο τον κοινωνικό ιστό, το κράτος, τα άτομα, τις συλλογικότητες, την κοινωνία ολόκληρη (Di leo, et al, 2018).

Το «χρέος» λειτουργεί οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, θεσμικά, ιδεολογικά, ηθικά.

Στην αφήγηση του (οικονομικού) χρέους συναντάμε την κριτική για τον γνωστικό βιο-καπιταλισμό, το «ικανοκεντρικό» μοντέλο μάθησης, τον νεοφιλελευθερισμό, την οικονομική κρίση και την επικυριαρχία των αγορών (Paraskeva & Macrine, 2015, Macrine, 2016).

Στην αφήγηση του (πολιτικού) χρέους συναντάμε την κριτική για τις σύγχρονες «βιο-πολιτικές της γνώσης», την κυβερνησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την βιοπολιτική πειθαρχία, την επιτήρηση, τον έλεγχο, τις νέες μορφές διακυβέρνησης (Lazzarato, 2015, Peters, 2016).

Στην αφήγηση του (κοινωνικού) χρέους συναντάμε την κριτική για τις κοινωνίες της επισφάλειας, της αβεβαιότητας, της απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων, της κοινωνικής εξάρθρωσης (Mahmud, 2013, 2015).

Στην ηθική του χρέους συναντάμε τη σχέση πιστωτή-οφειλέτη και την κριτική για την ενοχή, την υπόσχεση και τη δέσμευση για την αποπληρωμή του, αλλά και την χειραγώγηση, τη συμμόρφωση και την τιμωρία (Νίτσε, 2005, Lazzarato, 2014).

Στην «γραμματική του χρέους» συναντάμε όλες τις βασικές λειτουργίες της «γραμματικής του σχολείου». Το «χρέος», όπως ακριβώς και η εκπαίδευση/το σχολείο, ασκεί κυριαρχία, ταξινομεί, εγχαράσσει, κυρώνει, αναπαράγει, υποτάσσει, αποκλείει, αποβάλλει, τιμωρεί. Κυρίως, όμως, συνδέεται με την ηθική, κοινωνική και πολιτική κανονικοποίηση των ατόμων και τον βιο-πολιτικό έλεγχο της κοινωνίας (Πασιάς, κα., 2016).

Το αναλυτικό-ερμηνευτικό παράδειγμα της μελέτης εστιάζει/διερευνά την καθήλωση του νοήματος γύρω από ορισμένα κομβικά σημεία/έννοιες - κλειδιά (νεοφιλελεύθερη ορθολογικότητα, βιοπολιτική, κυβερνησιμότητα, επιτελεστικότητα) που περιγράφουν την «παιδαγωγική του χρέους» ως αντιπροσωπευτικό σημαίνον των σύγχρονων σχέσεων γνώσης-εξουσίας και ως «τεχνο-λογίας» κατασκευής του σύγχρονου εκπαι-

δευτικού υποκειμένου (Besley & Peters, 2007). Παράλληλα, επιχειρεί την ανάγνωση της «παιδαγωγικής του χρέους» ως μια συνάρθρωση της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης με τις σύγχρονες πολιτικές της γνώσης, τις νέες θεωρήσεις για το *ανθρώπινο κεφάλαιο* (educapitalization), τη *«νέα μάθηση»* (l'earning) και τις απαιτήσεις της *«κοινωνίας των ικανοτήτων»* (competence based society). Η ερμηνευτική προσέγγιση δίνει έμφαση στην κατασκευή των «πεδίων ρηματικότητας» των λόγων με σκοπό όχι μόνον την κριτική ανάλυση των ηγεμονικών συναρθρώσεων, αλλά και την «απο-φυσικοποίηση» των σημασιών του νοήματος που ενισχύουν, προωθούν, επηρεάζουν και αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές πρακτικές (Laclau & Mouffe, 1985, Foucault, 1987α,β, Wodak & Meyer, 2001, Howarth, 2008, Phillips & Jorgensen, 2009, Fairclough 2003).

1. Η γραμματική του σχολείου. Ο 'λόγος' της αγωγής ως βιοπολιτικός έλεγχος.

Η βασική πολιτική παράδοση του Δυτικού πολιτισμού έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα (Αριστοτέλης : «ο άνθρωπος είναι ζώον πολιτικόν») και συνίσταται στη βασική διάκριση μεταξύ της «ζωής» και του «βίου». Της «ζωής» ως της γυμνής ζωής, της φυσικής ανθρώπινης ύπαρξης (bare life) και του «βίου» ως της πολιτικής ύπαρξης εντός και διαμέσου της θεσμισμένης οργάνωσης της κοινωνίας (Agaben, 2005a). Η μετάβαση από την «ζωή» στον «βίο» συνδέθηκε άρρηκτα με το αξιακό σύστημα και την οργάνωση της «πόλεως», τη συγκρότηση και την παραγωγή ενός βιοπολιτικού σώματος, των «πολιτών» και των δικαιωμάτων τους και πραγματοποιήθηκε, κυρίως, διαμέσου της αγωγής. Στις νεωτερικές κοινωνίες, η ιδιότητα του πολίτη «ως η συγκρότηση του Λόγου δια μέσου των θεσμών» έφτασε στο απόγειό της και συνδέθηκε άρρηκτα με τα κεντρικά σημαίνοντα της νεωτερικότητας όπως το κεφάλαιο, η εργασία, η διακυβέρνηση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το αξιακό σύστημα (Turner, 1993, Bellamy & Kennedy-Macfoy, 2014).

Η διαδικασία της αγωγής και ο εκπαιδευτικός θεσμός υπήρξαν τα βασικά μέσα για την κατασκευή του πολιτικού υποκειμένου και την παραγωγή του βιοπολιτικού ελέγχου, στον καταστατικό πυρήνα του οποίου βρίσκουμε την άσκηση της εξουσίας, την κυριαρχία, τη συμμόρφωση, την ενσωμάτωση, αλλά και την «κατάσταση εξαίρεσης» (state of ex-

ception), την απαγόρευση και τον αποκλεισμό (Agaben, 2005b, Lemke, 2011, Cisney & Moran, 2016).

Η «γραμματική του σχολείου» μέσω του διττού χαρακτήρα της έννοιας 'discipline' ως «γνώσης» και ως «πειθαρχίας» συνδέθηκε με την παραγωγή του βιοπολιτικού ελέγχου που αποσκοπούσε : α) στη συγκρότηση του υποκειμένου μέσα από τον έλεγχο του σώματος, της ομιλίας, της σκέψης και β) στον έλεγχο του πληθυσμού μέσω των δομών διακυβέρνησης. Δεν μπορούμε να σκεφτούμε τη συγκρότηση του σχολείου, τη λειτουργία του εργοστασίου, την οργάνωση του στρατού, την ανάπτυξη του καπιταλισμού χωρίς τις βιοπολιτικές προστακτικές: *πειθαρχία, επιτήρηση, έλεγχος, εξετάσεις, εγχάραξη, ταξινόμηση,* αλλά και την (προτεσταντική) *ηθική της εργασίας*, την *ηθική κανονικοποίηση και τη* «*φυσικοποίηση*» ως βασικές έννοιες στη νομιμοποίηση των θεσμών και αξιών και στη διακυβέρνηση της κοινωνίας (Πασιάς, κα., 2016).

Ο ρόλος του σχολείου στην παραγωγή του βιοπολιτικού ελέγχου υπήρξε καθοριστικός : Το «πειθαρχικό» σχολείο αποτέλεσε τον κατεξοχήν μηχανισμό εξουσίας και καθυπόταξης της παιδικής ηλικίας σε φαντασιακό, συμβολικό και πραγματικό επίπεδο. Το νεωτερικό σχολείο συγκροτήθηκε ως συμβολικός και υλικός πειθαρχικός κανονιστικός μηχανισμός, που επιδρά στους μαθητές, αναμορφώνει τη συμπεριφορά τους, επεκτείνει τα αποτελέσματα της σχολικής εξουσίας, τα καθιστά γνωρίσιμα και υπάκουα και τα μεταβάλλει σε αντικείμενα μιας ηθικής, κοινωνικής και πολιτικής κανονικοποίησης (Dekker & Lechner, 1999, Deacon 2005).

Μια από τις βασικές/ουσιώδεις επιρροές του σχολικού θεσμού και των παιδαγωγικών πρακτικών αφορά στην ηθική συγκρότηση του μαθητή. Οι μορφές και οι πρακτικές διακυβέρνησης των ατόμων (μελλοντικών πολιτών) συνδέονται/εξαρτώνται προπάντων από την μορφοποίηση της υποκειμενικότητας των μαθητών (Πασιάς, κα., 2016). Σχολείο σημαίνει «εκ-παίδευση», δηλ. σημαίνει εργασία επί του εαυτού! Η ηθική κανονικοποίηση των μαθητών συνίσταται από μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ «χρέους» και «εαυτού» : η αγωγή συγκροτείται διαμέσου της έννοιας του χρέους, το χρέος συγκροτείται διαμέσου της παιδαγωγικής σχέσης. Η βαθύτερη ουσία της αγωγής αφορά στη διαμόρφωση μιας ηθικής συνείδησης και συμπεριφοράς που βασίζεται στο χρέος : χρέος προς την οικογένεια, χρέος τη θεότητα, χρέος προς την κοινωνία, χρέος προς το κράτος/την πολιτεία, χρέος απέναντι στον πιστωτή! Και στον πυρήνα της ηθικής συνείδησης και συμπεριφοράς, η «βιοπολιτική» εντολή : να τιμάς

το χρέος σου! (Lazzarato, 2014).

Ιστορικά ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτέλεσε προνομιακό χώρο/πεδίο για την άσκηση της βιοεξουσίας (biopower) του Κράτους και στον βιοπολιτικό έλεγχο για την κατασκευή του πειθαρχημένου, κυβερνήσιμου, επιτελεστικού, προσαρμόσιμου και ελεγχόμενου υποκειμένου (Deacon 2002). Η εκπαιδευτική διακυβέρνηση συγκροτήθηκε από «τεχνο-λογίες» («τεχνικές» και «λόγους») που αφορούν σε σχέσεις εγκλεισμού, επιτήρησης, ελέγχου, κατηγοριοποίησης, ταξινόμησης, καταμερισμού της σχολικής εργασίας, κ.α. (Landahl, 2013). Οι σημειολογίες της σχολικής εξουσίας αφορούν τόσο στους *παιδαγωγικούς κώδικες* διαμέσου των οποίων εκφέρεται ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος (διδακτικός και ρυθμιστικός) (Bernstein, 1989), όσο και στην «*υλικότητα του σχολείου*» (Lawn & Grosvenor, 2005) και στη «*χορογραφία του σχολείου*» (Eggermont, 2001), οι οποίες περιλαμβάνουν τα υλικά σημαίνοντα (design, technology, objects, routines) αλλά και μια σειρά από κανόνες, ρυθμίσεις και τελετουργίες, που αποσκοπούν στην άσκηση της βιο-παιδαγωγικής εξουσίας στους μαθητές (Deacon 2005).

Η «βιο-παιδαγωγική» κατασκευάστηκε ως σύστημα κυβερνησιμότητας, δηλ. ελέγχου της διαγωγής των ατόμων (the conduct of conduct), για να επιβάλλει τις πειθαρχίες (σώματος, πνεύματος, χρόνου, δεξιοτήτων), και κωδικοποιήθηκε σε κανόνες που ενεγράφησαν σε ένα «εσωτερικό σύστημα ιδεών και στάσεων» και συνέθεσαν το σύνολο των έξεων (habitus) των ατόμων, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ηθικής συνείδησης και της κοινωνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας (Bourdieu,1990, Foucault, 2012).

Η εξέλιξη στις δομές και τις μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του νεωτερικού σχολείου από τις νεωτερικές «πειθαρχικές κοινωνίες» προς τις σύγχρονες «κοινωνίες ελέγχου» (Deleuze, 1992) υπήρξε αργή και σταδιακή. Στην διάρκεια του 20ου αιώνα η «εκπαιδευτικοποίηση» ή «παιδαγωγικοποίηση» (educationalization/ pedagogization) της κοινωνίας (Depaepe & Smeyers, 2008, Depaepe et al., 2008). θα συνδεθεί με νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και τον βιοπολιτικό έλεγχο του πληθυσμού. Μια ουσιώδης, όμως, αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος που αφορά στη 'μετα-μόρφωση' του εκπαιδευτικού υποκειμένου σε οικονομικό υποκείμενο μέσω της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου» θα ολοκληρωθεί στα τέλη του 20ου αιώνα (Spring, 2015, Klees, 2016). Τα βασικά, όμως, χαρακτηριστικά της νεωτερικής βιοπαιδαγωγικής ορθολογικότητας (πολιτική και ηθική κανονικοποίηση, πειθάρχηση,

επιτήρηση, έλεγχος, αξιολόγηση, συμμόρφωση) θα παραμείνουν - αν και διαφορετικά, ως τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους - αναλλοίωτα και θα συνδεθούν αναπόφευκτα με τη σύγχρονη γραμματική του χρέους.

2. Η γραμματική του χρέους. Η κατασκευή του χρεωμένου υποκειμένου

Το χρέος αποτελεί/συνιστά μια οικονομική σχέση που δεν μπορεί να διαχωριστεί από την παραγωγή ενός υποκειμένου του χρέους (χρεωμένου υποκειμένου) και την «ηθική» του, δηλαδή την οικονομική και υποκειμενική παραγωγή, ένα *ήθος*. Ο χρεωμένος άνθρωπος έχει γίνει το σημαντικότερο υποείδος του homo economicus (Lazzarato, 2014).

Η οικονομία του χρέους συνεπάγεται πάντοτε την ηθική ως «εργασία πάνω στον εαυτό», την «εργασία επί του εαυτού» που να μπορεί να συνδυάσει την νεοφιλελεύθερη ορθολογικότητα, την επιχειρηματικότητα και την ηθική (Read, 2009, Dardot and Laval, 2014). Ο «χρεωμένος άνθρωπος» αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη μορφή homo oeconomicus που βασίζεται στον έλεγχο της υποκειμενικότητας, η οποία μετατρέπει τους πάντες (καταναλωτές, χρήστες και εργαζόμενους) σε «οφειλέτες». Αυτή η μετατόπιση απαιτεί επίσης μια νέα ηθική ιδεολογία: *υπόσχεση* (για αποπληρωμή του χρέους) και *σφάλμα* (για τη σύναψη χρέους), ουσιαστικά πρόκειται για αντικατάσταση των εννοιών της *προσπάθειας* και της *ανταμοιβής*, για την υπαγωγή των ηθικών αξιών στις οικονομίες της εργασίας (Lazzarato, 2014).

Το χρέος έχει τη δική του ηθική (να τιμάς το χρέος σου) που είναι διαφορετικό και συμπληρωματικό με την παραδοσιακή «ηθική της εργασίας» (επιβράβευση προσπάθειας). Η υποχρέωση δημιουργεί ένα μεμονωμένο υποκείμενο που αισθάνεται υπεύθυνο και χρεωμένο απέναντι στον πιστωτή του. Αυτή η διαδικασία αφορά πλέον ολόκληρη την κοινωνία - μέσω του μηχανισμού του δημόσιου χρέους - που είναι υπόλογη και χρεώνεται προς τους πιστωτές, με συνέπεια οι μελλοντικές γενιές να είναι ήδη χρεωμένες όταν γεννηθούν (Read, 2009).

Ο (εσωτερικός) μηχανισμός της χρέωσης επηρεάζει καταλυτικά την συγκρότηση του υποκειμένου (ως «υποκειμενικότητας» και ως «υπο-κειμένου») μέσω της σχέσης πιστωτή-οφειλέτη. Ο ορθολογισμός του χρέους βασίζεται στην «εμπιστοσύνη» και στη «νομική υποχρέωση». Ο πι-

στωτής πρέπει να είναι σε θέση να εμπιστεύεται αυτήν την υπόσχεση και να τη υποστηρίζει με μια νομική σύμβαση. Η υπόσχεση, η εμπιστοσύνη, οι νομικές σχέσεις είναι η δι-υποκειμενικότητα της οικονομίας του χρέους. Η επιτυχής αναπαραγωγή της οικονομίας του χρέους προϋποθέτει υποκειμενικά ότι ο οφειλέτης εσωτερικεύει την αποπληρωμή με τις έννοιες «ευθύνη», «ενοχή», «σφάλμα» κ.λπ. (Νίτσε, 2005, Despain, 2017).

Το νέο υποκείμενο που διαμορφώνεται από το χρέος είναι ο «υπεύθυνος» οφειλέτης ο οποίος (πρέπει να) αισθάνεται πάντα ένοχος για τη δική του κατάσταση, καθώς και να ανησυχεί για το ότι δεν μπορεί να εκφράσει πλήρως τον «επιχειρηματία-εαυτό» ή το «οικονομικό υποκείμενο» που προκαλείται από τη νεοφιλελεύθερη πίστη (Dardot and Laval, 2014). Κατ΄ αυτόν τον τρόπο το χρέος εμφανίζεται τότε ως ένας μηχανισμός βιοπολιτικής κυβερνησιμότητας (Peters, 2016). Ο οφειλέτης μπορεί να θεωρηθεί ως «ελεύθερο» άτομο, αλλά οι ενέργειές του, η συμπεριφορά του, περιορίζονται στα όρια που ορίζει το χρέος στο οποίο έχει συνάψει. Τα χρεωμένα άτομα (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο) θεωρούν την «ελευθερία» τους ως επιλογή μόνο του τρόπου εξόφλησης του χρέους. Η ελευθερία θεωρείται και είναι μια «περιορισμένη επιλογή» (Lazzarato, 2014, 2015).

Ο Lazzarato υπογραμμίζει ότι το χρέος αντιπροσωπεύει σαφώς μια «κοινωνική μηχανή» που διέπει τη συμπεριφορά. Δίνει έμφαση στη σημασία του χρέους ως μηχανισμού που επιβάλλει, απαγορεύει, ρυθμίζει, κατευθύνει, καθοδηγεί, ιεραρχεί και ομαλοποιεί τις υποκειμενικότητες. Σημειώνει επίσης ότι η δυναμική της σχέσης πιστωτή / οφειλέτη είναι μια σχέση εξουσίας που οργανώνει τον έλεγχο της υποκειμενικότητας με μηχανισμούς υποταγής και τεχνικές διακυβέρνησης συμβατές και ενσωματωμένες στις συνθήκες διαχείρισης του «ανθρώπινου κεφαλαίου». Ο «χρεωμένος εαυτός» υπόκειται στην εξουσία του μηχανισμού της πίστωσης και της οφειλής με τέτοιο τρόπο ώστε το «υποκείμενο» να καθίσταται υπεύθυνο και ένοχο για τις δικές του «πράξεις», «παραλείψεις» και «συμπεριφορές». Ο νεοφιλελεύθερος homo economicus, το σύγχρονο «ανθρώπινο κεφάλαιο», είναι ριζικά διαφορετικός από τον κλασικό homo economicus, γιατί δεν είναι πλέον «άτομο ελευθερίας», ενιαίο και «αδιαίρετο». Αντίθετα, μέσω του «χρέους» καθίσταται ένα «διαιρετό υποκείμενο», διαρκώς αποσυντιθέμενο και κατακερματιζόμενο, χειραγωγημένο και απόλυτα κυβερνώμενο (Lazzarato, 2014, 2015).

Ο περιορισμός της ελευθερίας ισχύει και στο συλλογικό επίπεδο. Με την υπαγωγή μιας κοινωνίας σε καθεστώς χρέους καταργούνται πολλές

δημοκρατικές διαδικασίες με αποτέλεσμα οι πολίτες να γίνονται: οφειλέτες ως άτομα, ως νοικοκυριά, ως χώρες, ως κοινωνίες. Το χρεωμένο όν είναι ένα «ά-χρονο» υποκείμενο χωρίς δυνατότητα πολιτικής παρέμβασης. Το πολιτικό σύστημα είναι κλειστό και ελεγχόμενο. Η επιλογή ευελιξίας στην αντιμετώπιση του χρέους είναι περιορισμένη ή δεν υφίσταται. Οι κανόνες που καθορίζονται από τις αγορές πρέπει να τηρούνται και να είναι αποδεκτοί και σεβαστοί (Stavrakakis, 2013).

Στο επίπεδο του κράτους αυτή η συνθήκη οδηγεί αναπόδραστα στην διαιώνιση της «κατάσταση του χρέους» μέσω της δημιουργίας ενός «Κράτους του χρέους», ενός «χρεωμένου κράτους». Ενός κράτους που εξαρτά την ύπαρξή του από την ικανότητά του να δανειστεί κεφάλαιο από τους δανειστές υπό όρους και προϋποθέσεις δανεισμού και πληρωμής που οι πιστωτές (οι αγορές) θέτουν. Το χρέος δεν είναι μόνο ζήτημα προϋπολογισμού και οικονομικών ζητημάτων, αλλά και μια πολιτική σχέση υποταγής και υποδούλωσης που νομιμοποιεί την αναστολή της δημοκρατίας υπέρ της «τεχνο-επιχειρηματικής κυβέρνησης», η οποία εξαρτάται από τα συμφέροντα του χρηματοπιστωτικών αγορών (Lazzarato, 2015). Από αυτή την άποψη, η διακυβέρνηση του κράτους/της πολιτείας από το χρέος αποτελεί μια «κατάσταση εξαίρεσης» που ελέγχεται από το υβριδικό καθεστώς της «μετα-δημοκρατίας» και συνοδεύεται από την απομείωση της πολιτικής, τον περιορισμό του δημόσιου χώρου και την αποδυνάμωση του δημόσιου διαλόγου (Crouch, 2006).

3. Οι οικονομίες του χρέους. Ένας νέος ρόλος για το κεφάλαιο

Η σύγχρονη έννοια του 'χρέους' συνδέεται αδιάρρηκτα με την κατασκευή μιας νέας οικονομικής υποκειμενικότητας, του χρεωμένου υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και της δημιουργίας της «οικονομίας χρέους». Οι οικονομίες χρέους (debt economy) συνδέονται με τον σύγχρονο μετασχηματισμό του κεφαλαίου, την επικράτηση του χρηματιστηριακού καπιταλισμού (financialization) και του γνωστικού (βιο)-καπιταλισμού (cognitive bio-capitalism), στο πλαίσιο των οποίων επηρεάζονται και μετασχηματίζονται ριζικά παραδοσιακές έννοιες όπως το κεφάλαιο, η εργασία και η εκπαίδευση (Pierce, 2013, Fumagali et al, 2019). Η οικονομία του χρέους (το χρεωμένο οικονομικό υποκείμενο) συνδέεται/βασίζεται σε νέους όρους/έννοιες όπως η άυλη εργασία (immaterial labour), οι ερ-

γαζόμενοι της γνώσης (knowledge workers), ο επιχειρηματίας εαυτός (entrepreneurial self), η επισφαλής εργασία (precarious work / precariousness) (Lazzarato, 1996, Lee et al., 2005, Gill & Pratt, 2008, Uluorta & Quill, 2009).

Ο νεοφιλελευθερισμός, ο χρηματιστηριακός καπιταλισμός και ο γνωστικός βιο-καπιταλισμός αποτελούν, μεταξύ άλλων, κεντρικά σημαίνοντα της αλλαγής του σύγχρονου οικονομικού παραδείγματος. Ο νεοφιλελευθερισμός αναφέρεται σε ένα ιδιαίτερο πρότυπο οικονομικής και πολιτικής διακυβέρνησης, το οποίο διαπερνά και ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούνται και αλληλεπιδρούν οι ρηματικές πρακτικές της γνώσης και της πολιτικής εκμάθησης (Olssen, 2006, Lazzarato, 2009). Με τον όρο χρηματιστηριακός καπιταλισμός ορίζεται/περιγράφεται ένα οικονομικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από την διαρκή μετατροπή της αξίας οποιασδήποτε εργασίας, προϊόντος ή υπηρεσίας σε ανταλλάξιμο χρηματιστηριακό είδος. Ο χρηματιστηριακός καπιταλισμός αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη εκδοχή ενός αυξανόμενου υλικού και συμβολικού ελέγχου που καθορίζεται από του όρους της αλγοριθμικής οικονομίας και του ψηφιακού εκσυγχρονισμού των χρηματιστηριακών συναλλαγών στο πλαίσιο της αναπροσαρμογής των αγορών στις απαιτήσεις των οικονομιών της γνώσης και του γνωστικού καπιταλισμού. Κατ΄ αυτόν τον τρόπο, η «αγορά» μετατρέπεται στην κεντρική αρχή οργάνωσης και λήψης αποφάσεων σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Peters, Besley & Paraskeva 2015). Ο γνωστικός (βιο)καπιταλισμός θεωρείται ως κυρίαρχη πτυχή των οικονομιών της γνώσης, που βασίζεται σε κατασκευές άυλης (πνευματικής και συναισθηματικής) εργασίας παρά στη σωματική, τη φυσική εργασία ως βάση της παραγωγής. Τονίζονται, επίσης, ως βασικές πτυχές αυτής της τελευταίας φάσης του σύγχρονου καπιταλισμού, οι ριζικές επιδράσεις του ψηφιακού κόσμου στις διαδικασίες έρευνας, παραγωγής και κατανάλωσης (ψηφιακός καπιταλισμός, τεχνητή νοημοσύνη, 4η βιομηχανική επανάσταση), στον χώρο της εργασίας (gig economy: απορρύθμιση εργασιακών σχέσεων, προώθηση ευέλικτων και προσωρινών μορφών εργασίας), καθώς και η επέκταση της σημασίας των διανοητικών και συμβολικών αγαθών σε όλα τα πεδία των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων (Hardt, 1999, Hardt & Negri, 2000, Lazzarato, 2009, Moulier Boutang, Y.,2011, Fumagalli, 2011, Peters et al., 2013).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι χρηματοπιστωτικές αγορές έχουν σταδιακά κυριαρχήσει στο σύστημα παραγωγής και στην παγκόσμια

οικονομία, αναγκάζοντας τις επιχειρήσεις καθώς και τους οργανισμούς του δημόσιου τομέα και των κρατών να συμμορφωθούν πρωτίστως με τα κεφαλαιακά συμφέροντα. Αυτή η διαδικασία «χρηματοδότησης» της οικονομίας οδήγησε στην ηγεμονία των παγκόσμιων χρηματοπιστωτικών αγορών καθώς και σε έναν θεμελιώδη μετασχηματισμό του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος που διέπεται από τον καπιταλισμό της χρηματοπιστωτικής αγοράς (Epstein, 2005, Lapavitsas, 2009, Κατσούλης, 2012).

Η διαχείριση της χρηματοπιστωτικής κρίσης (2008/9) θεωρείται ως ένα άμεσο αποτέλεσμα των ηγεμονίας και των πολιτικών που επέβαλαν τα επιχειρηματικά συμφέροντα, οι τράπεζες και χρηματιστηριακές αγορές («busno-power») σε βάρος της πολιτικής, της κοινωνικής ευημερίας κοινωνίας και του αξιακού συστήματος (Mikl-Horke, 2010). Τα αποτελέσματα και οι επιδράσεις υπήρξαν εμφατικά κατά την πρόσφατη οικονομική κρίση χρέους και την κοινωνική κρίση της περιόδου (2009 - 2014), όταν πολλά κράτη μέλη της ΕΕ (κυρίως του ευρωπαϊκού νότου) βίωσαν με τραγικό τρόπο τα αποτελέσματα της αποδόμησης του κράτους πρόνοιας και του συνταξιοδοτικού συστήματος, την θέσπιση πολιτικών λιτότητας, την απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων και την αποσταθεροποίηση της κοινωνικής συνοχής (Matsagganis, 2012, Dimoulas, 2014, Gutierez, 2014) επιβεβαιώνοντας την αδυναμία του πολιτικού συστήματος να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις επιλογές του παγκοσμιοποιημένου, κερδοσκοπικού οικονομικού «καζίνο-καπιταλισμού» (Sinn, 2010, Giroux, 2011).

Η νέα «οικονομία χρέους» που δημιουργήθηκε, δεν άλλαξε μόνο την αρχιτεκτονική της καπιταλιστικής συσσώρευσης αλλά επηρέασε βίαια και τη μορφή των πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων. Το χρέος έγινε πανταχού παρόν, επηρεάζοντας χώρες καθώς και εκατομμύρια ανθρώπους σε ολόκληρη την Ευρώπη, καθώς η ηγεμονία της αγοράς συνοδεύτηκε όχι μόνο από την αύξηση της οικονομικής ύφεσης αλλά και από κοινωνικές ανισότητες. Οι κοινωνίες για πρώτη φορά είναι χρεωμένες στις τράπεζες, και το χρέος χρησιμοποιείται από κυβερνήσεις και χρηματοδότες όχι μόνο για τη συσσώρευση πλούτου, αλλά για να υπονομεύσει την πολιτική εξουσία, την κοινωνική συνοχή και την κοινωνική αλληλεγγύη (Marazzi, 2010, Guttmann & Plihon 2010, Federici, 2014).

4. Το χρεωμένο υποκείμενο. Ο «επιχειρηματίας-εαυτός»

Ο νεοφιλελευθερισμός δεν είναι απλώς ένα οικονομικό δόγμα, μια ιδεολογία της «ελεύθερης» καπιταλιστικής οικονομίας. Είναι ταυτόχρονα και περισσότερο μια πολιτική ορθολογικότητα διακυβέρνησης που προωθεί ριζικές αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ 'κράτους και αγοράς' και μεταξύ 'δημόσιου/ ιδιωτικού' και επιδιώκει μια γενικευμένη και διάχυτη κοινωνική κανονικότητα, η οποία θεμελιώνεται στην υπαγωγή της πολιτικής, της κοινωνίας και όλων των διαστάσεων της ανθρώπινης ζωής στην εξουσία της οικονομίας και των επιχειρήσεων (Ong, 2006, Brown, 2015). Ο νεοφιλελευθερισμός συγκροτεί μια νέα *πολιτική ορθολογικότητα*, ένα νέο είδος *κυβερνησιμότητας* των ατόμων, το οποίο χαρακτηρίζεται από την αποίκιση της κοινωνικής σφαίρας με το επιχειρηματικό πρότυπο και στηρίζει την ορθολογικότητα της κυβέρνησης στην ορθολογική δράση των ατόμων, τα οποία όμως δρουν ανταγωνιστικά στα πλαίσια της «τεχνητής ελευθερίας» που παρέχεται και ελέγχεται υπό τους όρους του κράτους (Foucault 1991, Barry, Osborne & Rose 1996). Το «αυτόνομο», ικανό και προστατευόμενο στη διαχείριση της ελευθερίας του άτομο του κλασσικού φιλελευθερισμού, αντικαθίσταται από το κυβερνήσιμο υποκείμενο (governable), τον διαχειρίσιμο άνθρωπο (manipulatable man), τον «επιχειρηματία του εαυτού» (entrepreneurial self) σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται από νέες μορφές και διαδικασίες διακυβέρνησης, λογοδοσίας και ελέγχου (Lemke, 2001, Gillies, 2008, Brockling, 2016)).

Η προέκταση αυτής της αντίληψης συνδέεται με την απομείωση των αρχών/αξιών του «κοινωνικού», «συλλογικού» και «δημόσιου» χαρακτήρα υπέρ της επικράτησης μιας ατομικής, προσωπικής και επιχειρηματικής διάστασης στην ευθύνη της διαχείρισης των κοινωνικών ζητημάτων. Στον βαθμό που η προσωπική και ατομική ελευθερία μέσα στην αγορά είναι εγγυημένες, κάθε άτομο φέρει την ευθύνη για τον εαυτό του, θεωρείται υπεύθυνο και υπόλογο για τις πράξεις και την ευημερία του (Ball 2004, Ball & Olmedo, 2013). Η νεοφιλελεύθερη αρχή της μεταφοράς της ευθύνης από το κράτος στις οικογένειες και στα άτομα επεκτείνεται εμφατικά στους τομείς της εργασίας, της κοινωνικής πρόνοιας και ασφάλισης, της υγείας, της εκπαίδευσης. Ζητήματα όπως η ανεργία, η υποεκπαίδευση, η οικονομική ανέχεια και δυσπραγία εκλαμβάνονται περισσότερο ως *λάθος του άνεργου,* ως *ηθική αδυναμία του ατόμου* και ως *ατομική ανεπάρκεια* παρά ως δυσλειτουργίες του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος (Lazzarato 2009, Beighton 2016).

Στο πλαίσιο αυτού του ερμηνευτικού παραδείγματος, η νεοφιλελεύθερη κυβερνησιμότητα θεωρείται ότι συναρθρώνει / κατασκευάζει μια νέα υποκειμενικότητα, το «επιχειρηματικό υποκείμενο», η οποία εκλαμβάνεται ως οικονομικά υπεύθυνη, καθοριζόμενη από προσωπικά κίνητρα/συμφέρον, είναι αυτορυθμιζόμενη, ευέλικτη και με επαρκή γνώση της αγοράς (Down, 2009, Allen & van der Velden, 2011, Taylor Webb et al., 2014). Συνακόλουθα, η αξία της γνώσης (και της εκπαίδευσης με την ευρύτερη έννοια) έγκειται στην ικανότητα και τη χρησιμότητά της στην «εκπαίδευση για την κεφαλαιοποίηση του εαυτού» ('educapitalization of the self') με σκοπό την ανάπτυξη αποτελεσματικού ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από τη δημιουργία του «εργαζόμενου της γνώσης» (knowledge worker) (Peters & Reveley, 2014).

Στην οικονομία του χρέους, το ανθρώπινο κεφάλαιο μετασχηματίζεται σε «χρεωμένο άνθρωπο», ο οποίος καθορίζεται από προστακτικές σκοπιμότητας, ανταγωνιστικότητας και αποτελεσματικότητας. Διαμορφώνεται ως «επιχειρηματίας του εαυτού», (ο ίδιος είναι το δικό του κεφάλαιο, ο δικός του παραγωγός και η πηγή των εσόδων του) (Peters, 2016, Brockling, 2016). Το επιχειρηματικό υποκείμενο, βρίσκεται πάντα υπό το χρέος και παραμένει πάντα επισφαλές, περιορίζεται στη διαχείριση, σύμφωνα με τους όρους των επιχειρήσεων και του ανταγωνισμού, της δυνατότητας απασχόλησης, της αποπληρωμής των χρεών του, της μείωσης των μισθών και του εισοδήματός του και την απομείωση των δημοσίων παροχών (Lazzarato, 2014).

Η «αγωγή του χρέους» είναι βαθιά πολιτική και ιδεολογική. Διδάσκει τη «λογική του χρέους» ενθαρρύνοντας τους εργαζόμενους/εκπαιδευτικούς/μαθητές να βλέπουν τον εαυτό τους ως «καταναλωτές» γνώσεων και σχολικής εκπαίδευσης, και ως «επιχειρηματίες του εαυτού» που αναπτύσσουν το ανθρώπινο κεφάλαιο, μαζί με την ενσωμάτωση των αρχών της προσωπικής κεφαλαιοποίησης. Τα νεοφιλελεύθερα υποκείμενα δεν κατέχουν το ανθρώπινο κεφάλαιο τους, επενδύουν σε αυτό. Το ανθρώπινο κεφάλαιο δεν αποτελεί μια ιδιοκτησία η οποία μπορεί να πωληθεί, αλλά μια σειρά επενδύσεων σε ικανότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές που μπορούν να «διαφοροποιηθούν» και να «τροποποιηθούν» για να ενισχύσουν την αξία του (Simons, 2006, Feher, 2009).

Η εκπαίδευση του χρέους συνδέεται με τον ιδεότυπο της «κοινωνίας των ικανοτήτων» και με το «ικανοκεντρικό» μοντέλο μάθησης. Η συγκρότηση της «κοινωνίας των ικανοτήτων» στο πλαίσιο της «δια βίου μάθησης» διαγράφει την βιοπολιτική μιας καθολικά/ολοκληρωτικά παι-

δαγωγούμενης κοινωνίας (Bernstein, 2001, Bonal & Rambla, 2003, Fejes & Nicoll, 2008, Ball, 2009). Μιας κοινωνίας που ελέγχεται από το αγοραίο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα που θέτει βασικές οικονομικές αρχές ως νόρμες του σύγχρονου εκπαιδευτικού δαρβινισμού: την ανταγωνιστικότητα, την προσαρμοστικότητα και την αποδοτικότητα (Olssen, 2006). Αντίστοιχα, το «ικανοκεντρικό» μοντέλο μάθησης συνιστά μια ουσιώδη ανατροπή του πλαισίου της παραδοσιακής εκπαιδευτικής προσέγγισης με κεντρικό σημαίνον τον ιδεότυπο της «νέας μάθησης», της «επικερδούς μάθησης» (l'earning) που συνδέεται απόλυτα με την εισαγωγή νέων μορφών εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που βασίζονται τις «πολιτικές των αριθμών» με έμφαση σε έννοιες όπως η ποσοτικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, οι 'μετρήσιμες ικανότητες', η διαρκής απόκτηση, πιστοποίηση και βελτίωση των προσόντων, κα. (Grek, 2009, Ozga et al., 2011, Pasias & Roussakis, 2012, Singh & Harreveld, 2014, Normand, 2016).

Ο ιδεότυπος της «επικερδούς μάθησης» (l'earning: learning & earning) συνδέεται επίσης με την «κυβερνοποίηση της εκ-μάθησης» (governmentalization of learning) δηλαδή τη δυνατότητα κεφαλαιοποίησης της μάθησης, μια αντίληψη που βασίζεται στη θεώρηση της μάθησης ως κεφαλαίου και ως επένδυσης, «της μάθησης ως κεφαλαίου που μπορεί και πρέπει να είναι διαχειρίσιμο και που, ταυτόχρονα, πρέπει να είναι απασχολήσιμο» (Simons & Masechelein 2008). Ουσιαστικά, η βιοπολιτική του χρέους κατασκευάζει το σύγχρονο εκπαιδευτικό υποκείμενο σύμφωνα με μια νέα ορθολογικότητα διακυβέρνησης, αυτήν του αυτορυθμιζόμενου και αυτοελεγχόμενου «επιχειρηματικού υποκειμένου» το οποίο βασίζεται στις δικές του επιλογές και δράσεις σε μια προοπτική «συνεχούς ατομικής βελτιστοποίησης» Ουσιαστικά συνιστά μια νέα κανονικοποίηση που επιβάλλει στα υποκείμενα (μαθητές και εκπαιδευτικούς) να μετατραπούν σε «επιχειρηματίες του εαυτού τους» (Peters, 2001, 2016, Taylor Webb, et al., 2014, Peters, 2016b). Με την εκπαίδευση του χρέους, το χρεωμένο εκπαιδευτικό υποκείμενο διαμορφώνεται ταυτόχρονα μέσα από όρους «φυσικοποίησης» της νέας μάθησης και από όρους μιας οικονομικής «ηθικής κανονικοποίησης» (Beighton, 2016). Μαθητές και εκπαιδευτικοί υπο-χρεώνονται να εμπλακούν σε μια αέναη, ατέρμονη διαδικασία συνεχούς εκ-μάθησης βασισμένης στην πιστοποίηση των προσόντων και στην τυποποίηση μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Simons & Masechelein, 2008, Grek, 2008, Au, 2011). Μαθητές και εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε «επιτελεστικά υποκείμενα» τα οποία πρέπει να είναι κάθε στιγμή έτοιμοι να «χρεωθούν», να «πληρώσουν για

να μάθουν», να πιστοποιηθούν, να αξιολογηθούν, να λογοδοτήσουν, να «πουλήσουν» τις ικανότητες/τον εαυτό τους για ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός αβέβαιου κι επισφαλούς μέλλοντος (Ball, 2003, 2004, Perryman, 2006, Lumby, 2009).

Η νεοφιλελεύθερη «οικονομική» προστακτική αφορά στην «καταρτισιμότητα» και στην «απασχολησιμότητα» ενός ευέλικτου εργατικού δυναμικού, δηλαδή στη διαμόρφωση μιας «ευέλικτης εκμετάλλευσης» ('flexploitation') (Bourdieu, στο Ball, 2009:204) που στηρίζεται στην ικανότητα του εργαζομένου να «αυτο-ανα-παράγεται», να κατασκευάζει το βιογραφικό του, να είναι δηλαδή «εκ-παιδεύσιμος» και προσαρμόσιμος στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε διαδικασίες διακοπτόμενης, αποσπασματικής και ασυνεχούς μάθησης και εργασίας (Ball, 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση του χρέους αντιπροσωπεύει μια νέα δυναμική ηθική τεχνολογία της εξουσίας, η οποία ενισχύει τη «φυσικοποίηση» του σύγχρονου βιοπολιτικού ελέγχου του πληθυσμού με σκοπό την παραγωγή ευπειθών, υπάκουων, παραγωγικών, ευέλικτων και ευκατέργαστων υποκειμένων, το εκπαιδευτικό «βιογραφικό» των οποίων θα (ανα-)προσαρμόζεται και θα «πιστοποιείται» καθόλη τη διάρκεια της ζωής μέσα από κατάλληλες τεχνικές ελέγχου της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Feyes & Nicoll, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η απόκτηση ικανοτήτων και η πιστοποίηση των προσόντων καθίσταται ενδογενής μεταβλητή στο εκπαιδευτικό σύστημα: όσο περισσότερα διαπιστευτήρια κατέχουν με τη μορφή πιστοποιητικών και πτυχίων, τόσο πιο εμπορεύσιμα καθίστανται τα άτομα. Ο «επιχειρηματίας εαυτός» (entrepreneurial self) υποδεικνύει τη μετατροπή του ατόμου σε έναν μόνιμο μαθητή, απαιτεί την υπαγωγή του σε μια συνεχή, υποχρεωτική και «υπό-το-χρέος» μάθηση καθόλη τη διάρκεια μιας οικονομικής επιχειρηματικής ζωής (Brancaleone & O'Brien, 2011, Peters, 2016b).

Η παιδαγωγική του χρέους δίνει έμφαση στην βιοπολιτική πειθαρχία, την επιτήρηση της κοινωνίας και την κυβερνησιμότητα των ατόμων. Στο πλαίσιο των οικονομιών χρέους, η ηγεμονία της νεοφιλελεύθερης κυβερνολογικής επιχειρεί και επιτυγχάνει, σε μεγάλο βαθμό, να μετασχηματίσει, να ανταλλάξει τις γνώσεις και τα ατομικά δικαιώματα με την πίστωση και το χρέος (Paraskeva & Macrine, 2015, Peters, 2016a). Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές δεν προσανατολίζονται στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης των ανθρώπων αλλά εστιάζουν στην - μέσω της χρέωσης - ανακατανομή των δυνατοτήτων και των ευκαιριών των ατόμων (Feyes,

2010). Οι αλλαγές στα πεδία της γνώσης και της εργασίας απομειώνουν/περιορίζουν σταδιακά τα (ατομικά και κοινωνικά) δικαιώματα των πολιτών και τα μετατρέπουν σε εμπορικά, καταναλωτικά και αναλώσιμα προϊόντα, ενώ η εμπορευματοποίηση της γνώσης καθιστά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ποσοτικά, μετρήσιμα και μεταβιβάσιμα. Η γραμματική και η παιδαγωγική του χρέους μεταμορφώνουν/μετασχηματίζουν την εκπαίδευση από μια ατομική διαδικασία και συλλογική χειραφέτηση σε μια ιδιωτική συναλλαγή, σε μια ατομική ευθύνη, σε μια εμπορική δραστηριότητα και καταναλωτική υπηρεσία (Williams, 2006). Οι επιδράσεις στο εκπαιδευτικό υποκείμενο (μαθητή/φοιτητή/εκπαιδευτικό) είναι καταλυτικές καθώς υφίσταται έναν πλήρη μετασχηματισμό και μεταμορφώνεται σε μια ελεγχόμενη, αποδομημένη, επισφαλή και αδύναμη «υποκειμενικότητα» υπό τις πιέσεις μιας κυβερνολογικής που βασίζεται στην οικονομία του χρέους, της διακινδύνευσης και της επισφάλειας (Standing, 2011, Means, 2017, Masquelier, 2019, Vij, 2019).

5. Η χρεωμένη κοινωνία ως επισφαλής και αναλώσιμη κοινωνία.

Το χρέος, οι συμβολισμοί και οι πρακτικές του ασκούν εξουσία που ταξινομεί, εγχαράσσει, παράγει, υποτάσσει, αποκλείει, «τιμωρεί». Η βιοπολιτική του χρέους σηματοδοτεί μια ουσιαστική στροφή στις σχέσεις εξουσίας και την κυριαρχία, επιβάλλει νέες «καταστάσεις εξαίρεσης», επιβάλλοντας στις σύγχρονες κοινωνίες συνθήκες επισφάλειας, αβεβαιότητας και κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς το χρέος δεν περιλαμβάνει μόνο την ατομική σφαίρα αλλά και την κοινωνία γενικότερα (Lazzarato, 2015, Di Feliciantonio, 2016).

Την τελευταία δεκαετία, στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, ο μηχανισμός του χρέους βρέθηκε πλέον στην καρδιά της νεοφιλελεύθερης κυβερνο-λογικής και βιοπολιτικής: εκτός από μηχανισμός μακροοικονομικού ελέγχου και αναδιανομής, λειτούργησε και ως μηχανισμός παραγωγής και ελέγχου της υποκειμενικότητας, ατομικής και κοινωνικής (Balibar, 2013, Lazzarato, 2014). Η διαχείριση της κρίσης του χρέους συνδέθηκε απόλυτα με την παραγωγή της χρεωμένης κοινωνίας, μιας κοινωνίας «υπό-το-χρέος». Η κατασκευή του χρεωμένου υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) αποτέλεσε πρωτεύουσα και ξεχωριστή διαδικασία «πραγμοποίησης»: ο χρεωμένος άνθρωπος μετατράπηκε σε «εμπόρευμα», οι πολίτες σε «οφειλέτες», ολόκληρη

η κοινωνία κατέστη χρεωμένη, άρα «αναλώσιμη» (Pasias & Flouris, 2018).

Το χρεωμένο υποκείμενο δεν όφειλε απλά να εξοφλεί το χρέος σε χρήμα, αλλά και σε συμπεριφορές, στάσεις, δραστηριότητες, δεσμεύσεις, χρόνο. Η παιδαγωγική του χρέους παρέπεμψε άμεσα σε μια πειθαρχία ζωής, που συνεπάγεται μια εργασία επί του «εαυτού», μια μόνιμη διαπραγμάτευση καθενός με τον εαυτό του, μια συγκεκριμένη παραγωγή υποκειμενικότητας: αυτή του χρεωμένου ανθρώπου. Ταυτόχρονα υπέδειξε στην κοινωνία τα όρια μεταξύ της χρέωσης και της υπο-χρέωσης (ως κατάστασης και ως ηθικής) καθώς και τις συνέπειες που τις συνοδεύουν (τιμωρία, αποκλεισμός). Η διαχείριση της οικονομικής κρίσης κατέδειξε ότι το χρέος αναδιαμόρφωσε την κυριαρχική, την πειθαρχική και τη βιοπολιτική εξουσία του σε ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο (Αθανασίου, 2012) .

Η «γραμματική του χρέους», όπως εκδηλώθηκε την τρέχουσα δεκαετία και αφορούσε όχι μόνον σε ευρύτερα τμήματα των ευρωπαϊκών κοινωνιών αλλά και σε ολόκληρες χώρες του ευρωπαϊκού, κυρίως, νότου, υπήρξε απολύτως ορατή στο πρόσφατο ελληνικό παράδειγμα της διαχείρισης της κρίσης του χρέους (2010-2015). Η οικονομική κρίση και η διαχείρισή της παρήγαγαν πολλαπλά αποτελέσματα σε ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η κριτική που ασκήθηκε έδωσε έμφαση στα κυρίαρχα διακυβεύματα της πολιτικής (έλλειμμα νομιμοποίησης, δημοκρατίας, διαφάνειας, κοινωνικής συνοχής,) αποτελέσματα της οικονομικής, κοινωνικής και ανθρωπιστικής κρίσης (φτωχοποίηση, περιθωριοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός) και στην αναζήτηση των αιτίων που προκάλεσαν την (οικονομική και πολιτική) χρεωκοπία της χώρας. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες της περιόδου, η οικονομική κρίση και η χρεωκοπία της χώρας οφείλονται σε μια σειρά από χρόνιες (οικονομικές και πολιτικές) παθογένειες που αφορούν, μεταξύ άλλων, σε παράγοντες όπως: δομή και διάρθρωση της ελληνικής οικονομίας, εξάρτηση/δεσμεύσεις από το πλαίσιο και τους κανόνες της ΕΕ/ΟΝΕ, πελατειακό σύστημα, λαϊκισμός, κορπορατισμός, 'κράτος-λάφυρο', ελλειμματικές δημοσιονομικές πολιτικές, πολωμένος δικομματισμός, έλλειψη μακρόπνοου σχεδιασμού, κα. (Μαραγκόπουλος, 2010, Τσουκαλάς, 2012, Μητσόπουλος & Πελαγίδης, 2012, Σημίτης, 2012, Παππάς, 2015).

Στο συμβολικό επίπεδο, τόσο η κατασκευή της χρεωκοπημένης κοινωνίας όσο και η πολιτική-οικονομική διαχείριση του «χρεωμένου συλλογικού υποκειμένου» υπήρξε εξαιρετικά εμφανής και διαυγής. Η νεοφιλελεύθερη κυβερνολογική (απομείωση του ρόλου του κράτους, ιδιωτικο-

ποιήσεις, πολιτικές δημοσιονομικής λιτότητας, μείωση των κοινωνικών παροχών, απορρύθμιση εργασιακών σχέσεων) λειτούργησε παράλληλα και εμφατικά με την γραμματική του χρέους (σχέση πιστωτή-οφειλέτη, ηθική προστακτική της αποπληρωμής, συνέπεια/τιμωρία) καλλιεργώντας συγκεκριμένους τύπους ηθικότητας, δέσμευσης και (συν)ενοχής. Την δεκαετία που προηγήθηκε της «κρίσης» καλλιεργήθηκε -μέσω των πολιτικών διακυβέρνησης - ευρύτατα στην κοινωνία μια «ψευδής συνείδηση», ένα μοντέλο πλασματικής ανάπτυξης και απατηλής αναδιανομής του πλούτου, η οποία βασίστηκε στην αύξηση του δημόσιου και ιδιωτικού χρέους (κρατικές παροχές και υπέρμετρη ανάπτυξη της καταναλωτικής πίστης με δάνεια και πιστωτικές κάρτες, κλπ.) με την ευθύνη τόσο του κράτους και των τραπεζών, όσο, φυσικά, και των πολιτών (Λυγερός, 2012, Βαρουφάκης 2014). Η «κρίση χρέους» έθεσε σε κίνδυνο ολόκληρο το τραπεζικό/χρηματιστικό οικοδόμημα και αντιμετωπίστηκε με πολιτικές «δόγματος/ θεραπείας σοκ» (με όρους Klein) που έθεσαν την χώρα σε μακροχρόνιο καθεστώς οικονομικής (ανα)προσαρμογής, αυστηρού δημοσιονομικού ελέγχου και επιτήρησης («μνημονίων»). Οι αποφάσεις και οι συμφωνίες σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (κυβερνήσεις, κράτος, τράπεζες, ευρωπαίοι και διεθνείς εταίροι) έδωσαν προτεραιότητα στη διάσωση των τραπεζών. Ουσιαστικά, με το πέρασμα των τραπεζικών επισφαλειών στο δημόσιο χρέος επιβλήθηκε «μια οικουμενική οικονομία του χρέους» : ο πολίτης ήταν/είναι ο χαμένος της υπόθεσης (Σταυρακάκης, 2013). Το χρεωμένο υποκείμενο (ατομικό και συλλογικό) έπρεπε να υποστεί τις συνέπειες. Ο homo debitor είχε ήδη κατασκευαστεί και ήταν μελλοντικά προσανατολισμένος: καθένας πλέον είναι «χρεωμένος», υπόλογος και ένοχος έναντι του κεφαλαίου (των αγορών). «Το Κεφάλαιο έχει καταστεί ο Μεγάλος Πιστωτής, ο Οικουμενικός Πιστωτής : δεν είμαστε πια οι κληρονόμοι του προπατορικού αμαρτήματος, αλλά του χρέους των περασμένων γενεών» (Lazzarato, 2014).

Ο ηγεμονισμός της 'αγοράς' δεν συνοδεύτηκε απλώς από την επιβολή πολιτικών λιτότητας και την αύξηση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η 'αγορά' λειτούργησε επίσης σε βάρος της πολιτικής, επιδίωξε την έκπτωση του δημόσιου λόγου και χώρου. Το πολιτικό σύστημα ήταν «υπό μνημονιακό έλεγχο» και το θεσμικό/νομικό πλαίσιο αποπληρωμής του χρέους αυστηρά καθορισμένο από τους κανόνες που έθεσαν οι διεθνείς πιστωτές και οι αγορές (Καζάκος, 2011, Μαραβέγιας, 2011). Η διαχείριση της κρίσης του χρέους λειτούργησε σε «καθεστώς έκτακτης ανάγκης» (Αθανασίου, 2012) και επέβαλε μια «κατάσταση εξαίρεσης»

που καθόρισε τα όρια, το πλαίσιο και το περιεχόμενο νέων, επιμέρους μορφών της κρίσης (ιδεολογικής, πολιτικής και κοινωνικής):

α. Ιδεολογική κρίση, που συνοδεύτηκε από την κατάρρευση κυρίαρχων ιδεολογικο-πολιτικών σχηματισμών της μεταπολίτευσης, το τέλος του πολωμένου δικομματισμού και την άνοδο εθνικο-λαϊκιστικών ιδεολογιών και σχηματισμών με κοινό παρονομαστή τις απατηλές υποσχέσεις για την επίλυση/υπέρβαση του χρέους και έμφαση, μεταξύ άλλων, σε μια αντισυστημική-αντιευρωπαϊκή ρητορική, σε μια νέα διχαστική πόλωση (μνημόνιο-αντιμνημόνιο), στην ευκαιριακή υπέρβαση ιδεολογικών ορίων και αξιών μεταξύ αριστεράς/δεξιάς (βλ. διακυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ/ΑΝΕΛ) (Πανταζόπουλος, 2013, Παππάς, 2015, Τερζούδη, 2016).

β. Πολιτική κρίση, η οποία υλοποιήθηκε με κρίσιμες αποφάσεις οι οποίες υπαγορεύθηκαν από εξωεθνικά/εξωθεσμικά κέντρα λήψης αποφάσεων, ελήφθησαν ερήμην της κοινωνίας των πολιτών (βουλευτές, κατά δήλωσή τους, ψήφισαν χωρίς να έχουν διαβάσει τα νομοθετικά κείμενα) και ελέγχονται ως προς τη συνταγματικότητα τους, και β) «κρίση της πολιτικής», που συνοδεύτηκε από πολιτική εκμετάλλευση, απατηλές υποσχέσεις και πολιτική εξαπάτηση (ηγεμονία/επικράτηση του λαϊκισμού, εφαρμογή των ίδιων μνημονιακών πολιτικών από συγκυβερνήσεις δεξιών και αριστερών κομμάτων (ΝΔ/ΠΑΣΟΚ/ΛΑΟΣ/ΔΗΜΑΡ & ΣΥΡΙΖΑ/ΑΝΕΛ), πολιτική μεταστροφή της λαϊκής εντολής στο δημοψήφισμα του 2015, κα.) (Stavrakakis, 2013, Mudde, 2015, Πανταζόπουλος, 2016).

γ. Κοινωνική κρίση, η οποία συνοδεύτηκε από ριζικές αλλαγές (νομικού, θεσμικού και οικονομικού χαρακτήρα) στο χώρο της εργασίας (κατεδάφιση των εργασιακών σχέσεων, ευέλικτες μορφές απασχόλησης, ανεπάρκεια αντισταθμιστικών πολιτικών) με αποτέλεσμα ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας να στερηθούν βασικών κοινωνικών και εργασιακών κεκτημένων και δικαιωμάτων (εργασίας, υγείας, πρόνοιας, ασφάλειας) και τέθηκαν σε καθεστώς οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού (Ματσαγγάνης & Λεβέντη, 2013, Κατσίκας, κα., 2014, Φερώνας, 2019).

Η «κρίση χρέους» συνιστά μια βασική διάσταση της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής κρίσης. Οι έννοιες της κρίσης και του χρέους, ανεξαρτήτως της ερμηνευτικής θεώρησης ως κρίσης της πολιτικής ή ως ενδογενούς συστημικής κρίσης του καπιταλιστικού συστήματος έχουν επιδράσει καταλυτικά στις σχέσεις εκπαίδευσης και εργασίας και στο μέλλον της εργασίας. Όροι όπως «γενιά άνεργων», «νέα κατώτερη τάξη», «πρεκαριάτο» χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την νέα γενιά, των

νέων «χρεωμένων υποκειμένων» που στερούνται βασικών κοινωνικών και εργασιακών κεκτημένων και δικαιωμάτων (Means, 2017). Η διαχείριση της 'κρίσης χρέους' με όρους της 'αγοράς' κατέδειξε την αδυναμία, τα προβλήματα τα όρια του διακυβεύματος : Στην αγοραία 'κοινωνία της κρίσης' τα «δικαιώματα» του πολίτη, τα δικαιώματα στη γνώση και στην εργασία μετατρέπονται σε εμπορευματικά, καταναλωτικά και αναλώσιμα προϊόντα. Ο χρεωμένος (άνεργος, φτωχός, αποκλεισμένος) πολίτης ουσιαστικά στερείται των βασικών πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων (εργασία, παιδεία, επικοινωνία, ασφάλεια) (Avis, 2014). Ως 'αγοραίος' πολίτης έχει τη δυνατότητα να «χρεώνεται», δηλ. να συνάπτει συμβόλαια στο πλαίσιο της αγοράς : συμβόλαια ευέλικτων μορφών εργασίας, συμβόλαια δικαιόχρησης της γνώσης, συμβόλαια ορισμένου χρόνου φοίτησης, συμβόλαια διακριτών μορφών πιστοποίησης των προσόντων. Συμβόλαια όμως που (πρέπει να) έχει τη δυνατότητα να «χρεωθεί» και να αποπληρώσει. Στην κοινωνία της αγοράς, όμως, η τραγωδία (ειδικά των αποκλεισμένων) αγοραίων πολιτών δεν αφορά μόνο στην εμπορευματοποίηση της γνώσης (ότι δηλαδή πρέπει να πληρώσουν για αυτήν). Αντίθετα αφορά στην εμπορευματοποίηση των ίδιων. Απλά, έχουν λίγη αξία ως εμπόρευμα για να επενδύσει η αγορά σε αυτούς! (Πασιάς & Φλουρής, 2015).

Η «παιδαγωγική του χρέους» διδάσκει ότι η εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία του πελάτη-καταναλωτή που εξαρτάται από την οικονομική του δυνατότητα, δηλ. από το πόσο πόσο χρέος μπορεί να «φορτωθεί», να «αντέξει». Που επιβάλλει ένα συγκεκριμένο είδος ευαισθησίας, ευθύνης και ενοχής βασισμένο στο φόβο της ανασφάλειας, της απώλειας της εργασίας και της αδυναμίας αποπληρωμής του χρέους. Που αλλάζει την έννοια του πολίτη επαναπροσδιορίζοντας το κοινωνικό συμβόλαιο σε υποχρέωση προς τα χρηματοπιστωτικά ιδρύματα. Η «γραμματική του χρέους» μετατρέπει την εκπαίδευση σε διαδικασία εμπορευματικής διαμεσολάβησης και σε καταναλωτικό προϊόν. Δεν έχεις να πληρώσεις δεν καταναλώνεις. Δανείζεσαι για να καταναλώσεις. Άρα χρωστάς την «κατανάλωση» της μάθησης, της εκπαίδευσης την οποία πρέπει να ξεχρεώσεις. Δεν την χρωστάς όμως στην πολιτεία, αλλά στην «χρεωμένη πολιτεία». Το χρέος προτείνει, υποδεικνύει μιαν άλλη μορφή «πολιτείας» της χρεωμένης, άρα «υπόδουλης» πολιτείας. Πολιτείας που εξαρτάται από τη δυνατότητά της να χρεωθεί, από την κρίση του δανειστή να τη δανείσει, από τους όρους και τις προϋποθέσεις του δανεισμού και της αποπληρωμής.

Η επικράτηση του παραδείγματος της «αγοράς» στα πεδία της εκπαίδευσης και της εργασίας που χαρακτηρίζεται από την επιβολή νέων ευέλικτων (flexible), ευελφαλών (flexicure) και επισφαλών (precarious) σχέσεων εργασίας, οδηγεί 'εκ του ασφαλούς' στη διαμόρφωση μιας «επισφαλούς κοινωνίας» (precarious society) και τη συγκρότηση ενός επισφαλούς (μορφωμένου, εξειδικευμένου, πολιτισμένου αλλά και άνεργου) «αγοραίου» ανθρώπινου δυναμικού, του «πρεκαριάτου» (precariat) ως της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής συνεκδοχής και μετεξέλιξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού «προλεταριάτου» στις αγοραίες κοινωνίες της γνώσης (Standing, 2011, Allen & Ainley, 2011, della Porta et al. 2015, Hann & Parry, 2017).

Η επικράτηση της «οικονομίας του χρέους» και των «νεοφιλελεύθερων/αγοραίων» αντιλήψεων και πρακτικών συνδέονται άμεσα με τις απατηλές υποσχέσεις με τις απατηλές υποσχέσεις της νέας μάθησης (l'earning) για το ανθρώπινο κεφάλαιο και την εισαγωγή των εννοιών της *αβεβαιότητας*, της *επισφάλειας* και της *αναλωσιμότητας* στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (Brown, Lauder & Ashton, 2011). Ο χρεωμένος πολίτης βρίσκεται αντιμέτωπος πλέον με την πρόκληση της «υποχρεωτικής και «υπό-το-χρέος εκμάθησης» να ζήσει και να επιβιώσει με αβέβαιες επιλογές σε ένα διεθνοποιημένο, παγκοσμιοποιημένο, δυστοπικό περιβάλλον πολιτικής αστάθειας, κοινωνικής απορρύθμισης και οικονομικής διακινδύνευσης (Πασιάς & Φλουρής, 2015).

Επιλεγόμενα: το χρέος διδάσκει, επιβάλλει, χειραγωγεί

Η ιδεολογική, πολιτική και κοινωνική διαχείριση της «κρίσης χρέους» κατέδειξε ότι η «βιοπολιτική του χρέους» συνδέεται απόλυτα με την βιοπαιδαγωγική κυβερνησιμότητα. Η «παιδαγωγική του χρέους» συμβάλλει καταλυτικά στην κατασκευή και στην διαχείριση του «χρεωμένου υποκειμένου». Διδάσκει κοσμοαντιλήψεις, διαμορφώνει απόψεις και ιδέες, υποδεικνύει στάσεις και συμπεριφορές, δημιουργεί προοπτικές. Καλλιεργεί την ηθική της (συν)ενοχής, προωθεί τη δημοκρατική μετάλλαξη, περιστέλλει κοινωνικά και εργασιακά δικαιώματα, επιδιώκει την αδιάφορη, απαθή στάση της κοινωνίας των πολιτών.

Η «παιδαγωγική του χρέους» διδάσκει ότι η πρωτεύουσα αξία που διέπει το κοινωνικό σύστημα είναι η καπιταλιστική αγορά και οι νόμοι της! Ότι η αγορά είναι φυσικό καθεστώς, αναπόφευκτη, αδιάλλακτη! Ότι

δεν υπάρχει σφαίρα της ανθρώπινης και κοινωνικής ζωής που να μην αποτελεί υπο-κείμενο, υπο-σύστημα της αγοράς. Το χρέος διδάσκει ότι η «δημοκρατία» είναι μια αγορά στην οποία η ελευθερία συνίσταται/ περιορίζεται σε μια διαδικασία συναλλαγών στο πλαίσιο που καθορίζεται από τις αγορές. Διδάσκει, επίσης, ότι η διακυβέρνηση του δήμου μπορεί να ελέγχεται σε αποφασιστικό βαθμό από τον λαϊκισμό με απατηλές υποσχέσεις. Η πρόσφατη διαχείριση του χρέους κατέδειξε τα όρια του 'λόγου', του λαϊκίστικου λόγου στη διαμόρφωση της ψευδούς συνείδησης και του ελέγχου των μαζών. Έδειξε τα όρια και την προοπτική της χειραγώγησης (με όρους Orwell) του πλήθους στο όνομα της επίκλησης της «ελευθερίας» του!

Η παιδαγωγική είναι αδιαχώριστη έννοια με την ηθική κανονικοποίηση και τον βιοπολιτικό έλεγχο των μαζών. Η εκπαίδευση «υπό-το-χρέος» δεν είναι παρά μια εκπαίδευση του χρέους, μια «χρεωμένη εκπαίδευση» και ως τέτοια καθίσταται ένας αβέβαιος θεσμός που ελέγχεται από την βιοεξουσία μιας χρεωμένης, επισφαλούς και αναλώσιμης κοινωνίας. Η εκπαίδευση του χρέους ορίζει, καλλιεργεί, αναπτύσσει, προβάλλει υποχρεωτικά την ηθική του χρέους. Αποδοχή, όμως, της ηθικής του χρέους στην εκπαίδευση σημαίνει αποδοχή της ηγεμονίας του χρέους και της επικράτησης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δαρβινισμού. Αποδοχή της ηγεμονίας του χρέους σημαίνει ότι στην «εκ-παίδευση» του «χρεωμένου υποκειμένου» (μαθητών και εκπαιδευτικών) θα (πρέπει να) συμπεριλαμβάνονται η προδιάθεση της αβεβαιότητας, η πεποίθηση της επισφάλειας και η ετοιμότητα της αναλωσιμότητας….

Βιβλιογραφία

Agamben, G. (2005α). *Homo Sacer. Κυρίαρχη εξουσία και γυμνή ζωή*. Αθήνα: Scripta.

Agaben, G. (2005b). *State of exception*. Chicago : The University of Chicago Press.

Αθανασίου, Α. (2012). *Η κρίση ως «κατάσταση έκτακτης ανάγκης». Κριτικές και Αντιστάσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.

Allen, J. & van der Velden, R. (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Challenges for Higher Education*. Springer.

Allen, M. & Ainley, P. (2011). "The Precariat: the new dangerous class", *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), pp. 255-261.

Au, W. (2011). "Teaching under the new Taylorism". *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), pp. 25–45.

Avis, J. (2014). " Beyond NEET : precariousness, ideology and social justice – the 99%". *Power and Education,* 6 (1), pp. 61-72.

Balibar, E. (2013). "Politics of the Debt". *Postmodern Culture*, 23(3), (May 2013), Johns Hopkins University Press.

Ball.S.J. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Educational Policy*, 18 (2), pp.215-228.

Ball, S.J. (2004). "Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society". In Ball, S.J. (ed.). *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, London: Routledge Falmer, pp. 143-155.

Ball, S.J. (2009). "Lifelong learning, Subjectivity and the Totally Pedagosised Society". In Peters, M.A. et al. (eds). *Governmentality Studies in Education*, Sense Publishers, pp. 201-216.

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). "Care of the Self; Resistance and Subjectivity under Neoliberal Governmentalities". *Critical Studies in Education, 54* (1), pp. 85-96.

Βαρουφάκης, Γ. (2014). *Η γένεση της μνημονιακής Ελλάδας. Ένα χρονικό της κρίσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Barry, A., Osborne, T. & Rose, N. (eds) (1991). *Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press.

Beighton, C. (2016). "Payback time? Discourses of lack, debt and the moral regulation of teacher education". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (1), pp. 30-42.

Bellamy, R. & Kennedy-Macfoy, M. (eds) (2014). *Citizenship. Vol. I: What is Citizenship? Theories of Citizenship: Classic and Contemporary Debates*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bernstein, B. (2001). "From Pedagogies to Knowledge". In A. Morais, I. Neves, B. Davies & D. Daniels (eds). *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research.* New York: Peter Lang, pp. 363-368.

Besley, T. & Peters, M. (2007). *Subjectivity & Truth. Foucault, Subjectivity & the Care of the Self*. N.Y.: Peter Lang.

Bonal, X. & Rambla, X. (2003). "Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy". *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), pp. 169-184.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*, Stanford, CA : Stanford University Press.

Brancaleone,D. &. O'Brien, W. (2011). "Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes". *British Journal of Sociology of Education,* 32 (4), pp. 501-519.

Brockling, U. (2016). *The Entrepreneurial Self. Fabricating a New Type of Subject*. London: Sage.

Brockling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (eds) (2011). *Governmentality, Current Issues and Future Challenges*. London: Routledge.

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.

Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2011). *The Broken Promises of Education, Jobs and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.

Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds) (1991). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.

Carnera, A. (2012). "The affective turn: The ambivalence of biopolitics within modern labour and management", *Culture and Organization*, 18(1), pp. 69-84.

Cisney, V. & Moran, N. (eds) (2016). *Biopower. Foucault and Beyond*. Chicago: The University of Chicago Press.

Crouch, C. (2006). *Μεταδημοκρατία*, Αθήνα: Εκκρεμές.

Dardot, P. & Laval, C. (2013). *The New Way of the World: On Neoliberal Society*. London: Verso books.

Deacon, R. (2002). "An analytics of power relations: Foucault on the history of discipline". *History of the Human Sciences,* 15(1), pp. 89-117.

Deacon, R. (2005). "Moral Orthopedics: A Foucauldian Account of Schooling as Discipline", *Telos: Critical Theory of the Contemporary*, No. 130, pp. 84-102.

Dean, M. (2010). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society* (2nd edition). London: Sage.

Dekker, J. & Lechner, D. (1999). "Discipline and Pedagogics in history: Foucault, aries, and the history of panoptical education", *The European Legacy: Toward New Paradigms*, 4(5), pp.37-49.

Deleuze, G. (1992). "Postscript on the Societies of Control". *October*, Vol. 59. (Winter, 1992), Cambridge, MA: MIT Press.pp. 3-7.

della Porta, D.,Hanninen,S., Sisiainen, M. & Silvasti, T. (eds) (2015). *The New Social Division. Making and Unmaking Precariousness.* UK, Basignstoke: Palgrave Macmillan.

Depaepe, M. & Smeyers, P. (2008). "Educationalization as an Ongoing Modernization Process". *Educational Theory*, 58(4), pp. 379-389.

Depaepe, M. et al. (2008). "About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education". In Smeyers, P. & Depaepe, M. (eds.). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems.* Springer, pp. 13-30.

Despain, H. (2017). "*Homo debitor*: money and debt as power relation". *Journal of Critical Realism*, 16(4), pp. 402-415.

Di Feliciantonio, C. (2016). "Subjectification in Times of Indebtedness and Neoliberal/ Austeriy Urbanism". *Antipode*, 48 (5), pp. 1206-1227.

Di Leo, J., Hitchcock, P. & McClenne, S. (eds) (2018).*The Age of Debt*, New York : Routledge.

Dimoulas, K. (2014). "Exploring the impact of employment policy measures in the context of crisis: The case of Greece". *International Social Security Review*, 67 (2), pp. 49-65.

Down, B. (2009). "Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values". *Critical Studies in Education*, 50(1), pp. 51-64.
Eggermont, B. (2001). The choreography of schooling as site of struggle: Belgian primary schools, 1880-1940. *History of Education,* 30 (2), pp.129-140.
Epstein, G.A. (ed.) (2005). *Financialization and the World Economy*. Northampton, MA: Edward Elgar.
Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7 (2), pp. 177-197.
Federici, S. (2014). "Commoning to Debt: Financialization, Microcredit, and the Changing Architecture of Capital Accumulation". *South Atlantic Quarterly*, 113(2), pp. 231-244.
Feher, M.(2009). "Self-Appreciation; or, The Aspirations of Human Capital". *Public Culture*, 21(1), pp.21-41.
Feyes, A. (2010). "Discourses on Employability: Constituting the Responsible Citizen". *Studies in Continuing Education*, 32(2), pp. 89-102.
Fejes, A. & Nicoll, K. (eds) (2008). *Foucault end Lifelong Learning. Governing the Subject.* London: Routledge.
Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση, ηθική*. Αθήνα:, Ύψιλον.
Foucault, M. (1991). «Governmentality». In Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (eds). *The Foucault effect: studies in* governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 87-104.
Foucault, M. (2012). *Η γέννηση της Βιοπολιτικής.* Αθήνα: Πλέθρον.
Fumagalli, A. (2011). "Twenty theses on contemporary capitalism (cognitive biocapitalism)", *Journal of the Theoretical Humanities,* 16 (3), pp. 7-17.
Fumagali, A., Giuliani, A., Lucarelli, S. & Vercellone, C. (2019). *Cognitive Capitalism, Welfare and Labour*. London: Routledge.
Gill, R. & Pratt, A. (2008). "Precarity and Social work. In the Social Factory? Immaterial Labour, Precariousness and Cultural Work". *Theory, Culture and Society*, 25 (7-8), pp. 1-30.
Gillies, D. (2008). "Developing governmentality: conduct and education policy". *Journal of Education Policy*, 23 (4), pp. 415-427.
Giroux, H. (2011). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. New York: Peter Lang.
Grek, S. (2008). "From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe". *European Educational Research Journal*. 7, (2), pp. 208-218.
Grek, S. (2009). "Governing by Numbers: the Pisa 'effect' in Europe", *Journal of Education Policy*, 24 (11), pp. 23-37.
Gutierrez, R. (2014). "Welfare Performance in Southern Europe: Employment Crisis and Poverty Risk". *South European Society and Politics*, 19(3), pp. 371-392.
Guttmann, R. & Plihon, D. (2010). 'Consumer debt and financial fragility". *International Review of Applied Economics*, 24(3), pp. 269-283.

Hann, C. & Parry, J. (eds) (2018). *Industrial labour on the Margins of Capitalism. Precarity, Class and the Neoliberal Subject*. New York: Berghahn.

Hardt, M. (1999). "Affective Labor". *boundary 2*, 26 (2), pp. 89-100.

Hardt, M. and Negri, A. (2002). *Αυτοκρατορία*, Αθήνα: Scripta.

Howarth, D. (2008). *Η έννοια του λόγου*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Καζάκος, Π. (2011). *Μετά το «Μνημόνιο». Οικονομική Πολιτική στην Ελλάδα υπό Διεθνή Έλεγχο*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκας, Δ., Καρακίτσιος, Α., Φιλίνης, Κ. & Πετραλιάς, Α. (2014). *Έκθεση για το κοινωνικό προφίλ της Ελλάδας σε σχέση με τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανισότητα πριν και μετά από την εκδήλωση της κρίσης*, Παρατηρητήριο για την Κρίση, Αθήνα: Δεκέμβριος 2014.

Κατσούλης, Η. (2012). *Η επιστροφή της Πολιτικής. Χρηματοπιστωτικός καπιταλισμός και «νέα» παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Ποταμός.

Klees, S. (2016). "Human Capital and Rates of Return: Brilliant Ideas or Ideological Dead Ends?". *Comparative Education Review*, 60(4), pp.644-672.

Laclau, E., Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical democratic Politics*, London: Verso.

Landahl, J. (2013). The eye of power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom. *History of Education,* 42(6), pp.803-821.

Lapavitsas, C. (2009). "Financialised Capitalism: Crisis and Financial Expropriation". *Historical Materialism*, 17, pp.114-148.

Lawn, M. & Grosvenor, I.D. (2005). *Materialities of Schooling: Design - Technology - Objects - Routines,* Oxford: Symposium Books.

Lazzarato, M. (1996). "Immaterial Labour" pp. 133-47. In M. Hardt & P. Virno (eds). *Radical Thought in Italy: A Potential Politics.* Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 133-47.

Lazzarato, A. (2009). "Neoliberalism in Action: Inequality, Insecurity and the Reconstitution of the Social. *Theory, Culture & Society*, 26(6), pp. 109-133.

Lazzarato, M. (2014). *Η κατασκευή του χρεωμένου ανθρώπου. Δοκίμιο για την νεοφιλελεύθερη κατάσταση. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.*

Lazzarato, M. (2015). *Governing by Debt*. Los Angeles: Semiotext(e), Intervention series 17.

Lee, J. Cheslock, J. Maldonado-Maldonado, A. & Rhoades, G. (2005). "Professors as knowledge workers in the new global economy". In: J.C.Smart. (ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XX, Springer, pp. 55-132.

Lemke, T. (2001). «The birth of bio-politics»: Michel Foucault's lecture at the College de France on neo-liberal governmentality». *Economy and Society,* 30(2), 190-207.

Lemke, T. (ed). (2011). *Bio-politics. An Advanced Introduction*. N.Y.: New York University Press.

Lumby, J. (2009). "Performativity and identity: mechanisms of exclusion". *Journal of Education Policy*. 24 (3), pp. 353-369.

Λυγερός, Σ. (2012). *Από την Κλεπτοκρατία στην Χρεωκοπία*. Αθήνα : Πατάκης.
Macrine, S. (2016). "Pedagogies of Neoliberalism". In: Springer, S., Birch, K.& MacLeavy, J. (eds). *The Routledge Handbook of Neoliberalism* (ch.26), Abingdon: Routledge, pp.308-319.
Mahmud, T. (2013). "Debt and discipline: Neoliberal political economy and the working classes". *Kentucky Law Journal*, 101(1), pp.1-54.
Mahmud,T. (2015). "Precarious Existence and Capitalism: A Permanent State of Exception", *Southwestern Law Review*, 44(4), pp. 699-726.
Μαραβέγιας, Ν. (2011). *Εκατό κομμάτια της κρίσης στην Ελλάδα, στην Ευρώπη, στον Κόσμο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
Μαραγκόπουλος, Α. (επιμ) (2010). *Ο Χάρτης της Κρίσης. Το τέλος της αυταπάτης*. Αθήνα: Τόπος.
Marazzi, C. (2010). *The Violence of Financial Capitalism*. Los Angeles: Semiotext(e).
Masquelier, C. (2019). "Bourdieu, Foucault and the politics of precarity". *Distinktion: Journal of Social Theory*, 20(2), pp. 135-155.
Matsaganis, M. (2012). "Social policy in hard times: The case of Greece". *Critical Social Policy*, 32(3), pp. 406-421.
Ματσαγγάνης, Μ. & Λεβέντη, Χ. (2013). *Η ανατομία στη φτώχεια της Ελλάδας του 2013*. Ομάδα Ανάλυσης Δημόσιας Πολιτικής / Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ενημερωτικό Δελτίο 5/2013.
Means, A. (2017a). "Generational Precarity, Education & the Crisis of Capitalism: Conventional, Neo-Keynesian and Marxian Perspectives". *Critical Sociology*, 43(3), pp. 339-354.
Means, A.J. (2017b). "Education for a Post-Work Future: Automation, Precarity and Stagnation". *Knowledge Cultures*, 5(1), pp. 21-40.
Μητσόπουλος, Μ. & Πελαγίδης, Θ. (2012). *Κατανοώντας την κρίση στην Ελλάδα*. Αθήνα : Ψυχογιός.
Mikl-Horke, G. (2010). "Social Knowledge for Financial Markets". *Journal of Social Science Education*, 9 (2), pp. 6-15.
Moulier Boutang, Y. (2011). *Cognitive Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
Mudde, C. (2015). *Σύριζα: Η διάψευση της λαϊκιστικής υπόσχεσης*. Αθήνα : Επίκεντρο.
Νίτσε, Φ. (2005). *Γενεαλογία της Ηθικής*, εκδ. Νησίδες, Θεσσαλονίκη.
Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education*, Switzerland: Springer International Publishing.
Oberprantacher, A. & Siclodi, A. (2016a). "Introducing a Contorted Subject called 'Subjectivation'. In : Oberprantacher, A. & Siclodi, A. (eds). *Subjectivation in Political Theory and Contemporary Practices*. UK: Palgrave MacMillan, pp. 1-24.
Oberprantacher, A. & Siclodi, A. (eds) (2016b). *Subjectivation in Political Theory and Contemporary Practices*. UK: Palgrave MacMillan.
Olssen, M. (2006). "Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism". *International Journal of Life-*

long Education. 25 (3), pp.213-230.

Ong, A. (2006). *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty*. USA: Duke University Press.

Ozga, J, Dahler-Larsen, P, Segerholm, C. & Simola, H. (eds) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, London: Routledge.

Πανταζόπουλος, Α. (2013). *Ο αριστερός εθνικολαϊκισμός (2008-2013)* . Αθήνα: Επίκεντρο.

Πανταζόπουλος, Α. (2016). *Ο αριστερός εθνικολαϊκισμός. Από την Αντιπολίτευση στην εξουσία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Παππάς, Τ. (2015). *Λαϊκισμός και κρίση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ίκαρος.

Paraskeva, J. & Macrine, S. (2015). "Neoliberal Pedagogy of Debt vs. Debtor Pedagogy: Commodity in Education". In: Peters, M., Paraskeva, J. & Beasley, T. (eds). *The Global Financial Crisis and Educational Restructuring*. New York: Peter Lang, pp. 209-234.

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.

Pasias, G. & Flouris, G. (2018). "Citizenship "in Debt" : Towards a precarious european identity". In: Karakatsani, D., et al. (eds). *Identity in times of Crisis, Globalization and Diversity: Practice and Research Trends*, 17th CiCea & Jean Monnet International Conference Proceedings, University of the Peloponnese, University of Patras and CiCea, Corinth, GR, Patras, GR., pp. 497-507.

Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2015). «Ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης και η εκπαίδευση της επισφάλειας και της αβεβαιότητας, Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (27-30/6/2014), http://eriande-elemedu.e-millescreations. com /art/ uploads/olomeleia.pdf, σσ. 18-30.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Perryman, J. (2006). "Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures". *Journal of Education Policy*. 21 (2), pp. 147-161.

Peters, M.A. (2001). "Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A foucauldian perspective". *Journal of Educational Enquire*, 2 (2), pp. 58-71.

Peters, M. A. (2016a). "Biopolitical Economies of Debt," *Analysis and Metaphysics*, No.15, pp. 7-19.

Peters, M.A. (2016b). " Education, neoliberalism, and human capital: homo economicus as 'entrepreneur of himself". In: Springer, S., Birch, K. & MacLeavy, J. (eds). *The Routledge Handbook of Neoliberalism* (ch.25). Abingdon: Routledge, pp.297-307.

Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen M., Maurer, S. & Weber, S. (2009). *Govermentality Studies in Education*. Rotterdam : Sense Publishers.

Peters, M., Besley, T. & Araya, D. (eds.) (2013). *The New Development Paradigm: Education, Knowledge Economy and Digital Futures*. New York: Peter Lang.

Peters, M. & Reveley, J. (2014). "Retrofitting Drucker: knowledge work under cognitive capitalism," *Culture and Organization,* 20 92), pp.135-151.

Peters, M. A., Paraskeva, J., & Besley, T. (eds.) (2015). *The Global Financial Crisis and the Restructuring of Education*. New York: Peter Lang.

Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία & Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Pierce, C. (2013) . *Education in the Age of Cognitive Biocapitalism*. UK: Palgrave Macmillan.

Read, J. (2009). "A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity", *Foucault Studies*, 6, pp. 25-36.

Rosenberg, A. & Milchman, A . (2009). "The *Final* Foucault: Government of Others and Government of the Self". In: Binkley,S. & Capetillo, J., *A Foucault for the 21st Century:Governmentality, Biopolitics and Discipline*. UK: Cambridge Scholars Publishing, pp.62-71.

Σημίτης, Κ. (2012). *Ο εκτροχιασμός*. Αθήνα: Πόλις.

Simons, M. (2006). "Learning as Investment: Notes on Governmentality and Biopolitics." *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), pp. 523-540.

Simons, M. & Masechelein, J. (2008). "The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus". *Educational Theory*, 58 (4), pp. 391-415.

Singh, M. & Harreveld, B. (2014). *Deschooling L'earning. Young Adults and the New Spirit of Capitalism*. London: Palgrave Macmillan.

Sinn, H.-W. (2010). *Casino Capitalism: How the Financial Crisis Came About and What Needs to be Done Now*. Oxford: Oxford University Press.

Spring, J. (2015). *Economization of Education: Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*. New York: Routledge.

Standing, G. (2011). *The precariat: the new dangerous class*, London: Bloomsbury.

Stavrakakis, Y. (2013). "Debt Society Greece and the Future of Post-democracy," *Radical Philosophy,* 181 (Sept/Oct), pp.33-38.

Σταυρακάκης, Γ. (2013). «Η χώρα μου είναι αποικία μιας πιο μεγάλης αποικίας. Ανατομία του χρέους: Η εξουσία της ηθικής και το ανήθικο της εξουσίας». περ. *Χρόνος*, τ.1, Μάϊος 2013.

Suliman, S. & Weber, H. (2019). "Global development and precarity: a critical political analysis", *Globalizations*, 16(4), pp. 525-540.

Taylor Webb, P., Gulson, K. & Pitton, V. (2014). "The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* 35(1), pp. 31-44.

Τερζούδη, Α. (2016). *Αριστερός και Δεξιός Λαϊκισμός στον Δημόσιο Λόγο. Μια συγκριτική προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία. ΑΠΘ/Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.

Τσουκαλάς, Κ. (2012). *Ελλάδα της Λήθης και της Αλήθειας. Από την μακρά εφηβεία στην βίαιη ενηλικίωση*. Αθήνα : Θεμέλιο.
Turner, B.S. (ed) (1993). *Citizenship and Social The*ory. London: Sage.
Uluorta, H. & Quill, L. (2009). "In pursuit of the knowledge worker: educating for world risk society". *International Studies in Sociology of Education*, 19(1),pp.37-51.
Φερώνας, Α. (2019). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Κοινωνική Αλληλεγγύη στην Ελλάδα της Κρίσης*. Αθήνα: Διόνικος.
Vij, R. (2019). "The global subject of precarity". *Globalizations*, 16(4), pp. 506-524.
Williams, J. (2006). "The Pedagogy of Debt". *College Literature*, 33(4), pp. 155–169.
Wodak, R. & Meyer, M. (eds) (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Abstract

The concept of "debt" has been a central issue during the current decade (2010-20), connected to various "moments" and dimensions of "crisis" (economic, political, social, educational), both at national and international level. The "grammar of debt" encompasses discourses and practices concerning the "grammar of schooling" as well as new forms of governmentality and of "bio-political control". 'Debt' shapes the "conduct of conduct", exerts power which teaches, classifies, engraves, manipulates, subjugates, excludes and 'punishes'. The paper attempts to critically analyze the educational paradigm shift, imposed by the "pedagogy of the debt", that is controlled by the domination of the 'market driven ideology', the financialization of the economy, as well as of the neoliberal "tecno-preneurial" rationale. It will be argued that the hegemonic ideotypes and imaginaries of the "debt society" and the making of the indebted man, the "homo-debitor", are strictly associated with the formation of a new "state of exception" agenda, leading to an economic and social dystopia and of a risk, precarious and expendable society.

Key-words: .....

Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): Η *φονταμενταλιστική, άστοχη* και *τοτεμική* εκπαίδευση

Δημήτρης Φωτεινός*

Περιληψη

Το κείμενο αντλεί από την αναπλαισιωτική (reconceptual) παράδοση των αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία το θεωρεί (μεταξύ άλλων και) ως πολιτικό κείμενο. Εξετάζεται ιστορικά ο τρόπος μετασχηματισμού/μεταρρύθμισης του αναλυτικού προγράμματος στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του 1950 και μετά. Αξιοποιώντας ως θεωρητικό-ερμηνευτικό μοντέλο την μη-αναγωγιστική και μη-στρουκτουραλιστική προσέγγιση των φορέων δράσης (agency) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα συγκροτούνται κυρίως από τις επιλογές των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης, με αποτέλεσμα να εμπεριέχουν φονταμενταλιστικές στάσεις ως προς τη γνώση και να χαρακτηρίζονται από τη δυσκολία εναρμόνισης με το οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων, μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, πολιτική, φορείς-δράσης, ιδεολογία

Αναλυτικά προγράμματα και ιστορία των μεταρρυθμίσεων: γιατί να έχει ενδιαφέρον αυτή η συζήτηση τώρα;

Δεδομένου ότι, αφενός, η όποια θέαση του κόσμου δεν γίνεται με κάποια «απροσδιόριστη» -ή «ουδέτερη»- προοπτική, αλλά, αντιθέτως, περνά διαμέσου «φακών», ενίοτε -ή πάντοτε (αναλόγως της θέσης που δέχε-

* Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

ται κανείς ως προς τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας)- παραμορφωτικών (Popkewitz, 1997), και αφετέρου, δεδομένου ότι το σύνολο της «πραγματικότητας» δεν είναι παρά μια «κοινωνική κατασκευή» (Berger and Luckmann, 1966), θα πρέπει, λογικά, ως επακόλουθο, να θεωρήσουμε ότι κάθε θεσμικός χώρος, είτε στην «ιδιωτική» είτε στη «δημόσια» σφαίρα, κάθε οργανωσιακή δομή (στην οποία περιλαμβάνεται και η γνωστική δομή, καθώς -εκτός των άλλων χαρακτηριστικών της- είναι εκ φύσεως οργανωτική), έχει προκύψει μέσα από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων στον ιστορικό χρόνο.

Συνεπώς, δεν μπορώ να «αναγνωρίσω» τον κόσμο, εάν δεν έχω μια «θεωρία» περί του κόσμου[1]. Η θεωρία, στη συνέχεια, διαμορφώνει το εννοιολογικό πλαίσιο (τις έννοιες, τους όρους) που θα χρησιμοποιείται για να αποδοθεί νοηματικά ο κόσμος. Συνεπώς, οι έννοιες που -εκ των υστέρων- χρησιμοποιούνται (πρέπει να) απηχούν ευθέως και κατηγορηματικώς το ιδεολογικό πλαίσιο της θεωρίας εντός της οποίας προέκυψαν (Κελπανίδης, 2002: 65-111; Φωτεινός, 2014).

Συνεπώς, υπάρχει ένα *μεθοδολογικό πρόκριμα* (Φωτεινός, 2011), το οποίο αφορά στη συνέπεια και τη συστηματικότητα κατά τη χρήση της θεωρίας, των εννοιών της και των μεθοδολογικών αρχών που τη θεμελιώνουν (και οι οποίες έχουν δεσμευτική ισχύ). Δηλαδή, το μεθοδολογικό πρόκριμα κείται πέραν των αρχών της *αξιοπιστίας* και *εγκυρότητας*, και αναφέρεται στην εσωτερική -συνεπή- διασύνδεση της θεωρίας με την επιστημολογία και τη μεθοδολογία[2]. Ο χώρος της επιστήμης τείνει σταθερά προς μία θεωρία που αποκωδικοποιεί και ανα-κωδικοποιεί, δηλαδή, εξηγεί και προτείνει την παραγωγή νέων εννοιών, νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, δηλαδή, τείνει προς την κατασκευή νέων discourses, θεσμικών μορφών «Λόγου», τέτοιου που να καθιστά αδιαμφισβήτητο το αποτέλεσμα της επιστημονικής μεθοδολογίας στην κοινωνία.

Η θεωρητική–μεθοδολογική πρόταση που δεχόμαστε για την *ερμηνεία* του τρόπου συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων αντλεί από τη μη-αναγωγιστική παράδοση του μεθοδολογικού ατομισμού του Weber, τη συστημική (ολιστική) κοινωνική ανάλυση του Marx (Μουζέλης, 1992), χωρίς τα αναγωγιστικά και οικονομιστικά χαρακτηριστικά της (Φωτεινός, 2013) και τη θεωρία παιδαγωγικών κωδίκων του Bernstein (1991).

Ως βασική θεωρητική κατασκευή, για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτούνται και μετασχηματίζονται τα αναλυτικά προγράμματα αντλούμε από την προσέγγιση της δομικότητας και αντι-

προσωπευτικότητας (structuration and agency theory), με τις μετέπειτα επισημάνσεις (Mouzelis, 1989, Whittington, 2010) για το λόγο ότι η προσέγγιση αυτή θέτει την έννοια της «πράξης» ως βασική για την ανάλυση του τρόπου συγκρότησης των κοινωνικών οντοτήτων. Ως εκ τούτου, θέτει το άτομο ως ενεργό φορέα, όχι όμως αντιθετικά προς τις δομές στις οποίες εντάσσεται (δηλαδή, όχι καθηλωμένο στη «βούληση» κάποιων δομημένων συστημάτων) (βλ. ενδεικτικά: Giddens, 1976, 1979, 1984). Στην προσέγγιση αυτή ως βασική έννοια ανάλυσης της «πράξης» αξιοποιούνται οι «φορείς δράσης» (agents) (Μουζέλης, 1992 και Φωτεινός, 2013), οι οποίοι ερμηνεύουν τον τρόπο κοινωνικής συγκρότησης και μετασχηματισμού τόσο από την πλευρά της *δομής* και του *συστήματος*, όσο και από την πλευρά των λειτουργιών και του *φορέα-αιτίου* (Giddens, 1981, 1984, 1979, Μουζέλης, 1992), ξεπερνώντας ορισμένες θεωρητικές ακροβασίες (δηλαδή, τη σύγχυση που διαπιστώνεται μεταξύ της θεωρίας, των εννοιών που χρησιμοποιούνται και της τελικής οπτικής του ερευνητή[3]).

Σε επίπεδο συγκροτησιακών εννοιολογικών προσδιορισμών για την ερμηνεία της κοινωνικής παραγωγής (μέρος της οποίας αποτελούν και τα αναλυτικά προγράμματα)[4], με βάση τις ανωτέρω θεωρητικές αναφορές, προτείνονται (για όλες τις θεσμικές περιοχές, είτε ενέχεται το οικονομικό στοιχείο -άμεσα, ή έμμεσα- είτε όχι[5]) οι διαστάσεις: α) της «*τεχνολογίας*»[6], β) της «ιδιοποίησης»[7] και γ) της «ιδεολογίας»[8].

Τοποθετώντας το παρόν κείμενο σε μια συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που «τοποθετείται» ερευνητικά η ιστορία απέναντι στα αναλυτικά προγράμματα[9], μπορούμε να διαπιστώσουμε, καταρχήν, ότι δεν θα μπορούσε παρά μόνο μέσα από την ιστορική εξέταση να θεωρηθεί η συγκροτησιακή λογική των αναλυτικών προγραμμάτων (Popkewitz, 2009), εφόσον η ιστορία είναι αυτή που θα καταδείξει πρώτιστα τις σχέσεις εξουσίας, τις «*τεχνολογικές*» ρυθμίσεις, θα επιδιώξει να ανασυνθέσει μέσα από το παρελθόν τους φορείς που *ιδιοποιήθηκαν* τον διαχειριστικό έλεγχο της σχολικής γνώσης (βλ. σχετικά Νούτσος, 1988; Περσιάνης, 2002; Φωτεινός, 2013).

Καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα συμπυκνώνει τη συσσωρευθείσα κοινωνική γνώση (Jackson, 1992), μέσα από διαδικασίες αναπλαισίωσης (Bernstein, 1991; Κουζέλης, 1991) και της προηγηθείσας διαδικασίας κατηγοριοποίησης και ιεράρχησης της γνώσης (ως απάντηση στο εξ αρχής τιθέμενο ερώτημα «*ποια γνώση είναι πιο σημαντική;*»[10]), είναι φανερό ότι -καταρχήν- το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή, η σχολική γνώση, δεν εί-

ναι εκτός πλαισίου κοινωνικής διαπραγμάτευσης – κάθε άλλο, μάλιστα, το αναλυτικό πρόγραμμα και συνεπώς η σχολική γνώση είναι μια καθαρή κοινωνική διαδικασία, στην οποία εμφιλοχωρούν πλείστες όσες δυναμικές διαπραγματεύσεις και συγκρούσεις.

Η συζήτηση για το αναλυτικό πρόγραμμα είναι πάντα επίκαιρη σε κάθε κοινωνία[11], καθώς, μέσα από τις διαδικασίες της ιεράρχησης και της αναπλαισίωσης, η κοινωνία επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα ζητήματα που την απασχολούν ή/και την ενδιαφέρουν. Τα ερωτήματα που θέτει η κοινωνία στο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή, *τι θα επιλεγεί για να αποτελέσει τη σχολική γνώση*, *με ποιο τρόπο και μέσω ποιας διαδικασίας θα μεταδοθεί*, κ.τ.λ. (Bernstein, 1991) μπορεί να είναι *ιστορικά καθορισμένα* (ή ακόμα και ιστορικά κατευθυνόμενα), μπορεί να εμπεριέχουν *οικονομικά αιτούμενα* (απηχώντας θέσεις, επιδιώξεις-απαιτήσεις των κυρίαρχων φορέων δράσης του οικονομικού πεδίου) (Giroux, 1981), ή ακόμα να εμπεριέχουν και *πολιτικά-ιδεολογικά αιτούμενα* (θέσεις των κυρίαρχων φορέων δράσης του πολιτικού πεδίου, οι οποίοι επιδιώκουν να κατισχύσουν, είτε πολιτικά, είτε οικονομικά) (Apple, 1982).

Η παραδοχή αυτής υπόθεσης (δηλαδή της αξιακά-πολιτικά μη-ουδέτερης, αλλά, αντιθέτως, πολωμένης σχολικής γνώσης) δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει, ή να μας κάνει να δυσανασχετούμε, γιατί απλούστατα αυτό συμβαίνει αναπόφευκτα σε κάθε κοινωνία[12]· είναι μια *τυπική διαδικασία*, εφόσον η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική δομή και το σχολείο ένας κοινωνικός θεσμός (Bottomore, 1990). Απεναντίας, η παραδοχή της υπόθεσης ως δεδομένου θα πρέπει να μας οδηγεί σε μια βαθύτερη σκέψη για την κατεύθυνση που δίνεται στην εκάστοτε κοινωνία· γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για την Ελλάδα της δεκαετούς (και πλέον) πολλαπλής και πολυσχιδούς κρίσης[13].

Θεωρίες περί αναλυτικών προγραμμάτων

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, παρόλο που θα μπορούσε κανείς να τις θεωρήσει ως απαισιόδοξες[14], εντούτοις θα πρέπει να λειτουργήσουν απελευθερωτικά, γιατί αφ' ης στιγμής καθίσταται «ορατό» το γεγονός της πολωμένης διάστασης της σχολικής γνώσης (ανεξαρτήτως κατεύθυνσης της πόλωσης) και της διασύνδεσής της με κυρίαρχους φορείς δράσης (ανεξαρτήτως του πεδίου παραγωγής στο οποίο δραστηριοποιούνται – π.χ., στο οικονομικό, στο πολιτικό, ή στο πολιτιστικό-ιδεολογικό), κα-

θίστανται «ορατές» και οι δυνατότητες αντίστασης, ή μετασχηματισμού που μπορεί να υπάρξουν.

Εάν το ζητούμενο στη σχέση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και κοινωνίας είναι η επίτευξη ενός μέγιστου -κατά το δυνατό- *βαθμού διαλειτουργικότητας*, δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα να εκπληρώνει τις προσδοκίες και να ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας, από τα μέχρι στιγμής δεδομένα μπορούμε να σημειώσουμε ότι ιστορικά το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα (συνεπώς και η ελληνική εκπαίδευση) δεν ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες και προσδοκίες της κοινωνίας – ή, τουλάχιστον, δεν ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, ούτως ώστε ένα αίτημα να βρίσκει μια σχετική ικανοποίηση και να μην επανέρχεται εκ νέου με όλη του την ένταση (τα αιτήματα συνήθως εμφανίζονται ή σε περιόδους κρίσης -κρίσης νομιμοποίησης, οικονομική κρίση, ή άλλης- ή σε περιόδους μεταρρυθμίσεων)[15].

Εάν, όμως, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες μιας κοινωνίας, τότε ποιους σκοπούς εξυπηρετεί και με ποιους όρους νομιμοποιείται;

Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα χρειάζεται μια προσέγγιση διπλής στόχευσης: αφενός να αναλύσουμε τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα, για να διαπιστώσουμε τις τάσεις και τις ιεραρχήσεις που υπάρχουν, συνάμα με τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να λαμβάνουν χώρα προϊόντος του χρόνου. Η ανάλυση αυτή θα γίνει με «εργαλεία» τις έννοιες-κώδικες «ταξινόμηση» και «περιχάραξη» (Bernstein, 1991)[16]. Αφετέρου, θα πρέπει να εξετάσουμε τις θεωρίες με τις οποίες μπορεί κανείς να συγκροτήσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, για να διαπιστώσουμε, με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης ανάλυσης, ποια θεωρία ταιριάζει περισσότερο στη συγκεκριμένη συγκρότηση[17].

Υπάρχουν ορισμένες βασικές *τυπολογίες* για την ανάλυση των θεωριών που συγκροτούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπως των Eisner and Vallance (1974), του Schiro (1978) του Kliebard (1986), της Grudy (1987), του Eisner (1992) και των Holmes and McLean (1992)[18]. Οι τυπολογίες εστιάζουν σε συγκεκριμένες *μεταβλητές*, και χρησιμοποιώντας τις *τροπές των μεταβλητών* αυτών προβαίνουν στην παρουσίαση των διαφορετικών θεωριών συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων[19]. Οι τυπολογίες αυτές και οι θεωρήσεις που διαμορφώνουν επηρεάζουν κάθε μεταβλητή του εκπαιδευτικού συστήματος: την παιδαγωγική σχέση, τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση, την επιστημολογική προσέγγι-

ση στη γνώση, μέχρι και τον τρόπο συγκρότησης των ατομικών ταυτοτήτων (βλ. ενδεικτικά Φλουρής, 1992).

Συγκεκριμένα, οι Eisner and Vallance (1974) και Eisner (1992) αναφέρουν τέσσερις θεωρίες που προκύπτουν μέσα από τη διαφοροποίηση των μεταβλητών του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικές συγκροτήσεις αναλυτικού προγράμματος – άρα αναφέρονται σε διαφορετικές κοινωνικές συγκροτήσεις, ή, δυνάμει, οδηγούν σε κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Ως τέτοιες θεωρήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα αναγνωρίζουν, τον *Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό*, τις *Γνωστικές Διαδικασίες*, την *Αυτοπραγμάτωση*, την *Κοινωνική Προσαρμογή/Αναδόμηση* και τον *Τεχνοκρατισμό*.

Ο Schiro (1978), διαφοροποιείται εν μέρει, ορίζοντας ότι οι θεωρήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι: η *Ακαδημαϊκή θεωρία*, η *Θεωρία μελέτης του παιδιού*, η *Θεωρία κοινωνικής αποτελεσματικότητας* και η *Θεωρία κοινωνικής αναδόμησης*.

Ο Kliebard (1986) διακρίνει τα αναλυτικά προγράμματα σε *Ανθρωπιστικά*, *Αναπτυξιακά*, καθώς και σε προγράμματα *Κοινωνικής Προσαρμογής* ή ακόμα και *Κοινωνικής Βελτίωσης*.

Η Grudy (1987) εστιάζει στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και τον τρόπο με τον οποίο αυτό μεταδίδεται, κάνοντας λόγο για *Τεχνικό/Τεχνοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα*, είτε για *Πρακτικό* (process), ή *Χειραφετητικό* ("praxis").

Οι Holmes and McLean (1992), εστιάζοντας περισσότερο σε μεταβλητές που αφορούν στην εσωτερική συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων και στη σχέση τους με τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης (σε επιστημολογική βάση), αναφέρουν επίσης τέσσερις θεωρίες, με το ίδιο σκεπτικό, ότι δυνάμει αναφέρονται σε διαφορετικές κοινωνικές συγκροτήσεις. Αυτοί διακρίνουν τις θεωρίες: *Ουσιοκρατία* (essentialism), *Εγκυκλοπαιδισμό*, την *Πολυτεχνική προσέγγιση* και τον *Πραγματισμό*.

Είναι προφανές ότι το παρόν πλαίσιο ερμηνείας αναφέρεται στην τελευταία φάση εξέλιξης του πεδίου των αναλυτικών προγραμμάτων[20], η οποία θεωρείται από ορισμένους και ως μια αλλαγή επιστημολογικού παραδείγματος, κατά το μοντέλο εξέλιξης των επιστημών του Thomas Kuhn, στο πεδίο μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων (Klohr, 2010). Κατά τη φάση αυτής της εξέλιξης το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται, μεταξύ πολλών άλλων, ως «πολιτικό κείμενο» (βλ. Pinar, 2006; Goodson, 2019).

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πολιτικό κείμενο

Είναι εδώ και δεκαετίες γνωστό ότι το «σχολείο», ως κοινωνική οντότητα (entity), παράγει συνάμα κάποια προφανή αποτελέσματα αλλά και ορισμένα απρόσμενα αποτελέσματα. Ως προφανή αποτελέσματα, τόσο στο κοινωνικό πλαίσιο, όσο και στο γνωστικό, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι η «παραγωγή» εκπαιδευμένου προσωπικού (μέσω της διάχυσης της γνώσης στο μεγαλύτερο μέρος του κοινωνικού συνόλου, ως ένα ευρύτερης λειτουργίας αποτέλεσμα της εκπαίδευσης), η μέσω αναπλαισίωσης (Bernstein, 1991) παραγωγή ενός νέου είδους γνώσης, της σχολικής (Κουζέλης, 1991), η «πειθαρχία» (νομιμοποίηση και εκλογίκευση πειθαρχικών κωδίκων, μέσω των παιδαγωγικών κωδίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται τόσο η γλώσσα όσο και οι παιδαγωγικές ρυθμίσεις, καθώς και τα «τυπικά», οι «τελετουργίες» του σχολείου) (βλ. Bernstein, 1971, 1991, 1996, καθώς και Foucault, 1976), καθώς και οι διαδικασίες διευρυμένης αναπαραγωγής (Althousser, 1994).

Ως «απρόσμενα» (ή μη επιδιωκόμενα) αποτελέσματα θα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι η παραγωγή ανισοτήτων, οι ποικίλων διαστάσεων αποκλεισμοί, η τυποποίηση, ο εγκυβοτισμός (εγκλωβισμός) και η ανελευθερία. Στο πλαίσιο αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως «*πεδίο κατασκευής συνειδήσεων*» και μέσο για τη νομιμοποίηση των κυρίαρχων ιδεολογιών (Bernstein, 1991).

Εάν, όμως, στο σημείο αυτό, θεωρήσουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται στην «υπερδομή», ως τμήμα του δομικού πεδίου της ιδεολογίας (βλ. Bernstein, 1991; Apple, 1982; Althousser, 1994) -όπου θα πρέπει να αντιληφθούμε την ιδεολογία με διττό τρόπο, συνάμα ως το *δομικό πεδίο* αλλά και ως ένα *σύνολο αντιλήψεων* (Μουζέλης, 1992)- τότε θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε διάφορα θεωρητικά ζητήματα που προκύπτουν από την ίδια της φύση της ιδεολογίας και εν συντομία σχετίζονται με ό,τι θα μπορούσε κανείς να αναφέρει ως *πρόβλημα γραμμικής αιτιότητας*, ή αλλιώς *ντετερμινισμό* (linear cause/effect determinism) (μια σύντομη παρουσίαση του προβλήματος βλ. στο Φωτεινός, 2009).

Στο πλαίσιο ανάγνωσης της ιδεολογίας ως δομικό χώρο θα πρέπει να δούμε τον τρόπο με τον οποίο προκύπτουν οι διάφορες θεσμικές κατασκευές, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, να εξετάσουμε την κατασκευή διαφόρων δομών (εντός της υπερδομής), να δούμε την πιθανή ανάπτυξη μιας «γραφειοκρατίας» και τον τρόπο με τον οποίο αυτή ελέγχει-ρυθμίζει την παραγωγή στο δομικό πεδίο της ιδεολογίας (Μουζέλης,

1992). Συνεπώς, τίθεται θέμα συγκρότησης μοντέλων κατασκευής και ερμηνείας, τα οποία θα εξετάσουν το πλαίσιο των σχέσεων του δομικού πεδίο της ιδεολογίας με την παραγωγή, αναζητώντας τις υλικές δυνάμεις παραγωγής αυτού του «μη-υλικού» πεδίου (εφόσον η παραγωγή του συνίσταται σε άυλα προϊόντα, όπως οι ιδέες, οι πειθαρχικές ρυθμίσεις, κ.τ.λ. Η συζήτηση αυτή εξετάζεται ενδελεχώς στο πλαίσιο της *«υλικότητας» της εκπαίδευσης* – materiality of schooling. Βλ. ενδεικτικά Lawn and Grosvenor, 2005).

Σε θεωρητικό επίπεδο, το πλαίσιο μιας μη-αναγωγιστικής προσέγγισης με μεθοδολογικό εργαλείο την έννοια των «φορέων δράσης», αφήνει ανοιχτό το πεδίο έρευνας, τόσο από την πλευρά της *δομής* και των *αιτίων*, όσο και από την πλευρά των *φορέων* και των *λειτουργιών* (Μουζέλης, 1992). Έτσι, θα μπορεί κανείς να εξετάσει και τους «φορείς δράσης» (agency) που ενεργοποιούνται στο πεδίο της ιδεολογίας, καθώς και την ανάπτυξη ανάπτυξη των μέσων και των τεχνολογιών παραγωγής.

Το αναλυτικό πρόγραμμα, ως θεσμική κατασκευή (του πεδίου ιδεολογικής παραγωγής) και ως δομικό στοιχείο (του εκπαιδευτικού συστήματος), προκαλεί-παράγει *ιεραρχικές σχέσεις* (εξουσίας), καθώς διαμορφώνει, μέσω της γραφειοκρατίας που το παράγει, έναν καθετοποιημένο άξονα επικοινωνίας (η πληροφορία-απάντηση και το αίτημα-ερώτημα έχουν μια κάθετη φορά, συνήθως μονοσήμαντη), *αλλοτριωμένες σχέσεις εργασίας* (απουσία ελέγχου των μαθητών πάνω στα γνωστικά αντικείμενα, ορισμός από άλλους -εκπαιδευτικούς, «διοίκηση» εκπαίδευσης, κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων, κ.τ.λ.- των «αντικειμένων», του τρόπου και χρόνου εργασίας, ρυθμίσεις του χρόνου, του χώρου, της επικοινωνίας[21], ροές επικοινωνίας, ποσότητα, interpellation-«έκκληση» υποκειμένων, κ.τ.λ.), ενώ από τα παράγωγά του δεν θα πρέπει να παραληφθούν και οι *διαδικασίες αναπλαισίωσης* (recontextualization) των γνωστικών αντικειμένων, κατά την οποία τίθεται το κρίσιμο ερώτημα, εάν η σχολική γνώση συνιστά *κατασκευή*, *ανασκευή*, ή *παραγωγή* (Κουζέλης, 1991).

Λαμβάνοντας υπόψη το ανωτέρω πλαίσιο δεν θα μπορούσε κανείς παρά να συμπεράνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει ορισμένες κοινωνικές πρακτικές (εξ ού και η «απεικόνισή» του ως πολιτικό κείμενο). Άρα, τα ερωτήματα που προκύπτουν μπορεί να είναι, *από ποιον (ποιους) καθορίζεται*, *με ποιο διακύβευμα*, *ποιοι επωφελούνται* καθώς και *με ποιο τρόπο (με ποιες τεχνολογίες κυριαρχίας) επιτυγχάνεται η νομιμοποίηση και η εκλογίκευση αυτών των πρακτικών*.

Αυτού του είδους η διαπραγμάτευση προσδιορίζεται ως μια *πολιτικά προσανατολισμένη θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων*, εφόσον αναφέρεται σε τύπους κοινωνικών πρακτικών, όπως είναι η *ιδιοποίηση* (ως δυνατότητα κατασκευής πεδίων), η *πολιτική* (ως διαχείριση του μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων), ο *μετασχηματισμός* (των εργαλείων του «λόγου») και η *διανομή* (εξουσίας και χρήματος). Σε θεωρητικό επίπεδο εμπίπτει στην ευρύτερη κοινωνιολογία της γνώσης, ως μια «Νέα» κοινωνιολογία των αναλυτικών προγραμμάτων (Karabel and Halsey, 1977) και στην ευρύτερη ριζοσπαστική – κριτική θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων (Apple, 1982).

Βασικές διαστάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων

Εξετάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα μπορούμε να βρούμε αρκετές «διαστάσεις», μεταβλητές στις οποίες αναλύονται, το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζεται ο τρόπος συγκρότησης, το πλαίσιο εφαρμογής τους και τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους (και οι διαστάσεις αυτές, grosso modo, θέτουν ζητήματα που εμπίπτουν στην προσέγγισή του ως πολιτικό κείμενο).

Μια προσέγγιση που αναφέρεται στις διαστάσεις εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, εστιάζοντας στον τρόπο συγκρότησής του, αφήνει ανοιχτό (ερευνητικά) το ενδεχόμενο μετασχηματισμού τους (Groudy, 2003).

Εάν, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ορίσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα «προϊόν», σημαίνει ότι αυτό «εισάγεται» στο σχολείο ως ένα «έτοιμο», επιβαλλόμενο και μη υποκείμενο σε περαιτέρω διαπραγμάτευση «υλικό» (γνώση με τη μορφή νομοθετημένου προγράμματος σπουδών και κρατικά εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως «προϊόν» είναι αποτέλεσμα μιας «κλειστής» διαδικασίας που εξελίσσεται εντός μιας *γραφειοκρατίας* (στην ελληνική περίπτωση, εντός των δομών και θεσμικών χώρων που εποπτεύονται -στο σύνολό τους και ολοκληρωτικά- από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας). Σε αυτή την δομική συσχέτιση, η επικοινωνία είναι μονοσήμαντη (αποκλειστική διεύθυνση από «πάνω» προς τα «κάτω») και συνήθως μονόπλευρη (υπό την έννοια ότι σπανίως λαμβάνονται υπόψη τα αιτήματα των εφαρμοστών των αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή, των εκπαιδευτικών της τάξης – για διάφορους λόγους που μπορεί να υπο-

θέσει κανείς, όπως π.χ., για οικονομικούς λόγους[22]). Ένα αναλυτικό πρόγραμμα ως «προϊόν» δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί[23], ή να διαμορφώνει-προσαρμόζει τη γνώση σύμφωνα με τις ανάγκες, δυνατότητες, περιορισμούς της τάξης του[24].

Σε αυτή την προσέγγιση, ιδίως για την ελληνική περίπτωση, υποδηλώνεται και η «περίκλειστη» αντίληψη για την εκπαίδευση: μόνο ό,τι ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο είναι «γνώση», και μόνο όσοι σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε ως πολιτικό προσωπικό (πολιτικοί προϊστάμενοι της εκπαίδευσης) είτε ως εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί της τάξης και εκπαιδευτικοί σε διοικητικές-παιδαγωγικές δομές), μπορεί να έχουν θέση και άποψη γι' αυτή τη «γνώση». Έτσι, «κατασκευάζεται» όχι μόνο μια αντίληψη ότι αυτή η «γνώση» είναι εξορισμού ιεραρχικά ανώτερη (την μεταδίδει το σχολείο, σε όλες τις βαθμίδες), αλλά είναι και αδιαπραγμάτευτα καθοσιωμένη, εφόσον, ως σχολική γνώση, προέρχεται από -και κατευθύνεται προς- την ανάγκη διατήρησης των εθνικών και κοινωνικών δεδομένων[25]. Όμως με αυτό το σκεπτικό, κάθε άλλος έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ., φορείς από το πεδίο της οικονομίας, ή ευρύτερα, φορείς κοινωνικοί) εξ ορισμού τίθεται έξω από κάθε δομική δυνατότητα επίδρασης-διαπραγμάτευσης-συνεισφοράς σε ό,τι σχετίζεται με τη σχολική γνώση και με το εκπαιδευτικό σύστημα καθαυτό.

Η προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων ως «πρακτική» θεμελιώνεται στην in citu διαμεσολάβηση εκπαιδευτικών. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί αντικείμενο καθημερινής διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού με την τάξη του (με την ομάδα των μαθητών, τις απορίες, τις ερωτήσεις τους, τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν, κ.τ.λ.), αποτελεί αντικείμενο αλληλεπίδρασης εντός και εκτός τάξης. Συνεπώς, μια τέτοια προσέγγιση, αφενός θέτει τον εκπαιδευτικό σε ένα πλαίσιο «έρευνας-δράσης» (άρα τον καθιστά ως ενεργητικό υποκείμενο μέσα στην τάξη-του) και αφετέρου, αφήνει «ανοιχτό» το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο διαπραγμάτευσης, καθώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να το ερμηνεύσει ως δυνατότητα δια-δράσης με τους μαθητές του και κυρίως να ελέγξει («πειραματικά») τη δυνατότητα εφαρμογής του στην τάξη-του.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα αυτής μορφής αναφέρεται στην κατασκευή (προσωπικού) νοήματος, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όσο και από την πλευρά του μαθητή. Είναι προφανές ότι η νομιμοποίηση αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων προκύπτει από τη δυνατότητά τους να νοηματοδοτούν τις πράξεις και τις ενέργειες των εμπλεκομένων,

καθιστώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως δυνατότητα, ως «πρόταση», δηλαδή, ως μια οδηγία που είναι υπό διαρκώς *υπό αίρεση*.

Επιπλέον, εάν δούμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως «πράξη» (praxis), συμπυκνώνουμε την προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος ως πολιτικό κείμενο, εφόσον τίθεται εξ αρχής η διάσταση της χειραφέτησης (τόσο από την καθαρώς πολιτική-κοινωνική θεώρηση, όσο και από την καθαρώς παιδαγωγική[26]) και της συστηματικής ενεργητικής συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των εμπλεκόμενων μερών. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης αποτελεί η αλληλεπίδραση της πράξης με τη θεωρία, μέσα από την οποία προκύπτουν νέες (εννοιολογικές-θεωρητικές-εφαρμόσιμες) κατασκευές, που με τη σειρά τους εμπεριέχουν τα νοήματα όλων των εμπλεκομένων μερών (δηλαδή, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών[27]). Συνεπώς, η εκπαιδευτική πράξη, εγκολπώνοντας τις νοηματοδοτήσεις των εμπλεκόμενων, αποκτά μια οιονεί απελευθερωτική διάσταση (δεν υπάρχουν a priori αποκλεισμοί, ή αποκλεισμοί βάση κοινωνικών-οικονομικών-γνωστικών κριτηρίων), ενώ συνάμα (αυτή) η εκπαιδευτική πράξη είναι «ανοιχτή» σε νέες νοηματοδοτήσεις, καθώς η συνεχής αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη ανακατασκευάζει το «κοινωνικό» (ό,τι προσδιορίζει την κοινωνία ως «όλον»). Εάν ως συστατικά στοιχεία της «*πράξης*» θεωρήσουμε τόσο τη *δράση*, όσο και το *συλλογισμό* (Groundy, 2003: 133), τότε αναδύεται ως σημαντικό χαρακτηριστικό η *κοινωνική διαπραγμάτευση των συγκροτησιακών όρων του αναλυτικού προγράμματος*: τι είναι «γνώση», ποια (και τίνος) γνώση θα προκριθεί (γιατί, ακόμα και σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι δίχως αξιολογική ταξινόμηση η παρεχόμενη γνώση), ποια η διδακτική μεθοδολογία, ποιος ο τρόπος αξιολόγησης, ποιος και με ποιο τρόπο θα καθορίζει την παιδαγωγική σχέση[28].

Το χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού κατά τον 21ο αιώνα

Εισερχόμενοι στον 21ο αιώνα, από τη συζήτηση σχετικά με την εκπαίδευση, τη σχέση της με άλλα δομικά στοιχεία (όπου κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει η σχέση της με την οικονομία[29]), το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και τη συζήτηση σχετικά με την παιδαγωγική σχέση, διαπιστώνουμε ότι έχουν μεταβληθεί (ορθότερα: έχουν μετασχηματιστεί) τόσο οι παραδοσιακές δομές και σχέσεις, όσο και η παγκόσμια agenda σχετικά

με αυτές τις σχέσεις και τις δομές[30]. Εάν θεωρήσουμε ότι το «*τέλος της ιστορίας*» (Fukuyama, 1989, 1992), υπό την έννοια της ευρύτερης κατίσχυσης των φιλελεύθερων δογμάτων, στο πλαίσιο των κρατικά και οικονομικά προσδιορισμένων δομικών σχέσεων[31], ομού με το «*τέλος της εργασίας*» (Rifkin, 1996), υπό την έννοια του ολοκληρωτικού μετασχηματισμού της έννοιας της εργασίας[32], σε συνδυασμό με την τεχνολογική-ψηφιακή ανάπτυξη[33] (κάποιοι ήδη αναφέρονται σε αυτή την ανάπτυξη ως «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση»[34]) διαμορφώνουν ένα καινοφανές κανονιστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει, μετασχηματίζοντας παραδοσιακές σχέσεις, τόσο με τους άλλους δομικούς χώρους (Ball, 2012) (π.χ., με την οικονομία, βλ. Boffo, Federighi, Torlone, 2015; Burgess, 2016), ή την πολιτική[35], όσο και στο εσωτερικό της (π.χ., μετασχηματίζοντας το ρόλο του δασκάλου[36], ή την ίδια την εκπαιδευτική πράξη-διαδικασία[37]).

Έτσι, αν η «παραδοσιακή» («δασκαλοκεντρική–γνωσιοκεντρική») εκπαιδευτική διαδικασία εστίαζε κυρίως, αν όχι κατ' αποκλειστικότητα, στην απομνημόνευση, ενώ η παιδαγωγικά-διδακτικά περισσότερο «ορθή» προσέγγιση («μαθητοκεντρική»), συνιστώντας μια «παραδειγματική» αλλαγή (ιδίως την εποχή που πρωτοεμφανίστηκε, στα τέλη του 19ου αιώνα), εστίαζε στην κατανόηση (ακόμα κι αν τη θεωρηθεί ως «προσωπική» κατανόηση[38]) καθώς και στην εφαρμογή (έμφαση στις δεξιότητες), στα δικαιώματα αλλά και στην αναδυόμενη υπευθυνότητα των μαθητών, τώρα, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να επαναπροσανατολιστεί στον «Άνθρωπο», να τον εκπαιδεύσει πώς να αναλύει, πώς να αξιολογεί και πώς να δημιουργεί (πώς να είναι δημιουργικός) (Scheerens, 2013).

Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο, όπως περιγράφηκε ανωτέρω, ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορεί πλέον να είναι ο μεταδότης της γνώσης (σε ένα συμπεριφοριστικής λογικής δασκαλοκεντρικό μοντέλο που «προβλέπει» την πλήρωση των «κενών δοχείων»), καθώς έχει αποκαθηλωθεί αυτή η θέση εδώ και εκατό χρόνια από την παιδαγωγική επιστήμη. Δεν θα μπορεί, όμως, να είναι ούτε και ο διευκολυντής (Τσαγγάρη, 2011), «απλώς» ο διαχειριστής της τάξης και των δραστηριοτήτων της (όπως προέβλεπε ένα περισσότερο «μαθητοκεντρικό» μοντέλο, που έδινε έμφαση στο εποικοδομητικό-constructivist μοντέλο διδασκαλίας).

Ο εκπαιδευτικός, στο νέο αυτό πλαίσιο, στο συγκείμενο του 21ου αιώνα, όπως διαμορφώνεται (και μέσα από τους παγκόσμιους «ηγεμόνες» -είτε είναι φυσικά πρόσωπα, είτε ακόμα και εταιρείες, ή οργανισμοί),

προτείνεται ότι θα πρέπει να είναι συγχρόνως «ηγέτης» και «οραματιστής» (αυτός που θα εκπέμπει ένα υγιές «όραμα» στους μαθητές του), να είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας (σε όλες τις μορφές της και προς όλες τις κατευθύνσεις), να είναι αυτός που θα μπορεί να αναλάβει το «ρίσκο» μιας «παρακινδυνευμένης» -παιδαγωγικά-διδακτικά- ενέργειας, ενώ συνάμα θα πρέπει να μπορεί να μαθαίνει και να προσαρμόζεται (National Institute of Education, 2009; Guo, 2014).

Συνεπώς, καθώς ήδη βαδίζουμε στον 21ο αιώνα και το παγκόσμιο συγκείμενο έχει μετασχηματιστεί -και είναι σε φάση εντατικού περαιτέρω μετασχηματισμού- διαμορφώνοντας νέες συσχετίσεις, δεν θα είναι σφάλμα να υποθέσει κανείς ότι οι προτεραιότητες, οι στόχοι, οι σκοποί της εκπαίδευσης έχουν μεταβληθεί, και επαναπροσδιορίζοντας τη δομική σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία, στην ουσία επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία (Mourshed, Farrell, Barton, 2018)[39]. Εν κατακλείδι, αυτό που μπορεί να θεωρηθεί ως διαπίστωση είναι η «δέσμευση» της εκπαίδευσης στα κοινωνικά-οικονομικά αιτήματα του σύγχρονου συγκείμενου, δηλαδή, η συμπόρευση της εκπαίδευσης με τα προβλήματα και τα δεδομένα της εποχής της.

Μεταρρυθμίσεις και αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα: η *«φονταμενταλιστική», «άστοχη», «αποστειρωμένη» και «τοτεμική»* εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό αναδύεται το ιστορικής διάστασης ερώτημα σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα, από ποιους φορείς αναλήφθηκαν, ποιο ήταν το διακύβευμα κάθε φορά και ποιο το αποτέλεσμά τους (βλ. Νούτσος, 1988; Φωτεινός, 2013; Περσιάνης, 2002).

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε νωρίτερα, είναι προφανές ότι η συζήτηση για την ιστορική διάσταση των μεταρρυθμίσεων των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα θα περιλαμβάνει ως αναλυτικές και ερμηνευτικές κατηγορίες τους «*φορείς δράσης*» (ποιοι φορείς δράσης ενεργοποιούνται, εμπλέκονται και καθορίζουν τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων), την «*ιδιοποίηση*» (με ποιο τρόπο ιδιοποιούνται τα κέρδη, και πριν από αυτό, ποιο είναι το διακύβευμα), τον «*τρόπο κυριαρχίας*» (ποιος είναι ο τρόπος κυριαρχίας και σε ποιο πεδίο κοινωνικής παραγωγής αναφέρεται), την «*ιδεολογία*» (με ποιο

τρόπο προκύπτει η νομιμοποίηση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης), και τέλος θα εξεταστεί το αποτέλεσμα, δηλαδή, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ποιες οι επιπτώσεις στην κοινωνία από την εφαρμογή των αναλυτικού προγράμματος στην οικονομία, στις κοινωνικές δομές – και στις σχέσεις των δομικών στοιχείων (ενώ συνάμα δεν θα πρέπει να θεωρούνται ερευνητικά αμελητέοι οι μετασχηματισμοί στις τεχνολογίες παραγωγής – κυριαρχίας· ζήτημα, ωστόσο, που δεν θα αναπτυχθεί εδώ, διότι απαιτεί -και αποτελεί- μια ξεχωριστή μελέτη).

Από τη μεταπολεμική περίοδο (1950), μέχρι και τις μέρες μας, ο φορέας που καταρχήν τίθεται ως αρμόδιος για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, εν γένει, άρα και ειδικότερα για την επιλογή, την ιεραρχική διάρθρωση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, είναι ο πολιτικά κυρίαρχος φορέας δράσης, δηλαδή τα λεγόμενα κοινοβουλευτικά «κυβερνητικά κόμματα»[40]. Η συγκρότηση του πολιτικού πεδίου στην Ελλάδα, όπως διαμορφώθηκε ιστορικά, προσέδωσε μια αρκετά ενισχυμένη «σχετική αυτονομία» (στα όρια της πλήρους αυτονομίας, πολλές φορές) στους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης (Μουζέλης, 1992). Οριοθετείται, εξ αρχής, η εκπαίδευση ως ένα *ιδιάζον πολιτικό ζήτημα*, το οποίο καλούνται οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς δράσης να το διαχειριστούν «κατ' αποκλειστικότητα», χωρίς την διατύπωση ανάγκης διαπραγμάτευσης με -ή λογοδοσίας προς- την κοινωνία, ή την οικονομία[41]. Φαίνεται, έτσι, «λογικό», οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς δράσης να νομοθετούν και να διαμορφώνουν το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω των «θεσμών» που συγκροτούν (οι διάφορες θεσμικές δομές, όπως, π.χ., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κ.α.)[42]. Αυτοί οι θεσμικοί χώροι κάθε άλλο παρά ανεξάρτητοι είναι, εφόσον διορίζονται και ελέγχονται απευθείας από την κυβερνώσα πολιτική εξουσία. Οι επιτροπές που συγκροτούνται σε αυτούς τους θεσμούς, προφανώς είναι υπο-κείμενες στην πολιτική εξουσία που τις εποπτεύει και συνεπώς το έργο τους είναι, παρά την όποια «σχετική -επιστημονική- αυτονομία», επηρεασμένο από τις επιλογές της πολιτικής εξουσίας.

Σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι με τις στάσεις που διαμορφώνονται αμφισβητείται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών φορέων να διατυπώσουν λόγο για την εκπαίδευση των μαθητών τους, εφόσον το («εθνικό») αναλυτικό πρόγραμμα είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό, ως «προϊόν», «κατευθυντικό» και «κλειστό» (δεν επιτρέπει αποκλίσεις ως προς τους σκοπούς, τα μέσα, το περιεχόμενο, ή τη μεθοδολογία). Αυτή η επικεντρωμένη στις πολιτικές επιταγές και συγκε-

ντρωτική οργάνωση των δομών, δεν αποκλείει, προφανώς, τις εσφαλμένες προσεγγίσεις (Φλουρής, 1995, 1999; Φλουρής και Ιβρίντελη, 2007).

Πολύ συχνά η εκπαίδευση αναφέρεται ως «Παιδεία», στην οποία, μάλιστα, προσδιδόταν και μια «μεσσιανική» προοπτική, εφόσον βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούσε η «ελληνοχριστιανική αγωγή», ως το βασικότερο και διαχρονικά μη-αμφισβητούμενο στοιχείο της εκπαίδευσης[43]. Η νομιμοποίηση αυτών των επιλογών θεμελιώνεται στους συγκροτησιακούς «μύθους» του εθνικού (μας) κράτους, ήτοι στη διατήρηση της εθνικής συνοχής και στην εξασφάλιση της εθνικής συνέχειας, μέσω της (γενικής, ακαδημαϊκής και κλασικίζουσας) εκπαίδευσης (γλώσσα, θρησκεία). Για το λόγο αυτό η βασική τροπή του αναλυτικού προγράμματος είναι το «ανθρωπιστικό», γενικό και κλασικό, με ηθικοπλαστικές, φρονηματιστικές και χριστιανικές αρχές («εθνοκατήχηση»), περιεχόμενο[44]. Ακόμα και στις μέρες μας, όπου η «ένταση» της νομιμοποίησης αυτών των επιλογών λόγω ανυπαρξίας του «εσωτερικού» εχθρού έχει παρέλθει, και έχουν προστεθεί καινούργια γνωστικά αντικείμενα, διατηρείται το νομιμοποιητικό επιχείρημα σε υψηλή θέση (λόγω «έξωθεν» απειλών, αυτή τη φορά· ο μετασχηματισμός της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων έχει επαναφέρει το ίδιο ακριβώς νομιμοποιητικό επιχείρημα). Καθώς, όμως, γίνονται αναφορές σε α-χρονικά «εθνικά»-φυλετικά- χαρακτηριστικά (πάντα με θετικό πρόσημο: οι Έλληνες, ο περιούσιος λαός), κάθε άλλη απόπειρα «ανάγνωσης» της εκπαίδευσης, ή διαφοροποίησης των σχέσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων φτάνει να θεωρείται ως ισοδύναμη με εθνική προδοσία. Μπορεί (από τη μεταπολεμική περίοδο και μετά) να έχει αλλάξει η «ορολογία» με την οποία διατυπώνεται το επιχείρημα αυτό, η ουσία όμως της νομιμοποιητικής ιδεολογίας δεν έχει διαφοροποιηθεί: η γλώσσα, ή τα θρησκευτικά, μαζί με τα υπόλοιπα μαθήματα που δύνανται να έχουν ένα ιδεολογικοποιημένο περιεχόμενο, είναι ικανά να διακρίνουν το «εθνικό» από το «αντεθνικό» της «ταυτότητας» των υποκειμένων.

Ως αποτέλεσμα αυτού του νομιμοποιητικού επιχειρήματος είναι αφενός η απαξίωση της τεχνικής εκπαίδευσης[45], εφόσον στο πλαίσιό της δεν δύναται να ενταχθεί ένα καθαρώς ιδεολογικό περιεχόμενο[46] και αφετέρου η εμπέδωση της ολοκληρωτικής παράδοσης της εκπαίδευσης στους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης.

Αν, με βάση τις θεωρήσεις για τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων, που προαναφέρθηκαν[47], υποθέσουμε ότι η σύνδεση με την κοινωνία και την οικονομία είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα κάθε

αναλυτικού προγράμματος, τότε, με βάση την τρέχουσα συζήτηση στον δυτικό κόσμο[48] για τους *τρόπους διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία και την κοινωνία*, μπορούμε να ισχυριστούμε με μια σχετική βεβαιότητα ότι η ανάλογη συζήτηση στην Ελλάδα δεν γίνεται, γιατί τόσο η οικονομία της, όσο και η εκπαίδευσή της απέχουν από αυτά τα δεδομένα, τη στιγμή, μάλιστα, που οι εγχώριοι οικονομικά κυρίαρχοι φορείς δράσης επιδιώκουν τον μετασχηματισμό της παραγωγής και καλούν την Πολιτεία να εισακούσει τα αιτήματά τους[49]. Έτσι, ενώ ένα από τα βασικά αιτούμενα του «δυτικού» κόσμου είναι ο τρόπος μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, ώστε να ενσωματώνει καλύτερα τους αποφοίτους των διαφόρων βαθμίδων της στις απαιτήσεις της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης (4IR), στην Ελλάδα κάθε προσπάθεια για ανάδειξη «καινοφανών» ζητημάτων (λυμένων ήδη στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο) πρέπει να τυγχάνει είτε της διαπραγμάτευσης με αλλότριους φορείς (π.χ., την Εκκλησία), ή να τίθεται υπό μια προσχηματικά ιδεολογική διάσταση (π.χ., άρνηση του «καπιταλισμού», άρνηση της διασύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας, κ.τ.λ.).

Παραμένει, συνεπώς, η ελληνική εκπαίδευση μακριά από τις εξελίξεις των δυτικών κοινωνιών, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ενσωματωθεί στην τρέχουσα πραγματικότητα – δεκαετίες πριν έχει διαπιστωθεί αυτή η απόσταση (βλ. Κονδύλης 2011), και η τρέχουσα κρίση το επιβεβαιώνει. Διαμορφώνεται, έτσι, μια εκπαίδευση -και μια κοινωνία- με καθαρώς και αμιγώς *φονταμενταλιστικά* χαρακτηριστικά[50]: θεωρούνται επιθυμητά όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία της «δυτικής» εκπαίδευσης (τεχνολογία, υλικοτεχνική υποδομή, αναλογίες μαθητών/διδασκόντων, ερευνητικά κεφάλαια, υψηλές θέσεις στις διεθνείς κατατάξεις, κ.α.), όπως θεωρούνται επιθυμητά και όλα τα θετικά των δυτικών κοινωνιών (ευμάρεια, εύρυθμη λειτουργία των θεσμών, κ.τ.λ.), χωρίς, ωστόσο, να γίνονται δεκτές και οι προϋποθέσεις που οδηγούν σε ό,τι θεωρείται ως θετικό, είτε στην κοινωνία, είτε στην εκπαίδευση[51]. Άνευ αποδοχής των βασικών προϋποθέσεων του «δυτικού» κόσμου, είτε στην κοινωνική συγκρότηση, είτε στην εκπαίδευση (συνεπώς και στη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων), η ελληνική κοινωνία και η εκπαίδευσή της μπορεί να μην αποκτήσουν «νεολουδίτικα» χαρακτηριστικά (πλήρης απάρνηση των νέων τεχνολογιών), λόγω της παγκόσμιας διασύνδεσης, αλλά θα εγκλωβιστούν στα ήδη έντονα «φονταμενταλιστικά» χαρακτηριστικά τους, ατενίζοντας απροϋπόθετα το βέλτιστο, επί ματαίῳ.

Ως προς τη δεύτερη μεταβλητή, αν δεχτούμε υποθετικά ότι η εκπαί-

δευσή μας αδυνατεί να συνδεθεί με την τρέχουσα πραγματικότητα είτε λόγω ιστορικών δομικών δυσχερειών, είτε λόγω της ιδιοσυστασίας της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην αποτελεί επιδίωξη η σύνδεση εκπαίδευσης-παραγωγής, να μην είναι επιθυμητή η πρόσδεση της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας, τότε ποιο θα πρέπει να δεχτούμε ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής μας; Κατά τους ερευνητές που ανέπτυξαν τις θεωρήσεις για τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων, η επόμενη δεσπόζουσας σημασίας μεταβλητή που επικαθορίζει τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων αναφέρεται στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης που μετρώνται με ειδικούς δείκτες (δείκτες γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων). Σε αυτούς τους δείκτες η ελληνική εκπαίδευση παρουσιάζει μια χαμηλή απόδοση: μετρήσεις του PISA, ή μετρήσεις άλλων διεθνών οργανισμών, κατατάσσουν την Ελλάδα στις τελευταίες θέσεις, τόσο ως προς την κατανόηση και την παραγωγή των κειμένων, όσο και ως προς τις θετικές επιστήμες[52]. Συνεπώς, το ερώτημα που αμείλικτα τίθεται εδώ αφορά στη σχέση του περιεχομένου της σχολικής εκπαίδευσης και του αποτελέσματός του, ιδίως από τη στιγμή που τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα διέπονται από τη δεδομένη τροπή που εστιάζει στις «καθαρές» μορφές των γνωστικών αντικειμένων (ισχυρά όρια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, υψηλού βαθμού ταξινόμηση). Προφανώς, υπάρχει ένα *«άστοχο» αποτέλεσμα*, παρά την εμμονή των αναλυτικών προγραμμάτων στη «συστηματική» εκμάθηση των γλωσσικών κανόνων, των μαθηματικών, ή φυσικών θεωρημάτων και όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων (και προφανώς δεν ευθύνονται -μόνο- οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό το αποτέλεσμα).

Η τρίτη βασική μεταβλητή που σχετίζεται με τις τροπές κατά τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων αφορά είτε στην (προσπάθεια για) επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, είτε στην ενδυνάμωση των ατόμων και την ώθηση προς την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Οπότε, το ερώτημα αφορά στα αποτελέσματα που έχει το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα στους δείκτες αυτούς. Δυστυχώς, δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, ορισμένοι δείκτες είναι ενδεικτικοί για την μη συσχέτιση των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς αυτά τα ζητούμενα.

Δεν χρειάζεται να αναφερθούμε στο πασιφανώς μεγάλο κοινωνικό πρόβλημα των τροχαίων. Η Ελλάδα είναι μακράν η πρώτη χώρα στην Ευρώπη σε θανατηφόρα τροχαία. Η έλλειψη ουσιαστικής εκπαίδευσης είναι πέρα από εμφανής. Το ερώτημα είναι γιατί οι πολιτικά κυρίαρχοι

φορείς και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αδυνατούν να εντάξουν στο αναλυτικό πρόγραμμα περιεχόμενο που να αφορά σε αυτό το πολύπλευρο πρόβλημα. Επόμενο σημαντικό πρόβλημα αφορά στην υγιεινή και την υγεία. Από στοιχεία της ΕΣΥΕ προκύπτει ότι στις ηλικίες 14-18 σημειώνεται ένα σημαντικό ποσοστό αμβλώσεων, ενώ και η παχυσαρκία στις μικρές ηλικίες βρίσκεται σε υψηλά ποσοστά. Είναι ενδεικτικό ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά σε τέτοια ζητήματα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα της μέσης εκπαίδευσης. Επίσης σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα αποτελεί ο «εκφοβισμός» (bulling) και ο «διαδικτυακός εκφοβισμός» (cyberbulling). Για κανένα από τα δύο δεν υπάρχει πρόβλεψη στα αναλυτικά προγράμματα. Είναι, δε, χαρακτηριστικό ότι για τα θέματα σχετικά με την κυβερνοασφάλεια η Πολιτεία επαφίεται στην Αστυνομία για εκπαίδευση των μαθητών και την ενημέρωση των γονιών (εναποθέτει την εκπαίδευση σε θεσμό που είναι επιφορτισμένος με τη διαφύλαξη της εσωτερικής ασφάλειας).

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε πλείστα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία μπορεί να απασχολούν την κοινωνία σε στιγμές που αυτά παρουσιάζουν μια έξαρση (π.χ., σε περίπτωση απώλειας ανθρώπινης ζωής), αλλά δεν παύουν να αποτελούν προβλήματα που αποδυναμώνουν εντέλει την κοινωνική συνοχή. Παρ' όλα αυτά, δεν φαίνεται να υπάρχει διάθεση, ούτε από τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης, ούτε από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, ή από άλλους κοινωνικούς φορείς, για να τεθεί ως ζήτημα ο μετασχηματισμός των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ενσωματώσουν διαδικασίες, που αν δεν λύσουν σε ένα μεγάλο βαθμό[53], τουλάχιστον θα ενημερώνουν για τα προβλήματα αυτά. Φαίνεται σκοπός να είναι η διατήρηση της εκπαίδευσης σε μια αποστειρωμένη κατάσταση, αδιάφορη, ασύνδετη, και «αμόλυντη» από τα προβλήματα γύρω της· το αντίθετο από ό,τι έλεγε εδώ και 50 χρόνια ο Torsten Husén, ότι «η εκπαίδευση δεν τελείται εν κενῷ». Με αυτές τις επιλογές καθίσταται η σχολική γνώση ένα «τοτέμ», που δεν πρέπει να προσεγγίσουμε με «προβληματικά» (κοινωνικά) δεδομένα, αλλά να διαφυλάξουμε την «ιερότητα» της «καθαρής» γνώσης μέσα στα αναλυτικά προγράμματα.

Τελικά συμπεράσματα - πρόταση για συζήτηση

Φαίνεται ότι η συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί προϊόν επιβολής της σχεδόν απόλυτης κυριαρχίας των φορέων του πο-

λιτικού πεδίου πάνω στο ιδεολογικό πεδίο. Οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς συντάσσονται με τις συντηρητικότερες απόψεις περί «Παιδείας», οι οικονομικά κυρίαρχοι φορείς αδυνατούν να επιβάλλουν στο πολιτικό πεδίο την άποψή τους για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό–εξορθολογισμό της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών. Συνάμα, οι κοινωνικοί φορείς είναι εξ αρχής (και νομοθετικά) αποκλεισμένοι από το δημόσιο διάλογο για την εκπαίδευση. Επί της ουσίας δεν υφίσταται καν διάλογος για την εκπαίδευση και τη σχολική γνώση. Η τεχνολογία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό (λόγω της κυριαρχίας των μαθημάτων με περιεχόμενο που δύναται να έχει ιδεολογική τροπή) με τους συγκροτησιακούς όρους του εθνικού κράτους (ήδη από τον 19ο αιώνα). Η ιδιοποίηση στο πλαίσιο αυτό αφορά στις πολιτικές τεχνολογίες περισσότερο, καθώς με τον διαχειριστικό έλεγχο της σχολικής γνώσης διαμορφώνεται μια ταυτότητα με σαφή και έντονα χαρακτηριστικά, ευκόλως διαχειρίσιμα από τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης.

Η νομιμοποίηση, συνεπώς, που προκύπτει μέσα από την με αυτό τον τρόπο παροχή της σχολικής γνώσης αφορά στον *τρόπο κυριαρχίας* περισσότερο (και όχι στον *τρόπο παραγωγής*, όπως θα αναμενόταν σε ένα τυπικό «δυτικό» κράτος). Καθώς ο τρόπος κυριαρχίας δεν συνδέεται δομικά με τον τρόπο παραγωγής (Μουζέλης, 1992), γίνεται συστηματική χρήση των ιδεολογικών μέσων, όπως είναι η εκπαίδευση και η σχολική γνώση (Althusser, 1999) και η πειθαρχία επιβάλλεται με εξωτερικά μέσα. Η γνώση δεν φαίνεται να επιδρά στην κατασκευή της πειθαρχίας, γιατί δεν συνδέεται οργανικά με τα υποκείμενα (Foucault, 1976).

Ως προς τη σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων με τις τυπολογίες συγκρότησής τους μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, με βάση τα περιεχόμενά τους, εμπίπτουν κυρίως στην τυπολογία της «Ακαδημαϊκής» θεωρίας (Schiro, 1978) ή/και του «Εγκυκλοπαιδισμού» (Holmes and McLean, 1992). Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι δεν επιλύουν προβλήματα, αλλά αναπαράγουν το υφιστάμενο status, ακόμα κι αν πρόκειται για το status των ίδιων των επιστημονικών κλάδων που αξιοποιούνται για τη συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Η όλη διαδικασία μοιάζει να είναι μια ατέρμονη «ανακύκλωση»: στο σχολείο (κυρίως -και ειδικά- στη μέση εκπαίδευση) διδάσκονται μαθήματα που κατ' αποκλειστικότητα χρησιμεύουν για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, της οποίας μέρος των αποφοίτων επιστρέφει στη μέση εκπαίδευση, για να κάνει ακριβώς το

ίδιο -συχνά και με τα ίδια ακριβώς μέσα: να οδηγήσει τους αποφοίτους της μέσης στην τριτοβάθμια.

Συνεπώς, τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα φαίνεται να είναι αποκομμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία, όπως η έλλειψη κατάρτισης και η πλήρης αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας, η απουσία συστηματικής καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ., ασφαλής οδήγηση), η πρόληψη σοβαρών καταστάσεων σωματικής και ψυχικής υγείας των νέων (σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας, κ.τ.λ.). Όχι άδικα θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι 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. Όσον αφορά, επομένως, στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, δεν θα ήταν λάθος να ισχυριστεί κανείς ότι πρόκειται για μια «*μεταρρύθμιση που δεν έγινε*».

Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1994), *Θέσεις (1964-1975),* Αθήνα, Θεμέλιο

Anderson, P. (1994), *Θεωρίες για το τέλος της ιστορίας,* Αθήνα, Στάχυ

Ansari Ur. and Malik, Suf. (2013), Image of an effective teacher in 21st century classroom, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3 (4), σ. 61-68.

Apple M. (1982), *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State,* London, Routledge and Kegan Paul.

Baker, B. (1996), The History of Curriculum or Curriculum History? What is the Field and Who Gets to Play on it? *Journal of Curriculum Studies*, 4 (1), σ.105-117

Ball, St. J. (2012), The reluctant state and the beginning of the end of state education, *Journal of Educational Administration and History*, 44 (2), σ. 89-103.

Berger, P.L. and Luckmann, Th. (1966), *The Social Construction of Reality,* London, Penguin Books

Bernstein, B. (1971), A Socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability, στο Bernstein, B., *Class, Codes and Control vol. 1,* London, Routledge and Kegan Paul, σ. 111-131.

Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (συλλογή κειμένων, επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.), Αθήνα, Αλεξάνδρεια

Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, London, Taylor and Francis

Biesta, G. (2015), What is Education For? On Good Education, Teacher Judgment, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), σ. 75-87

Boffo, V., Federighi, P., Torlone, Fr. (2015), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom.* Firenze, Firenze University Press

Bonal, X. and Rambla, X.,(2003), Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, Globalisation, *Societies and Education*, 1 (2), σ. 169-184.

Bottomore, T. (1990), *Κοινωνιολογία*, (μτφρ.: Τσαούσης, Δ.), Αθήνα, Gutenberg.

Burgess, S. (2016), *Human Capital and Education: The State of the Art in the Economics of Education - Discussion Paper No. 9885*, IZA and Cooperation on European Research in Economics.

Desjardins, R. (2015), The Precarious Role of Education in Identity and Value Formation Processes: the shift from state to market forces, *European Journal of Education* 50 (2), σ. 134-146

Eisner, E. W., Vallance, E. (1974), Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning, στο Eisner, E. and Vallance, E. (Eds.), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkley, PA: McCutchan Publishing, σ. 1-18.

Eisner, E.W. (1992), Curriculum ideologies, στο Jackson, Ph.W. (ed) *Handbook of Research on Curriculum*, N. York, Simon and Schuster and Prentice Hall International, σ. 302-326

Foucault, M. (1976), *Επιτήρηση και τιμωρία - η γένεση της φυλακής,* Αθήνα, Ράππα - Κέδρος

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ.: Κρητικός, Γ.), Αθήνα, Κέδρος - Ράππα

Fukuyama, Fr. (1989), The End of History? *The National Interest* (16), σ. 3-18.

Fukuyama, Fr. (1992), *The end of history and the last man,* New York, The Free Press

Giddens, A. (1981), *A Contemporary Critique of Historical Materialism. Vol. 1. Power, Property and the State,* London, Macmillan.

Giddens, A. (1976), *New Rules of Sociological Method,* London, Hutchinson

Giddens, A. (1979), *Central Problems of Social Theory*, London, Macmillan

Giddens, A. (1984), *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity

Giroux, H. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling,* Philadelphia, PA, Temple University Press

Goodson, Iv. (2019), *Η πολιτική του αναλυτικού προγράμματος και της εκπαίδευσης* (μτφρ. Κουτσελίνη, Μ.; Φιλίππου Στ.; Κληρίδης, Λ.), Αθήνα, Gutenberg

Groundy, Sh. (2003), *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις* (μτφρ. Γεωργιάδη,

Ειρ.), Αθήνα, Σαββάλας
Grundy, S. (1987), *Curriculum: Product or Praxis*, Philadelphia, Falmer.
Guo, L. (2014), Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting, *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4 (1), σ. 1-23
Habermas, J. (1990), Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής (μτφρ.: Οικονόμου, Αν.), Αθήνα, Πλέθρον
Harwood, V., O'Shea, S., Uptin, J., Humphry, N. and Kervin, L. (2013), Precarious education and the university: navigating the silenced borders of participation, *The International Journal on School Disaffection*, 10 (2), σ. 23-44
Holmes, Br. and Mclean, M. (1992), *The Curriculum: A comparative perspective*, Routledge, London.
IEAB (2013), *Learning in the 21st Century: Teaching Today's Students on Their Terms*. IEAB Διαθέσιμο στο https://www.certiport.com/Portal/Common/DocumentLibrary/IEAB_Whitepaper040808.pdf (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).
Jackson, Ph.W. (Ed.) (1992), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association,* New York, MacMillan
Jagodzinski, J. (ed) (2017), *The Precarious Future of Education - Risk and Uncertainty in Ecology, Curriculum, Learning, and Technology,* New York, Palgrave Macmillan
Karabel, J. And Halsey, A.H. (eds) (1977), *Power and Ideology in Education,* N. York, Oxford University Press
Κελπανίδης, Μ., (2002), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
Kliebard, H. M. (1986), *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958,* Boston, Routledge and Kegan Paul.
Klohr, P. (2010), An essay-review of William Pinar, Understanding Curriculum, *Euromentor*, Vol. 1, Nr. 3, σ. 1-5
Κονδύλης, Π. (2011), *Οι αιτίες της παρακμής της σύγχρονης Ελλάδας*, Αθήνα, Θεμέλιο.
Κουζέλης Γ. (1991), *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης,* Αθήνα, Κριτική
Kurki, T. and Brunila Kr. (2014), Education and Training as Projectised and Precarious Politics, P*ower and Education* 6 (3), σ. 283-294
Lawn, M. and Grosvenor, I. (2005). *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
Marhuenda, F. (2017), Becoming precarious? Education and social inclusion beyond employability. Pedagogy, *Culture and Society* 25 (2), σ. 309-313
McKinsey and Company (2012), *Transforming learning through mEducation*. The McKinsey Center for Government. Διαθέσιμο στο www.mckinsey.com (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).
McLellan, D. (1979), *Marxism after Marx*. London: The Macmillan Press LTD

Mourshed, M., Farrell, D., Barton, D. (2018), *Education to employment: Designing a system that works. The McKinsey Center for Government*. Διαθέσιμο στο www.mckinsey.com (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Mouzelis, N. (1989), Restructuring structuration theory, *The Sociological Review*, 32 (3), σ. 509-522

Μουζέλης, Ν. (1992), *Μεταμαρξιστικές προοπτικές*, (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β.), Αθήνα, Θεμέλιο.

Μουζέλης, Ν. (2014), *Νεωτερικότητα και θρησκευτικότητα: Εκκοσμίκευση - Φονταμενταλισμός - Ηθική*, Αθήνα: Πόλις

National Institute of Education (2009), *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education

Νούτσος Χ. (1988), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973),* Αθήνα, Θεμέλιο

Πασιάς, Γ. και Φωτεινός, Δ. (2020), ''Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα" και"πολιτικές της γνώσης": σύγχρονοι ''τόποι" και ''λόγοι". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση -υπό δημοσίευση*

Περσιάνης, Π. (2002), *Η εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929),* Αθήνα, Ατραπός

Pinar, W. (ed), (1975), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing

Pinar, W.F. et al (eds.) (2006), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York, Peter Lang

Popkewitz, T.S. (1997), The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2), σ. 131-164

Popkewitz, T.S., (2009), Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason, *Journal of Curriculum Studies*, 41 (3), σ. 301-319

Postman, N. (1996), *The End of Education,* New York, Vintage

Project Tomorrow (2003), *Learning in the 21st Century: Taking it Mobile,* Blackboard K-12, Washington, DC.

Rifkin, J. (1996), *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της – Η δύση του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού και το χάραμα της μετά-την-αγορά εποχής* (μτφρ. Κοβαλένκο, Γ.), Αθήνα, Λιβάνης

Rodriguez, V. (2012), The teaching brain and the end of the empty vessel, *Mind, Brain, and Education*, 6 (4), σ. 177-185

Scheerens, J. (2013), *What is effective schooling? A review of current thought and practice,* International Baccalaureate Organization

Schiro (1978), *Curriculum for better schools: The great ideological debate,* Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications

Σ.Ε.Β. (2019), *Οικονομία και Επιχειρήσεις*, Special Report: *Αναντιστοιχία προσόντων*. Διαθέσιμο στο http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/51928/SR%20%CE%9C%CE%95%2028%202%202019%20_anantistoixia_prosonton.pdf

(Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Σ.Ε.Β. (2017), *Οικονομία και Επιχειρήσεις*, Εβδομαδιαίο Δελτίο για την Ελληνική οικονομία, τ. 102. Διαθέσιμο στο http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/50407/Weekly_29_06_2017.pdf (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Τσαγγάρη, Χρ. (2011), *Ο δάσκαλος ως οργανωτής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας: αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη νέα διάσταση του ρόλου τους,* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσουκαλάς, Κ. (1992), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή - Ο κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922),* Αθήνα, Θεμέλιο

Tyler, R. W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction,* Chicago, University of Chicago Press.

UNESCO (2015), *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century*. Διαθέσιμο στο http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3747/The%20Futures%20of%20Learning%203%20what%20kind%20of%20pedagogies%20for%20the%2021st%20century.pdf?sequence=1 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

United Nations Division for Sustainable Development (1992). *Conference on Environment and Development*. Διαθέσιμο στο https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Φλουρής, Γ. (1984), *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης,* Αθήνα, Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (1992), *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση,* Αθήνα, Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (1995), Αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού,* Αθήνα, Σείριος, σ. 328-367.

Φλουρής, Γ. (1999), Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος,διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Πυργιωτάκης, Ι. Ε., Κανάκης, Ι. Ν. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 206-239.

Φλουρής, Γ. και Ιβρίντελη, Μ. (2007), Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν Κατσίκης (επιμ.), Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 40-48

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), *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 8, σ. 174-219

Φωτεινός, Δ. (2011), Η ιστορία, η θεωρία, και το μεθοδολογικό πρόσχημα (μια μετα-μεταμοντέρνα ανάγνωση της ιστορίας). Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις, τ. Α': Ιστοριογραφικά ρεύματα, Μακρές Περίοδοι, Εκπαίδευση εκτός συνόρων, Τοπική Ιστορία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 81-96

Φωτεινός, Δ. (2013), *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων: 1950-1980. Μεταξύ (ιδεολογικοπολιτικής) ρύθμισης και (παιδαγωγικής) μεταρρύθμισης,* Αθήνα, Gutenberg

Φωτεινός, Δ. (2014), Ερωτήματα σχετικά με μεθοδολογικές και θεωρητικές προτάσεις (μια απάντηση), *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 11-12, σ. 157-202

Whittington R. (2010), Giddens, structuration theory and Strategy as Practice. In Damon Golsorkhi, Linda Rouleau, David Seidl, & Eero Vaara (Eds.), *Cambridge Handbook of Strategy as Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 109-126

Wyn, J. (2009), *Touching the Future: Building skills for life and work,* Victoria, Australian Council for Educational Research (ACER Press)

Σημειώσεις

1. Πιο σωστά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλοι, ανεξαιρέτως, έχουμε μια συγκεκριμένη οπτική με την οποία αντιλαμβανόμαστε τον «κόσμο». Το ζητούμενο, όταν αφορά στην έρευνα, είναι αφενός αυτή η «οπτική» να είναι εν συνειδήσῃ (δηλαδή το υποκείμενο που ερευνά να γνωρίζει ότι έχει κάνει τη συγκεκριμένη επιλογή) και αφετέρου να είναι ξεκάθαρη ως προς τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνέπειες αυτής της θεωρητικής επιλογής.
2. Για το θέμα αυτό βλ. Μουζέλης, 1992; Φωτεινός, 2009 και Φωτεινός, 2014.
3. Για μια κριτική σε τέτοιου είδους θεωρητικές «ακροβασίες», με την ασυνέπεια στη χρήση της θεωρίας και των εννοιών που αυτή συνεπάγεται, βλ. στο Φωτεινός, 2014.
4. Περαιτέρω ανάπτυξη αυτού του θεωρητικού περιγράμματος σχετικά με την ερμηνεία των συγκροτησιακών όρων των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα μπορεί να βρει κανείς στο Φωτεινός, 2013, ενώ η καθαρή θεωρητική ανάλυση γίνεται στο Μουζέλης, 1992.
5. Αυτή η επισήμανση γίνεται για να αποφευχθεί ο «σκόπελος» του αναγωγισμού στην κυριαρχία του οικονομικού πεδίου – σκόπελος που έχει δημιουργηθεί λόγω της υπερβολικής δομικής (στρουκτουραλιστικής) ανάλυσης που προηγήθηκε στις δεκαετίες του 1960-1980 και οδήγησε την -κυρίαρχη στην Ευρώπη και ιδίως στην Ελλάδα- κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης σε μια δέσμευση προς το οικονομικό στοιχείο, όπου όλα κατατείνουν στην απόφανση «*σε τελική ανάλυση* [ενν. τον λόγο έχει η οικονομία]». Δεν είναι «αναγκαστικά» πάντοτε το διακύβευμα η οικονομική υπεροχή-κυριαρχία. Μπορεί κάλλιστα διακύβευμα να αποτελεί μια κυρίαρχη πολιτική θέση (π.χ., μεγαλύτερη αναγνωρισιμότητα, περισσότερες δυνατότητες επίδρασης-διαμόρφωσης

της «κοινής γνώμης», κ.τ.λ.), χωρίς να υπονοείται ή να υφέρπει το οικονομικό στοιχείο.

6. Με τον όρο «τεχνολογία» νοούνται τα όλα εκείνα τα κοινωνικής κατασκευής μέσα, με τα οποία συγκροτείται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται η παραγωγή στο κοινωνικό πεδίο – παραγωγή που ενσωματώνει και τις πειθαρχικές ρυθμίσεις, ή τις ρυθμίσεις ελέγχου των υποκειμένων, κ.τ.λ. Είναι προφανές ότι η έννοια «τεχνολογία» χρησιμοποιείται εδώ με το περιεχόμενο που της προσδίδουν οι Weber και Foucault (βλ. και Μουζέλης 1992).
7. Με τον όρο «ιδιοποίηση» (σύμφωνα και με τη μαρξική προσέγγιση) νοούνται οι τρόποι με τους οποίους τα «τεχνολογικά» μέσα περνούν στον διαχειριστικό έλεγχο κάποιων -προσδιορισμένων κοινωνικά- φορέων δράσης.
8. Με τον όρο «ιδεολογία» νοούνται οι πρακτικές με τις οποίες νομιμοποιούνται –και διαστρεβλώνονται, για να εκλογικευτούν- οι διαστάσεις της *ιδιοποίησης* και της *τεχνολογίας*.
9. Για το θέμα αυτό βλ. Baker, 1996. Ωστόσο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η μετάφραση στα ελληνικά των δύο προσεγγίσεων, «history of curriculum» και «curriculum history», δεν μπορεί να αποδώσει τη διαφορετικότητα των διαστάσεων της έρευνας κάθε προσέγγισης (διαφορετική αφετηρία, διαφορετικά αιτούμενα), καθώς αποδίδεται ταυτόσημα ως «*ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων*». Δίχως να επιδιώκεται εδώ η ενασχόληση με αυτό το ενδιαφέρον πεδίο θα σημειώσουμε μόνο ότι η διαφορά έγκειται στο πεδίο από όπου προέρχεται η αρχική προέλευση των ερωτημάτων: εάν αναφερόμαστε με πρώτη στόχευση στην εκπαίδευση ως δομή, τότε πρόκειται για το πεδίο που αναφέρεται ως «*the history of curriculum*». Εάν, όμως, η πρώτη στόχευση είναι στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε η αναφορά είναι ως «*curriculum history*». Η διαφορά στη μεθοδολογική διαπραγμάτευση είναι σημαντική, ωστόσο δεν υπεισέλθουμε σε τόσο λεπτών αποχρώσεων ζητήματα. Αυτό που φαίνεται, εντέλει, είναι ότι η «ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων» μπορεί, αφενός, να αναπτύξει το πεδίο της ιστορίας (διευρύνει, κατά τον Άγγλο ιστορικό John Tosh, το πεδίο της ιστορικής μας γνώσης), και αφετέρου, να διερευνήσει τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, τις συγκροτησιακές λογικές που επιβλήθηκαν, τον τρόπο χειραγώγησης της σχολικής γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο η ιδεολογία κατασκευάζεται – εν προκειμένω, μέσα από το εκπαιδευτικό δίκτυο.
10. Πρόκειται για την περίφημη φράση-ερώτηση του Herbert Spencer, την οποία έθεσε σε ένα δοκίμιό του το 1859, θέτοντας -μεταξύ άλλων- τα πρώτα θεμέλια για την ανάπτυξη του πεδίου μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων.
11. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι λόγω της πολιτικής διαχείρισης, αυτή η συζήτηση στην ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα εμφανίζεται περισσότερο έντονα σε περιπτώσεις μεταρρύθμισης των προγραμμάτων – δηλαδή σε περιπτώσεις αλλαγής της ύλης ή των σχολικών βιβλίων, ή των «παραδειγματικών» αρχών της σχολικής γνώσης (με χαρακτηριστικότερα τα παραδείγματα των σχολικών βιβλίων ιστορίας – το βιβλίο του Καλοκαιρινού το 1965, του Κόκκινου το 1987 και της Ρεπούση το 2007). Η κυριαρχία του πολιτικού πεδίου πάνω στην εκπαίδευση επισκιάζει κάθε άλλο αίτημα κοινωνικών φορέων. Συνεπώς, στην Ελλάδα δεν αναμένεται να έχει την ίδια βαρύτητα αυτή η συζήτηση.
12. Ακόμα κι αν πάρουμε ως παράδειγμα μια κατάσταση ακραίας αυτονομίας ενός σχολείου, ακόμα κι εκεί δεν θα βρούμε παρά κάποιες *τυπικότητες* και *κανονικότητες* στη λειτουργία του, διαφορετικά το σχολείο δεν θα μπορεί να υφίσταται ως θεσμική οντότητα (θα έχει καταλυθεί η θεσμική του υπόσταση). Όπως είχε επισημάνει ο Foucault (1976), οι τυπικότητες και οι κανονικότητες γεννούν πειθαρχίες, κι οι πειθαρχίες εμπεριέχουν ιεραρχίες και ταξινομήσεις, γεγονός που ση-

μαίνει ότι δεν υπάρχει κάποιο ουδέτερο αξιακό σύστημα· αντιθέτως το αξιακό σύστημα είναι πολωμένο, είναι κατευθυνόμενο προς την κατεύθυνση που δείχνουν οι πειθαρχίες.

13. Αυτό που υπαινίσσεται η πρότασή μας είναι η αντιστροφή της σειράς των ερωτημάτων: πρέπει πρώτα να βρούμε «*πού θέλουμε να πάμε ως κοινωνία*», να βρούμε το «*όραμα της κοινωνίας*» για τα επόμενα -μετά την κρίση, ελπίζουμε- χρόνια και στη συνέχεια να βρούμε «*τι θα κάνουμε στην εκπαίδευση*» (ερώτημα που απαντάται σχετικά πιο εύκολα). Εμμένοντας στη πρόταξη του δεύτερου ερωτήματος (για την εκπαίδευση) δεν μπορούμε να δώσουμε απάντηση ούτε στο πρώτο ερώτημα (πού θέλουμε να πάμε ως κοινωνία), αλλά ούτε και να λύσουμε κανένα πρόβλημα στην εκπαίδευση (ή της εκπαίδευσης).
14. Απαισιόδοξες υπό την έννοια ότι αφήνουν την αίσθηση της «ματαιότητας» στην αντίσταση προς το «κατεστημένο», όποιο κι αν είναι αυτό – επειδή κάθε φορά ο εκπαιδευτικός -συστημικά εντασσόμενος στο δομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης- θα βρίσκεται έναντι (ή και εντός) ενός «κατεστημένου», τις επιλογές του οποίου θα καλείται να υπηρετήσει. Αυτήν ακριβώς τη ματαιότητα είχε υπόψη του ο Althousser, όταν ζητούσε συγγνώμη από τους δασκάλους (Althousser, 1994). Βέβαια, αυτή η διαπίστωση είναι αποτέλεσμα της «υπερδομικής» άποψης του Althousser (McLellan, 1979: 298-301), η οποία δεν επέτρεπε σε θεωρητικό επίπεδο να υπάρξει κάτι διαφορετικό (για μια κριτική προσέγγιση σε αυτή τη θέση, μαζί με την σημαντική βιβλιογραφία επί του θέματος, βλ. Φωτεινός, 2009 και 2014).
15. Είναι αρκετή η βιβλιογραφία που τεκμηριώνει το ασύνδετο αυτής της σχέσης. Βλ. ενδεικτικά Τσουκαλάς, 1992. Βλέπε ακόμα και τις σχετικές αναφορές από το πρόσφατο παρελθόν σε περιόδους μεγάλων μεταρρυθμίσεων στο Φωτεινός, 2013. Ακόμα και πρόσφατες μελέτες δείχνουν μια σημαντική απόκλιση μεταξύ της εκπαίδευσης και των κοινωνικών και οικονομικών αναγκών (Σ.Ε.Β., 2019, 2017).
16. Η εφαρμογή αυτών κωδίκων στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα από διάφορους ερευνητές έχει φέρει παρόμοια ευρήματα ως προς τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Νούτσος, 1988; Περσιάνης, 2002; Φωτεινός, 2013).
17. Η συγκεκριμένη διατύπωση της πρότασης έγινε με ένα πρωθύστερο σχήμα (πρώτα να δούμε πώς έγιναν και μετά να δούμε με ποια θεωρία ταιριάζουν), γιατί αμφιβάλλουμε εάν υπάρχει κάποια θεωρητική επιλογή πριν την εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων (δεδομένου και του τρόπου λειτουργίας των θεσμικών φορέων που έχουν την ευθύνη). Διότι, εάν υπήρχε εξ αρχής μια θεωρητική επιλογή, σαφής και συνειδητή, τότε τα αναλυτικά προγράμματα θα είχαν μεγαλύτερη ορθολογικότητα και σαφώς καλύτερη «αρχιτεκτονική» (Φλουρής, 1984).
18. Δεν θα γίνει αναλυτική αναφορά στις τυπολογίες αυτές, καθώς είναι ανεπτυγμένες τόσο μέσα από τα κείμενα των ίδιων των ερευνητών, όσο και μέσα από την ευρύτερη βιβλιογραφία.
19. Βλ. μια ανάλυση των μεταβλητών και των τροπών τους στο Φλουρής, 1992.
20. Καίρια συμβολή σε αυτόν τον μετασχηματισμό έχει ο William Pinar, ένας εκ των σημαντικότερων «αναστοχαστών» (Reconceptualists) του αναλυτικού προγράμματος. Κατά την πορεία διαμόρφωσης του πεδίου μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων έχουν υπάρξει ορισμένες αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις, αναλόγως των κατά περιόδους ειδικότερων ερευνητικών ενδιαφερόντων, αλλά και των ευρύτερων πολιτικών-ιδεολογικών και κοινωνικών τάσεων (trents). Κατά τη δεκαετία του 1950, μετά τη δημοσίευση του εμβληματικού βιβλίου του Tyler (1949), η έμφαση δόθηκε στη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τη διδακτική (είναι η περίοδος όπου η διδακτική αναπτύσσεται ως επιστήμη ξεχωριστή από την παιδαγωγική και

συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα, καθόσον το τελευταίο, στα πλαίσια των εθνικών στρατηγικών μεταπολεμικά, υλοποιείται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια – άρα καθίσταται αναγκαίο η διδακτική να υλοποιεί βασικές εθνικές πολιτικές και να είναι σύννομη προς τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου της διδακτικής). Κατά τη δεκαετία του 1960, με την ανάπτυξη των νεομαρξιστικών και νεοσυγκρουσιακών θεωρήσεων (εξάλλου είναι και η εποχή που αναπτύσσονται πολλά κοινωνικά-πολιτικά κινήματα, μαζί με αυτά και το κίνημα της «αποσχολειοποίησης») και την ανάδυση νέων κοινωνιολογικών θεωρήσεων (μικρο-κοινωνιολογία, κοινωνιολογία της γνώσης, κ.τ.λ.), το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως ένα πολιτικό κείμενο που υλοποιεί δεσμεύσεις και επιταγές της «άρχουσας» (αστικής) τάξης. Είναι η εποχή που δημοσιεύτηκαν πολλά εμβληματικά έργα σημαντικών ερευνητών των επιστημών της εκπαίδευσης, οι οποίοι εξέταζαν, λιγότερο, ή περισσότερο, καθένας από τη σκοπιά του, το αναλυτικό πρόγραμμα. Με την έξαρση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στα μέσα της δεκαετίας του 1970 (εποχή του λεγόμενου «Θατσερισμού-Ριγκανισμού») σημειώνεται και μια στροφή στη συζήτηση για το αναλυτικό πρόγραμμα: δεν είναι πια «ελκυστικό» (trenty) να εξετάζεις τις κοινωνικές επιπτώσεις από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (ήδη μια μεγάλη τομή έρχεται με την αμφισβήτηση του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος»). Έτσι, κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 και στη δεκαετία του 1980 η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων εστιάζει στη περαιτέρω διεύρυνση των δυνατοτήτων της διδακτικής (εστιάζει, δηλαδή, εκ νέου, στη σύνδεση του προγράμματος με την εφαρμογή του στην σχολική αίθουσα) και αναπτύσσει τις έννοιες -μεθοδολογίες- των σχεδίων project, της διαθεματικότητας, της διερευνητικής μάθησης, κτλ. Κατά τη δεκαετία του 1990 (κ.εξ.) το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ως μέρος των ευρύτερων πολιτικών για τη διαχείριση της «γνώσης», στο πλαίσιο κατασκευής της «Κοινωνίας της γνώσης», η οποία χρησιμοποιεί «τεχνο-διαχειριστικά μοντέλα γνώσης». Στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σε αυτή την προσέγγιση είναι η χειραφέτηση του ατόμου (το οποίο άτομο νοείται και ως «πολίτης» αλλά και ως «πελάτης» - στη δεύτερη περίπτωση η «χειραφέτηση» σχετίζεται με το φιλελεύθερο πρόταγμα της δυνατότητας επιλογής σε μια οικονομία της -ελεύθερης- αγοράς), ο ενεργητικός και κριτικά σκεπτόμενος πολίτης (γιατί δεν νοείται ελεύθερη αγορά και οικονομία δίχως επιλογές και ενεργητική εμπλοκή των πολιτών στην οικονομία, μέσω της καινοτομίας), ανάπτυξη συνείδησης («πολιτειότητα», citizenship) (για την εγκαθίδρυση, νομιμοποίηση και εκλογίκευση του πολιτικού καθεστώτος). Από τη δεκαετία αυτή, ως προς το ερευνητικό σκέλος των αναλυτικών προγραμμάτων, αναπτύσσεται η διερεύνηση της ιστορικότητας των εκπαιδευτικών δικτύων και η ανάπτυξη του ιδιαίτερου κλάδου της «ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων».

21. Εν ολίγοις, ό,τι ο Bernstein (1991) όριζε ως *παιδαγωγικό κώδικα της «περιχάραξης»*, ό,τι ο Foucault (1976) θεωρούσε ως *διαστιγμάτιση του χώρου και του χρόνου* και ό,τι ο Althousser (1994) προσέγγιζε ως *οργανικά μέρη του ιδεολογικού μηχανισμού της εκπαίδευσης*.
22. Είναι χαρακτηριστικό ότι λάθη που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια δεν διορθώνονται παρά μόνο με την ευρύτερη αλλαγή των βιβλίων (κατάργηση των υφιστάμενων και συγγραφή νέων), για λόγους οικονομίας: να μην αυξηθεί το κόστος των σχολικών εγχειριδίων με την εκ νέου εκτύπωση του ίδιου βιβλίου. (Ας τα ορίσουμε, λοιπόν, ως τυπογραφικά· γιατί κανείς δεν θα ήθελε να πιστέψει ότι έγιναν -και κυρίως παρέμειναν- λάθη από «απροσεξία», γεγονός που υποδηλώνει πολύ περισσότερα από μια απλή «δομική αστοχία», δηλαδή, υποδηλώνει την *ανυπαρξία μηχανισμών ελέγχου*· εάν όντως υπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου των σχολικών εγχειριδίων, ή και των ίδιων των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε οι αστοχίες -μπορεί να- σημαίνουν από *άγνοια*

αντικειμένου, μέχρι και ευρύτερη έλλειψη γνώσης. Οπότε ας τα ορίσουμε ως «τυπογραφικά» λάθη Ας μην αναφερθούμε εδώ στα επιστημολογικά λάθη των εγχειριδίων, γιατί δεν είναι ο κατάλληλος χώρος σε αυτό το κείμενο – είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του βιβλίου «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Ε' δημοτικού, με την λάθος απεικόνιση στην ενότητα των μιγμάτων).

23. Κι είναι σχήμα οξύμωρο αν σκεφτεί κανείς ότι αυτή η «αυτενέργεια» είναι μια παιδαγωγικά επιθυμητή πρακτική, ιδίως όταν αναφερόμαστε στον μαθητή. Πρωτογενώς, όμως, έχουμε στερήσει αυτή τη δυνατότητα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
24. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει σαφής αναφορά σε «ποσοστό» αυτονομίας (περίπου 20%) που «παραχωρείται» από τη νομοθετούσα Πολιτεία και επιτρέπει τον καθορισμό στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος (διδακτέα ύλη, ασκήσεις, λοιπές δραστηριότητες) από τον εκπαιδευτικό.
25. Αυτή η λειτουργία αποτελεί τη θεσμική διάσταση μιας *ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας* (totally pedagogised society) (Bernstein, 1996; Bonal and Rambla, 2003).
26. Βλ. την χειραφετητική φιλοσοφία του Habermas (1990) στο πολιτικό-κοινωνικό σκέλος και το κίνημα της «κριτικής παιδαγωγικής» και της «αποσχολειοποίησης» (Freire, 1977) στο παιδαγωγικό σκέλος.
27. Αυτή η δυνατότητα συμπερίληψης των νοημάτων αποκτά τη μέγιστη πολιτική σημασία της, εάν θεωρήσουμε ορισμένες μη-προνομιούχες ομάδες και εξετάσουμε τον αποκλεισμό τους από τον επίσημο εκπαιδευτικό «Λόγο» (με παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά κριτήρια, π.χ., με «αποτυχία» στο εξεταστοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και με πολιτικά ελατήρια, π.χ. με απόφαση για μη συμπερίληψη των πολιτιστικών -ή ακόμα και εθνοτικών- χαρακτηριστικών τους στη σχολική γνώση).
28. Πρόκειται για ζητήματα που αναφέρονται στον παιδαγωγικό κώδικα της «περιχάραξης» (framing, κατά Bernstein, 1991).
29. Για την ελληνική περίπτωση μια καθοριστική δομική σχέση της εκπαίδευσης είναι με το πεδίο της πολιτικής (βλ. Φωτεινός, 2009, 2013), λόγω των ιδιομορφιών που ιστορικά καθόρισαν τη συγκρότηση αφενός του ελληνικού κράτους (κατά τον 19ο αιώνα) και αφετέρου της κοινωνίας (βλ. Μουζέλης, 1992).
30. Πρόκειται για την περίφημη «Agenda 21» (βλ. U.N. 1992; UNESCO, 2015; IEAB, 2013; Ansari and Malik, 2013).
31. Σαφώς πολωμένη πολιτικά και ιδεολογικά θέση, η οποία ελέγχεται για την επιστημολογική και φιλοσοφική της θεμελίωση, συνάμα με ευθεία αμφισβήτηση των πολιτικών που υπαινίσσεται, καθώς θέτει εκτός «διαπραγμάτευσης» των κοινωνικών ζητημάτων ευρύτερες κοινωνικές ομάδες (τάξεις, φορείς δράσης, υπό άλλα θεωρητικά-εννοιολογικά πλαίσια) (βλ. σχετικά και Anderson, 1994).
32. Πρόκειται για όλες αυτές τις νέες μορφές «απασχόλησης» (κι είναι σημειολογικώς χαρακτηριστική αυτή η μεταστροφή της ορολογίας: από την έννοια της *εργασίας* έχουμε περάσει στην έννοια της *απασχόλησης*), απομονωμένης από ένα φυσικό «τόπο» εργασίας (εξ αποστάσεως εργασία, παροχή υπηρεσιών μέσω τεχνολογικών-ψηφιακών μέσων) και από ένα φυσικό «χρόνο» εργασίας (εκ περιτροπής -part-time εργασία, ατομικά συμβόλαια «μηδενικού» χρόνου -zero-hour contract, κ.τ.λ.), καταλήγουν να είναι απομονωμένες, εν τέλει, από κάθε «φυσική» σχέση μεταξύ εργάτη-προϊόντος-πελάτη, μεγιστοποιώντας την «αλλοτρίωση» των σχέσεων (της καπιταλιστικής παραγωγής), ενώ συνάμα μετασχηματίσουν τον εργαζόμενο σε «*επισφαλώς εργαζόμενο*» (precarious) (βλ. Jagodzinski, 2017; Desjardins, 2015; Marhuenda, 2017; Kurki, 2014).

33. Βλ. ενδεικτικά McKinsey and Company, 2012; «Project Tomorrow», 2003.
34. Το 2018 στην καθιερωμένη ετήσια συνάντηση του World Economic Forum στο Davos υπήρχαν εκτενείς αναφορές στη σχέση της εκπαίδευσης (ιδίως -αλλά όχι μόνο- της τριτοβάθμιας) με την «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση» (4IR) («*Academia can be an important vanguard of the Fourth Industrial Revolution*», «*4 ways universities are driving innovation*», «*Can apprenticeships save young people from the threat of AI?*» και άλλοι παρόμοιοι τίτλοι άρθρων μπορεί να βρεθούν στο www.weforum.org).
35. Βλ. την έμφαση που αποδίδεται σε μια δημοκρατική -κοινωνική- εκπαίδευση, ως αντίβαρο στην εκπαίδευση που θα προετοιμάζει ατομικά για την ένταξη στην οικονομία, στα τέλη του 20ου αιώνα, στο Postman, 1996. Συνάμα, αναπτύσσεται (εκ νέου, γιατί ποτέ δεν σταμάτησε) η συζήτηση σχετικά με τις διαδικασίες ενσωμάτωσης ευρύτερων πληθυσμών που παραμένουν, σε μεγαλύτερο, ή μικρότερο βαθμό, αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση (βλ. Harwood, et al, 2013).
36. Βλ. σχετικά στο Biesta, 2015.
37. Βλ. σχετικά στο Rodriguez, 2012. Από μια άλλη οπτική, επανέρχονται, εν μέρει, παιδαγωγικά αιτήματα των αρχών του 20ου αιώνα, στο πλαίσιο, όμως, που τίθεται από τη «νέα οικονομία» και την ψηφιακή επανάσταση (Wyn, 2009).
38. Δηλαδή, αν η κατανόηση που προκύπτει μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί τον μαθητευόμενο στην απόκτηση ενός προσωπικού νοήματος, μιας προσωπικής κατανόησης των διδαχθέντων.
39. Επίσης, εάν μελετήσει κανείς προσεκτικά τις αναφορές των διεθνών οργανισμών (π.χ. του ΟΟΣΑ), θα διαπιστώσει ότι απηχούν αρκετά από τα «παραδοσιακά» αιτήματα της παιδαγωγικής (και δη της «κριτικής» παιδαγωγικής), εφόσον τα κείμενα αυτά έχουν αναφορές στην «αυτονομία» του σχολείου, στην «ολιστική» ανάπτυξη του ανθρώπου, στην ενεργητική συμμετοχή του σε κάθε πλευρά του βίου με δημιουργικότητα. Προφανώς, το ζητούμενο για αυτούς τους οργανισμούς είναι να εμπεδωθεί η διεύρυνση και η περαιτέρω νομιμοποίηση του τρόπου παραγωγής καθώς και η νομιμοποίηση της διαίρεσης εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό, όμως, δεν αναιρεί το γεγονός ότι αυτή ακριβώς η διάσταση της πολιτικής τους, εμπλέκοντας την εκπαίδευση στο σχεδιασμό τους, μετασχηματίζει τις εκπαιδευτικές δομές, επιβάλλοντας μια τεχνοκρατική λογική διαχείρισης της εκπαίδευσης, με μετρήσιμα αποτελέσματα (π.χ., PISA). Έτσι, η εκπαίδευση μοιάζει συνάμα να ακολουθεί (η πρώτη και η δεύτερη βαθμίδα της) προσαρμοζόμενη και να προηγείται (η τρίτη βαθμίδα της) διαμορφώνοντας το νέο περιβάλλον (βλ. Πασιάς και Φωτεινός, 2020).
40. Ενδεικτικό της αντίληψής τους είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα, την περίοδο μάλιστα που μεσουρανούσαν ορισμένοι από τους κορυφαίους Έλληνες διανοητές-παιδαγωγούς, ενώ συνάμα η ελληνική κοινωνία ήταν σε μετασχηματισμό και η οικονομία σε μιας μορφής ανάπτυξη: «*Δεν είναι δυνατόν να αποφασίζουν επί θεμελιωδών θεμάτων της παιδείας εκείνοι οι οποίοι δεν έχουν μιαν γενικήν αντίληψιν του όλου πολιτικού θέματος*» [...] «*η παιδεία δεν ανήκει απλώς εις τους παιδαγωγούς*» [...] «*Διότι εκείνο το οποίον επρόκειτο να χαραχθή ήτο η εκπαιδευτική 'πολιτική'. Και οι διδάσκαλοι ημπορούν να κρίνουν παιδαγωγικάς απόψεις, ημπορούν να κρίνουν την 'εκπαίδευσιν', αλλά την εκπαιδευτικήν πολιτικήν την κρίνουν οι εκπρόσωποι αυτού του Σώματος*» (Πρακτικά Βουλής 20/11/1957: 402). Αυτή η προσέγγιση εκ μέρους των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης, έκτοτε, διαμορφώνει μια κουλτούρα στο πεδίο τους και χαρακτηρίζει κάθε επόμενη απόφασή τους (πολλές φορές, ερήμην της κοινωνίας ή της οικονομίας).
41. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι προκύπτει η «απαξίωση» των «επιταγών» της ηγεσίας της αστικής τάξης από την πολιτική εξουσία διαχρονικά, όταν η διαπραγμάτευση για το εκπαιδευ-

τικό ζήτημα τίθεται στο ανώτατο δυνατό επίπεδο (πρωθυπουργοί – ηγεσία ΣΕΒ) και εντούτοις οι εκκλήσεις των οικονομικών φορέων δεν εισακούγονται (βλ. Φωτεινός 2009, 2013, 2014).

42. Είναι, δε, προφανές, αναμενόμενο, έως και προσδοκώμενο, μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή, να αλλάζει η πολιτική ηγεσία αυτών των εποπτευόμενων φορέων· δείγμα της μη-ανεξαρτησίας των θεσμικών φορέων στην Ελλάδα. Προφανώς, το αποτέλεσμα επηρεάζει τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον η ασυνέχεια ενυπάρχει ως δομικό χαρακτηριστικό αυτών των φορέων.
43. Είναι ενδεικτικό ότι στις συζητήσεις για το μάθημα των Θρησκευτικών, τον λόγο έχει ex officio η Εκκλησία· ακόμα και σήμερα δεν νοείται μια μεταρρύθμιση στο αναλυτικό πρόγραμμα, αν δεν ληφθεί υπόψη η θέση της Ιεραρχίας. Αντιστοίχως, για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, ή της ιστορίας, τον βασικό λόγο διαμορφώνει όχι η επιστημονική κοινότητα, αλλά μέρος των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης (των ΜΜΕ συμπεριλαμβανομένων· χωρίς να αποκλείονται τα ποικίλα συμφέροντα που καλύπτονται πίσω από αυτή την «πατριδοκαπηλία»).
44. «*Η χριστιανική θρησκεία και η έννοια της αγάπης του Χριστού, η κλασσική και ανθρωπιστική παιδεία, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ιδανικά βγαλμένα από τα κόκκαλα του Ελληνισμού, αιώνια ιδανικά της Ελληνικής φυλής*» (Πρακτικά Βουλής 30/06/1959: 1152 - η ορθογραφία του κειμένου). «*Αναμφισβητήτως τα σχολεία της μέσης παιδείας (και εδώ περιλαμβάνονται όχι μόνον τα γενικής μορφώσεως, αλλά και τα τεχνικά ή επαγγελματικά) οφείλουν να είναι σχολεία ανθρωπιστικά και ο ανθρωπισμός, ως διεμορφώθη ιστορικώς εις τον χώρον του λεγομένου δυτικού πολιτισμού, είναι αρρήκτως συνδεδεμένος με τα πνευματικά αγαθά, τα οποία εχάρισεν εις τον κόσμον η κλασσική (ελληνορωμαϊκή) αρχαιότης και ο χριστιανισμός*» (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1958: 128).
45. Αν ανατρέξουμε τόσο στα Πρακτικά Συζητήσεων της Βουλής, ή στις δηλώσεις των αρμοδίων, όσο και στους Προϋπολογισμούς της εκπαίδευσης, διαφόρων περιόδων, θα σημειώσουμε την *λόγῳ* υποτίμηση της τεχνικής εκπαίδευσης, η οποία ακολουθείται από την *ἔργῳ* υποβάθμισή της: «[…] *μόνον εάν έχωμεν παράλληλα φροντίσει να ιδρύσωμεν Σχολάς Επαγγελματικής και Τεχνικής εκπαιδεύσεως δια να απορροφήσουν τα παιδιά που περισσεύουν* […]» (Συνέντευξη του Ι. Ράλλη, υπουργού Παιδείας, στην εφ. Καθημερινή 03/02/1976), ενώ η συζήτηση για την τεχνική εκπαίδευση συχνά παρεκτρέπεται: «*Έχω ώρες-ώρες την εντύπωση πως το νομοθέτημα αυτό χαρακτηρίζει περισσότερο το άγχος της αποσυμφορήσεως παρά η ευθεία αντιμετώπιση του προβλήματος της τεχνικής Παιδείας*» (βουλευτής Δ. Τσάτσος, Πρακτικά Βουλής 23/02/1977: 3375). Είναι ενδεικτικό ότι έχει διαπιστωθεί και επισήμως διατυπωθεί πως «*οι απόφοιτοι των Τεχνικών Λυκείων, όπως προδιαγράφεται από τις τάσεις διαμορφώσεως των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών τους, όπως πληροφορούμαστε, μικρή μόνο σχέση θα έχουν με την τεχνολογία και την εφαρμογή της*» (Πρακτικά Βουλής 23/02/1977: 3373).
46. Ωστόσο, και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δεν ήταν απελεύθερη από το ιδεολογικό περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, καθώς μαθήματα που ενέχουν (ή δύνανται να έχουν) ιδεολογικές ρυθμίσεις έχουν ενταχθεί εξ αρχής στο αναλυτικό πρόγραμμά της.
47. Πρόκειται για τις θεωρήσεις των Eisner, Eisner and Vallance, Schiro, Kliebard, Grudy και Holmes and McLean. Από αυτούς μόνο η Groudy διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο που οριοθετεί τις μεταβλητές της, καθώς επικεντρώνεται περισσότερο στον τρόπο που θα αξιοποιηθούν εργαλειακά οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις (χωρίς αυτό να της στερεί την κοινωνική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων, εφόσον η χειραφετητική προσέγγιση είναι μία από τις επιλογές).
48. Είναι, ωστόσο, προφανές ότι ως «δυτικό» κόσμο θα πρέπει να εγγράψουμε και χώρες από άλλες περιοχές, τις οποίες δεν λογίζαμε ως «δυτικές» μέχρι πρόσφατα (π.χ., η Νότιος Κορέα, έχει σαφέστατα «δυτικά» χαρακτηριστικά, τόσο στην οικονομία της όσο και σε ορισμένες βασικές κοινωνικές διαστάσεις, όπως είναι η εκπαίδευση).

49. Η οποία νομοθετούσα Πολιτεία (δηλαδή, οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς δράσης) ανταποκρίνονται μόνο ως προς το οικονομικό σκέλος των αιτημάτων· το σημείο που αφορά στην εμπλοκή της εκπαίδευσης στις διαδικασίες της παραγωγής δεν τίθεται προς συζήτηση από την πλευρά της Πολιτείας (των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης).
50. Για τον φονταμενταλισμό βλ. ενδεικτικά Μουζέλης, 2014. Όπως σημειώνει και ο Κονδύλης (2011: 24) η ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία των χαρακτηριστικών του «δυτικού» πολιτισμού (στον οποίο συμπεριλαμβάνεται και ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής) υπήρξε επιφανειακή, με αποτέλεσμα να υπάρξει έλλειμμα αυτοσυνείδησης στην «αστική» τάξη, και τα στοιχεία που συγχωνεύτηκαν στην όποια συνείδηση ήταν ετερογενή. Ως εκ τούτου, καταλήγει ο Κονδύλης, ιστορικά διαμορφώθηκε μια «*νόθα μαζική δημοκρατία*» (ο.π.: 57), αναδύθηκε ο «λαϊκισμός» ως τάση που διαπέρασε οριζόντια την κοινωνία (ο.π.: 61), και *η Ελλάδα καταλήγει να εντάσσεται σε πολύ χαμηλή θέση στο σύστημα του διεθνούς καταμερισμού της υλικής και πνευματικής εργασίας* (ο.π.: 68).
51. Ένα χοντροειδές παράδειγμα: όλοι αρεσκόμαστε στη νέα τεχνολογία (ενδεικτικό ότι, ανεξαρτήτως διαφημιστικής επιρροής, το νεότερο μοντέλο πανάκριβου -για τα ελληνικά δεδομένα- κινητού τηλεφώνου εξαντλήθηκε λίγες ώρες μετά την κυκλοφορία του), αλλά αρκετοί αμφιβάλλουν για την ανάγκη μιας εκπαίδευσης που θα συνδέεται με την παραγωγή και θα οδηγεί, δυνητικά, έστω, στην κατασκευή προϊόντων προστιθέμενης αξίας. Το θέμα, προφανώς, δεν είναι να κατασκευάσουμε ένα νέο κινητό τηλέφωνο, αλλά να διαμορφώσουμε μια εκπαίδευση που να μην συζητά κατά τον 21ο αιώνα ό,τι έχει ήδη επιλυθεί στον υπόλοιπο (δυτικό) κόσμο από τον 20ο, ή ακόμα και από τα τέλη του 19ου αιώνα.
52. Πρόσφατα, η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέληξε στο ίδιο περίπου συμπέρασμα. Εφόσον και οι διεθνείς φορείς, αλλά και ο εγχώριος καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, αυξάνεται η πιθανότητα να μην είναι λάθος τα πορίσματά τους.
53. Δεν προδιαγράφουμε μια *μεσσιανική* διάσταση της εκπαίδευσης. Τα κοινωνικά προβλήματα δεν επιλύονται μέσα από την εκπαίδευση – απλώς η τελευταία μπορεί να αναπλαισιώσει τα προβλήματα αυτά και να διαμορφώσει μια κουλτούρα που, δυνάμει, θα οδηγήσει σε μετριασμό των αρνητικών φαινομένων.

Abstract

This paper draws on the curriculorum reconceptual tradition which considers curriculum as a political text and focuses on the history of the Greek curricula and their transformation process since the 1950's. The non reductive and non structural theoretical frame of agency is used as an explanatory tool. Following these perspectives the paper comes to the conclusion that the curricula in Greece on this certain period of time are predominantly influenced by the dominant agents of the political field and their reproduction needs. Therefore the curricula are more focusing on an ideologised perception of school knowledge, projecting fundamentalistic perspectives on it and are heavily corresponding to societal needs.

Key-words: history of curriculum, curriculum reform, politics, agency, ideology

Η αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και το «προσχολικό» PISA

Ευστρατία Σοφού*

Περιληψη

Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να διερευνήσει και να αναλύσει κριτικά τη *Διεθνή Μελέτη της Πρώιμης Μάθησης και Ευημερίας των Παιδιών* (IELS), μια νέα έρευνα του ΟΟΣΑ που έχει στόχο τη διεθνή συγκριτική και σταθμισμένη αξιολόγηση παιδιών ηλικίας 5 ετών που φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση. Στο άρθρο υποστηρίζεται ότι η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί ένα «προσχολικό PISA» και η εισαγωγή της, μια προσπάθεια αλλαγής του εκπαιδευτικού «παραδείγματος» της προσχολικής εκπαίδευσης και της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το άρθρο εξετάζει το προηγούμενο έργο του ΟΟΣΑ στην προσχολική εκπαίδευση και παρουσιάζει και αναλύει την IELS με στόχο να αναδειχθεί ο «λόγος» που παράγει και οι πρακτικές που προωθεί. Στο κείμενο συνοψίζονται επίσης, τα σημαντικότερα σημεία εστίασης της κριτικής που έχει δεχθεί η μελέτη και επισημαίνονται οι πιθανές συνέπειες από την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική πράξη.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η πρώιμη παιδική ηλικία, η οποία θεωρείται ως κρίσιμη περίοδος στη διαδρομή του ανθρώπου (Woodhead, 1996), συγκεντρώνει το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των διεθνών οργανισμών. Για παράδειγμα, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), ένας οργανισμός που παραδοσιακά δίνει έμφαση στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών-μελών του και παράλληλα αποτελεί

* Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ένα από τα χαρακτηριστικά παραδείγματα συμμετοχής διεθνούς οργανισμού στις διαδικασίες της παγκόσμιας διακυβέρνησης στον χώρο της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2015), έχει διευρύνει τη δραστηριότητά του στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, έχοντας ως κεντρικό διακύβευμα της πολιτικής του τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία (ECEC, Early Childhood Education and Care), έχει δημοσιεύσει μια σειρά συγκριτικών μελετών με τον εμβληματικό τίτλο *Starting Strong* προκειμένου να υποστηρίξει τις χώρες-μέλη στην αναθεώρηση των πολιτικών τους (OECD, 2001, 2006, 2012, 2015a, 2017a, 2017b).

Μία από τις πρόσφατες εξελίξεις της πολιτικής του ΟΟΣΑ στο πεδίο της προσχολικής αγωγής είναι η εισαγωγή διεθνούς συγκριτικής αξιολόγησης των μαθησιακών επιδόσεων παιδιών ηλικίας 5 ετών. Για ορισμένους μελετητές, η *Διεθνής Μελέτη Πρώιμης Μάθησης και Ευημερίας των Παιδιών* (IELS, International Early Learning and Child Well-being Study), όπως ονομάζεται η έρευνα που ήδη άρχισε να εφαρμόζεται από τον ΟΟΣΑ, αποτελεί ένα «προσχολικό» PISA (Moss et al., 2016). Οι Diaz-Diaz, Semenec & Moss (2019) υποστηρίζουν ότι η IELS είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση του ραγδαία αυξανόμενου φαινομένου στον χώρο της εκπαίδευσης, της διεθνούς συγκριτικής αξιολόγησης των μαθησιακών επιδόσεων με τη χρήση τυποποιημένων εξεταστικών δοκιμασιών ή διαφορετικά των λεγομένων «διεθνών αξιολογήσεων μεγάλης κλίμακας» (ILSAs, International Large-Scale Assessments). Αποτελεί επίσης ένα ακόμα παράδειγμα του «Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Κινήματος» (GERM, Global Education Reform Movement), ενός όρου που επινόησε ο Φινλανδός μελετητής Pasi Sahlberg (2011) για να χαρακτηρίσει το σύγχρονο νεοφιλελεύθερο μοντέλο εκπαίδευσης που επιδιώκει να εφαρμόσει τις αρχές και τις στρατηγικές της οικονομίας της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση στο όνομα της βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης. Την υιοθέτηση του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης συνοδεύουν η ποσοτική αξιολόγηση, οι τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες υψηλών αποδόσεων (high stakes testing & standards), ο ανταγωνισμός μεταξύ των σχολικών μονάδων, η λογοδοσία, η γονεϊκή επιλογή, το μάνατζμεντ και η ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση (Wasmuth & Nitecki, 2017· Diaz-Diaz, Semenec & Moss, 2019). Ο ΟΟΣΑ έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξάπλωση του GERM μέσω της εφαρμογής των διεθνών συγκριτικών αξιολογήσεων μεγάλης κλίμακας, όπως είναι το PISA, οι οποίες ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των

χωρών και την εκπαίδευση με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η εστίαση στην επιτέλεση, στην τυποποίηση, στη χρήση κοινά αποδεκτών standards και κριτηρίων αξιολόγησης έχουν συμβάλλει σε μια εργαλειακή και τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαίδευσης και έχουν περιορίσει την εκπαιδευτική πολιτική στην αναζήτηση και στην υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο αυτό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι μελετητές υποστηρίζουν ότι ο ΟΟΣΑ μέσω της IELS επιδιώκει να αναπτύξει ένα παγκόσμιο πλαίσιο αναφοράς για την προσχολική εκπαίδευση και να εισαγάγει ένα νέο εκπαιδευτικό «παράδειγμα» στην προσχολική εκπαίδευση που επιχειρεί να αναδιαμορφώσει τη φυσιογνωμία, τους σκοπούς και τις βασικές αρχές της (Auld & Morris, 2019). Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να συζητήσει και να αναλύσει κριτικά τη μελέτη IELS και τις συνέπειες που μπορεί να έχει στην αξιολόγηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και εν γένει στην προσχολική εκπαίδευση. Αρχικά επιχειρείται μια σύντομη ανασκόπηση του προηγούμενου έργου του ΟΟΣΑ στην προσχολική αγωγή μέσω των εκθέσεων *Starting Strong* και στη συνέχεια παρουσιάζεται και αναλύεται η μελέτη IELS σύμφωνα με τα σχετικά κείμενα που έχει δημοσιεύσει ο διεθνής οργανισμός. Τέλος, το άρθρο συνοψίζει τα σημαντικότερα σημεία στα οποία εστιάζουν οι κριτικές και εκθέτει τις πιθανές συνέπειες από την εφαρμογή της μελέτης στην εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Οι Εκθέσεις *Starting Strong* του ΟΟΣΑ για την προσχολική αγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο ΟΟΣΑ διευρύνοντας το ενδιαφέρον του για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών στο πεδίο της προσχολικής αγωγής έχει δημοσιεύσει μια σειρά διεθνών συγκριτικών εκθέσεων με τον τίτλο *Starting Strong* παρέχοντας στις χώρες-μέλη διεθνή συγκριτικά δεδομένα και συστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της ECEC. Το 1998 η Επιτροπή Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ αναγνωρίζοντας την ECEC ως τη βάση της διαβίου μάθησης, ξεκίνησε μια θεματική ανασκόπηση των πολιτικών και πρακτικών των χωρών μελών στο πεδίο αυτό, η οποία οδήγησε στην έκδοση των δύο πρώτων *Starting Strong*, το *Starting Strong I* (OECD, 2001) και το *Starting Strong II* (OECD, 2006).

Η έκδοσή τους θεωρείται ορόσημο στη συγκριτική έρευνα στο πε-

δίο της προσχολικής αγωγής καθώς συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των πολιτικών και των πρακτικών των διαφόρων χωρών μελών, στην ανάπτυξη διαλόγου για ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος και στην υποστήριξη των διαμορφωτών χάραξης πολιτικής με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Moss, 2007). Οι δύο εκθέσεις αναγνωρίζουν το πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο της προσχολικής αγωγής και υιοθετούν ως βασικούς άξονες της ερευνητικής προσέγγισής τους την ισότητα των ευκαιριών και τα δικαιώματα των παιδιών (Urban, 2019b). Σύμφωνα με τον Moss (2007), το *Starting Strong II* είναι η πιο σημαντική διεθνής έκθεση στο πεδίο της προσχολικής αγωγής τόσο για το εύρος των δεδομένων της όσο και για την εγκυρότητα, την ανάλυση και την εξαγωγή των συμπερασμάτων της. Σημαντικά στοιχεία της προσέγγισης που υιοθετεί η συγκεκριμένη έκθεση είναι η αμφισβήτηση του κυρίαρχου λόγου σχετικά με την ετοιμότητα των παιδιών για τη σχολική εκπαίδευση και τις πιέσεις που δέχεται η προσχολική αγωγή προς αυτή την κατεύθυνση, η αναγνώριση της σημασίας του ρόλου των εθνικών κυβερνήσεων στη δημιουργία ενός ισχυρού και ίσων ευκαιριών συστήματος προσχολικής αγωγής και η πρόταση για ένα εθνικό πλαίσιο πολιτικής με αποκεντρωμένες εξουσίες ώστε να προάγεται η τοπική αυτονομία και η δημοκρατική πρακτική. Όπως επισημαίνει ο Moss (2007), ένα καινοτομικό στοιχείο της έκθεσης *Starting Strong II* είναι ότι αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών εκπαιδευτικών παραδειγμάτων στο πεδίο της προσχολικής αγωγής και δεν προωθεί ένα παγκόσμιο πρότυπο «καλών πρακτικών», αλλά βασικές αρχές οι οποίες επιτρέπουν και υποστηρίζουν τον πλουραλισμό των προσεγγίσεων και των παραδειγμάτων.

Στις επόμενες, ωστόσο, εκθέσεις *Starting Strong* που δημοσίευσε ο ΟΟΣΑ φαίνεται να διαφοροποιείται η προσέγγιση που χαρακτήριζε τις εκθέσεις *Starting Strong I* και *II* και να προωθείται η ομοιογενοποίηση των σκοπών και των στόχων της προσχολικής αγωγής και η εναρμόνισή τους με το πλαίσιο και το περιεχόμενο μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας. Για παράδειγμα, η έκθεση *Starting Strong III* (OECD, 2012b), παρουσιάζει ένα σύνολο εργαλείων (toolbox) προκειμένου να παράσχει «πρακτικές λύσεις» στους διαμορφωτές χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής αγωγής, ενώ η έκθεση *Starting Strong IV (*OECD, 2015) επικεντρώνεται στην παρακολούθηση (monitoring) των πολιτικών και πρακτικών για τη βελτίωση της ποιότητας.

Συγκρίνοντας τις εκθέσεις *Starting Strong II* (OECD, 2006) *και Starting Strong III* (OECD, 2012), είναι ενδεικτικό, για παράδειγμα, ότι η συχνότητα αναφοράς σε έννοιες, όπως «δικαιώματα των παιδιών», «δημοκρατία», «συμμετοχή» και «κοινωνική δικαιοσύνη» μειώνεται κατακόρυφα από την πρώτη στη δεύτερη έκθεση, ενώ αντίστοιχα, αυξάνεται η συχνότητα του όρου «συμμόρφωση» (Urban, 2015). Παρά τους ισχυρισμούς που διατυπώνονται από τον ΟΟΣΑ ότι ακολουθείται η ίδια λογική με τις προηγούμενες εκθέσεις, είναι σαφές ότι στις νεότερες εκθέσεις *Starting Strong* IV (OECD, 2015a), *Starting strong 2017* (2017a) και *Starting Strong V* (OECD, 2017b), αναθεωρείται η δημοκρατική, ολιστική και συστημική προσέγγιση της ποιότητας που χαρακτήριζε τις προηγούμενες εκθέσεις, η προσχολική εκπαίδευση αποπλαισιώνεται από το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό της συγκείμενο και υιοθετείται η αντίληψη ότι υπάρχει μία και μοναδική παγκόσμια κοινωνία και ότι όλα τα παιδιά στον κόσμο αντιμετωπίζουν τις ίδιες ανάγκες και προκλήσεις, οι οποίες μπορούν να επιλυθούν μέσω των «καλών πρακτικών» και των συστάσεων του ΟΟΣΑ.

Αξίζει να επισημανθεί ότι παρόλο που ο ΟΟΣΑ αναθεώρησε την προσέγγιση του προηγούμενου έργου του στον τομέα της προσχολικής αγωγής, μέχρι και το 2018 καμιά από τις μελέτες του δεν περιλάμβανε τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες για παιδιά προσχολικής ηλικίας, μια πολιτική και πρακτική που διαφοροποιείται στη συνέχεια με την εισαγωγή της IELS. Ενδεχομένως, η εφαρμογή αυτής της μελέτης να αποτελεί μέρος μιας συνολικής στρατηγικής του ΟΟΣΑ να προωθήσει τη διεθνή τυποποιημένη συγκριτική αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την εφηβεία.

Η Διεθνής Μελέτη Πρώιμης Μάθησης και Ευημερίας των Παιδιών (IELS, International Early Learning and Child Well-being Study)

Η IELS, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στον σχετικό ιστότοπο, είναι μια διεθνής έρευνα που αξιολογεί τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών προκειμένου να προσδιορίσει τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της πρώιμης μάθησης (OECD, n.d.). Η πρόταση για μια διεθνή αξιολόγηση της πρώιμης μάθησης των παιδιών ηλικίας 5 ετών διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 2012, ενώ το 2016, μετά από μακρόχρονες συζητήσεις του ΟΟΣΑ με τους κυβερνητικούς εκπρο-

σώπους 16 χωρών-μελών του, αποφασίστηκε η διεξαγωγή της (Urban, 2018). Στις συζητήσεις αυτές δεν κλήθηκαν μέλη της εκπαιδευτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας και οι πληροφορίες για τη μελέτη διέρρευσαν όταν πλέον είχε ληφθεί η απόφαση για την εφαρμογή της, γεγονός που όπως επισημαίνουν οι Moss & Urban (2017) υποδηλώνει την έλλειψη ενδιαφέροντος του ΟΟΣΑ για τις απόψεις της ευρύτερης κοινότητας της προσχολικής αγωγής ή για τις επικρίσεις και τον προβληματισμό που μπορεί να εκφράζουν ορισμένη μέλη της.

Από τις 16 χώρες -μέλη που αρχικά επέδειξαν ενδιαφέρον, τελικά μόνο δύο (2) επέλεξαν να συμμετάσχουν, ενώ από τις 36 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ στην έρευνα συμμετείχαν μόνο τρεις: οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αγγλία (όχι το Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς η Ουαλία, η Σκωτία και η Βόρεια Ιρλανδία δεν συμμετείχαν) και η Εσθονία. Κάποιες άλλες, όπως η Γερμανία και η Νέα Ζηλανδία επεσήμαναν τις επιφυλάξεις τους και τις αρνητικές συνέπειες μιας τυποποιημένης εξεταστικής δοκιμασίας για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειές τους και γενικότερα για την προσχολική εκπαίδευση και επέλεξαν να μην συμμετάσχουν. Παρά τη μικρή συμμετοχή των χωρών-μελών, το 2017 ο ΟΟΣΑ προχώρησε στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας και στη συνέχεια στην κύρια μελέτη, ενώ τα αποτελέσματα της αναμένεται να δημοσιευθούν τον Μάρτιο του 2020.

Οι Auld & Morris (2019) υποστηρίζουν ότι, παρότι ο ΟΟΣΑ προτιμά να χρησιμοποιεί μια ποικιλία ευφημισμών, όπως «μελέτη» ή «σύγκριση» της μάθησης, της ανάπτυξης και της ευημερίας των παιδιών, η IELS αποτελεί ένα είδος τυποποιημένης εξεταστικής δοκιμασίας και ακολουθεί το μοντέλο άλλων συγκριτικών αξιολογήσεων όπως αυτό του PISA, τόσον αφορά στη στοχοθεσία όσο και την προβληματική της. Σύμφωνα με την Delaune (2019) η IELS, όπως και το PISA, διαπνέεται από την ίδια οικονομίστικη αντίληψη συνδέοντας έμμεσα τις επιδόσεις των παιδιών με τις επιδόσεις των χωρών στην οικονομία και επιδιώκοντας να διασφαλίσει ότι η «επένδυση» στην προσχολική εκπαίδευση «αποδίδει» ικανοποιητικά. Όπως αναφέρεται σε σχετικό κείμενο του ΟΟΣΑ: «καθώς οι χώρες αυξάνουν τις δημόσιες και ιδιωτικές επενδύσεις για να υποστηρίξουν τη φροντίδα και την εκπαίδευση των μικρών παιδιών αναμένεται ότι χρειάζονται πληροφορίες σχετικά με τη συμβολή αυτών των επενδύσεων» (OECD, 2015b: 32). Η σύνδεση της IELS με το PISA είναι εμφανής στο ακόλουθο απόσπασμα: «Σταδιακά, οι πληροφορίες [από την IELS] μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για την εξέλιξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πρώιμη ηλικία μέχρι την ηλικία των 15 ετών, όπου

[οι μαθητές και οι μαθήτριες] αξιολογούνται με το PISA. Με αυτόν τον τρόπο, οι χώρες μπορούν να έχουν μια πιο έγκαιρη και πιο συγκεκριμένη ένδειξη για τον τρόπο που μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες των νέων ατόμων» (OECD, 2015b: 103).

Παρουσιάζοντας την προβληματική της έρευνας και τους λόγους για τους οποίους θεωρείται σημαντική η διεξαγωγή της στο κείμενο *Early Learning Matters* (OECD, 2018), ο ΟΟΣΑ αναφέρεται αρχικά σε ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν τον εκπληκτικό ρυθμό ανάπτυξης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού κατά τα οποία «ο εγκέφαλος βρίσκεται στα υψηλότερα επίπεδα πλαστικότητας από οποιαδήποτε άλλη περίοδο της ζωής του ανθρώπου» (OECD, 2018: 15) και υπογραμμίζει τη σημασία της πρώιμης μάθησης και του κατάλληλου περιβάλλοντος που θα πρέπει να παρέχει η οικογένεια, η προσχολική εκπαίδευση και η ευρύτερη κοινότητα για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, γίνεται αναφορά στη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης η οποία συνδέεται με την ενήλικη ζωή: «Τα παιδιά που συμμετέχουν σε προσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα προετοιμάζονται καλύτερα για το σχολείο και τείνουν να επιτυγχάνουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα του PISA συνεχώς καταδεικνύουν ότι τα παιδιά που φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση τείνουν να επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις στην ηλικία των 15 ετών» (OECD, 2018: 9). Προκειμένου να τεκμηριώσει την αναγκαιότητα της συγκριτικής αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της διεξαγωγής της έρευνας, ο ΟΟΣΑ υπογραμμίζει τη σημασία της ποιότητας των προσχολικών προγραμμάτων καθώς η «καλύτερη ποιότητα οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα» (OECD, 2018: 10), τα οποία, όπως αναφέρει, δεν διασφαλίζονται απλώς και μόνο με την πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση. Την ρητορική για την αναγκαιότητα ποιοτικών προσχολικών προγραμμάτων ενισχύει και η αναφορά του ΟΟΣΑ στη σημασία αυτών των προγραμμάτων για τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα.

Επισημαίνοντας τη σημασία της έρευνας ο ΟΟΣΑ (OECD, n.d.) απαριθμεί τα προσδοκώμενα οφέλη της IELS για τα παιδιά, τις οικογένειες, τις προσχολικές μονάδες και τα σχολεία, την έρευνα, τους διαμορφωτές χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και για τις χώρες εν γένει: «Το πρώτο και πιο σημαντικό όφελος αφορά τα παιδιά καθώς θα προσδιορίσει τους παράγοντες που ενθαρρύνουν και παρεμποδίζουν την ανάπτυξή τους και οι οποίοι στη συνέχεια θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για τη

δημιουργία ενός περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες τους». Για να επιτευχθεί η δημιουργία αυτού του περιβάλλοντος «τα σχολεία θα μπορούν να λαμβάνουν πιο τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τις παιδαγωγικές πρακτικές που θα είναι απαραίτητες με βάση τα δεδομένα από τη μελέτη». Για να καταστεί εφικτή η βελτίωση της μάθησης, ο ΟΟΣΑ προσδοκά ότι η IELS θα συμβάλει και στην έρευνα καθώς «οι ερευνητές στον τομέα της πρώιμης εκπαίδευσης θα έχουν έγκυρες και συγκρίσιμες πληροφορίες από διαφορετικές πηγές για τα χαρακτηριστικά των παιδιών». Ως εκ τούτου, η έρευνα θα συσχετίζεται όλο και περισσότερο με τα συγκριτικά στοιχεία που παρέχει η IELS, ενώ παράλληλα θα παρέχει στους διαμορφωτές χάραξης πολιτικής «μια εικόνα των δεξιοτήτων των παιδιών καθώς και τις συνθήκες και τις πρακτικές που τις υποστηρίζουν και τις εμποδίζουν» και τη δυνατότητα «να σχεδιάσουν καλύτερες πολιτικές προκειμένου να ενισχύσουν τους παράγοντες που τεκμηριωμένα σχετίζονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα». Τέλος, τεκμηριώνοντας την αναγκαιότητα της συγκριτικής μελέτης, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι «οι χώρες θα μπορούν επίσης να συγκρίνουν τα ευρήματα προκειμένου να μάθουν η μία την άλλη και να μοιραστούν τις βέλτιστες πρακτικές, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις ιδιαιτερότητες των τοπικών πολιτιστικών και θεσμικών πλαισίων τους».

Λειτουργώντας ως ένας δείκτης για το PISA, όπως υποστηρίζουν οι Auld & Morris (2019), η IELS δεν συνδέεται με τα αναλυτικά προγράμματα της σχολικής και της προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ιστότοπο της IELS, «οι ιστορίες και τα παιχνίδια με τα οποία θα ασχοληθούν τα παιδιά [κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας] δεν συνδέονται απαραίτητα με το υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο», επισημαίνοντας ότι «δεν πρόκειται για αξιολόγηση για την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο» και ότι «παρόλο που οι πληροφορίες από τη μελέτη μπορεί να είναι χρήσιμες για τα σχολεία ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις πρώιμες μαθησιακές ανάγκες, η μελέτη εστιάζει σε μακροπρόθεσμα επιτεύγματα των παιδιών και σε ένα ευρύ φάσμα τομέων της ζωής τους» (OECD, n.d.). Αποσαφηνίζοντας τους τομείς και τις δεξιότητες που θα αξιολογηθούν, ο ΟΟΣΑ σημειώνει ότι αντιπροσωπεύουν ένα ισορροπημένο σύνολο γνωστικών και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που θεωρούνται ιδιαίτερης σημασίας για τη ζωή των παιδιών και τη μακροπρόθεσμη ευημερία τους. Οι τομείς αυτοί αφορούν: α) τις δεξιότητες στον αναδυόμενο γλωσσικό εγγραμματισμό, β) τις δε-

ξιότητες στον αναδυόμενο μαθηματικό εγγραμματισμό, γ) κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, όπως η εμπιστοσύνη, η ενσυναίσθηση και η προκοινωνική συμπεριφορά και δ) την αυτορρύθμιση και δεξιότητες όπως η μνήμη, η νοητική ευελιξία και ο αυτοέλεγχος.

Η μελέτη, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2018) παρέχει μια ολιστική εξέταση της γνωστικής, κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω άμεσης και έμμεσης αξιολόγησης και ερωτηματολογίων. Η άμεση αξιολόγηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση των παιδιών με τη χρήση tablet στους τέσσερις τομείς που προαναφέρθηκαν και με την παρουσία εκπαιδευμένου συντονιστή. Οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά περιλαμβάνουν διασκεδαστικές ιστορίες και παιχνίδια και δεν προϋποθέτουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής ή προηγούμενης γνώσης στη χρήση tablet. Η εξέταση σε κάθε τομέα διαρκεί 15 λεπτά και η συνολική αξιολόγηση των παιδιών, δύο ημέρες. Η έμμεση αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών διεξάγεται μέσω των δεδομένων που συγκεντρώνονται με ερωτηματολόγια από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ενώ πρόσθετες πληροφορίες συλλέγονται μέσω παρατήρησης την οποία αναλαμβάνουν οι συντονιστές του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο των γονέων συγκεντρώνει πληροφορίες επίσης σχετικά με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, το οικογενειακό υπόβαθρο, το μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι, την προηγούμενη φοίτηση των παιδιών σε προσχολικές δομές και τα χαρακτηριστικά της κοινότητας στην οποία ζουν. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους από τη συμμετοχή τους στην αξιολογική διαδικασία προκειμένου να διασφαλιστεί η καλή ψυχική τους διάθεση, αλλά και να αξιολογηθούν τα εργαλεία της έρευνας.

Η κριτική σχετικά με την IELS

Η IELS προκάλεσε έντονους προβληματισμούς και επιφυλάξεις στην διεθνή ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα (Carr, Mitchell, & Rameka, 2016· Moss, 2016· Moss & Urban, 2017, 2018· Moss et al., 2016· Pence, 2017· Urban, 2017, 2018; Urban & Swadener, 2016). Μεταξύ άλλων, η κριτική που ασκήθηκε για τη μελέτη IELS εστιάζει στα ακόλουθα σημεία:

Η αμφιλεγόμενη διεθνής σταθμισμένη αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η ερευνητική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η χρήση τυποποιημένων εξεταστικών δοκιμασιών για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μικρών παιδιών δεν διασφαλίζει αξιόπιστα δεδομένα εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, όπως είναι οι διακυμάνσεις στη συμπεριφορά και οι συνεχείς αναπτυξιακές αλλαγές (Lin & Lin, 2019· Nitecki & Wasmuth, 2017· Urban, 2a019a). Αντί για αθροιστική ή τυποποιημένη αξιολόγηση οι ερευνητές προτείνουν αξιολογικές πρακτικές οι οποίες μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών σε συνεχή βάση και στις ρεαλιστικές και φυσικές συνθήκες της τάξης, όπου το παιδί μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και στην αξιολόγησή του, όπως είναι για παράδειγμα η διαμορφωτική αξιολόγηση, η αυθεντική αξιολόγηση ή η αξιολόγηση για ή ως μάθηση (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2009· Carr, Mitchell, & Rameka, 2016, Lin & Lin, 2019· Ρεκαλίδου, 2016). Σύμφωνα με τον Gee «για να κρίνουμε ουσιαστικά τι μπορεί να κάνει ένα άτομο, χρειαζόμαστε να γνωρίζουμε με ποιο τρόπο τα προσόντα που αξιολογούμε (ικανότητες και δεξιότητες) πλαισιώνονται από τις βιωμένες κοινωνικές πρακτικές του ατόμου, όπως επίσης και το πώς το ίδιο το άτομο τις ερμηνεύει», επισημαίνοντας ότι «ένα σταθμισμένο τεστ μπορεί να είναι τέλειο από επιστημονικής πλευράς, αλλά παράλληλα άνευ ουσίας· στη χειρότερη περίπτωση μάλιστα μπορεί να είναι και καταστροφικό» (2007: 364, όπως αναφέρεται στο Carr, Mitchell, & Rameka, 2016). Για αυτούς ακριβώς τους λόγους «χρειαζόμαστε ουσιαστική, συστηματική αξιολόγηση και όχι ένα προσχολικό PISA» υπογραμμίζει ο Urban (2017: 19) προσθέτοντας ότι τα σταθμισμένα τεστ που προωθεί η μελέτη IELS αποτελούν «μια σπατάλη πόρων και μια χαμένη ευκαιρία» καθώς αποσπούν την προσοχή μας από ουσιαστικές διεθνείς πρωτοβουλίες που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κατανόηση των συστημάτων της προσχολικής αγωγής και στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής και συστηματικής αξιολόγησης που θα υποστήριζε τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών.

Η υπονόμευση της ερμηνευτικής πράξης της διδασκαλίας

Η παιδαγωγική προσέγγιση της IELS δίνοντας έμφαση στον ρόλο του εξωτερικού «εμπειρογνώμονα» που θα αναλάβει τη διεξαγωγή της εξεταστικής δοκιμασίας θέτει ως βάση για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία τα δεδομένα της μελέτης αποπλαισιώνοντας την αξιολόγηση του παιδιού από την εκπαιδευτική διαδικασία και

από τα αξιολογικά δεδομένα που προκύπτουν στο πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας στην τάξη (Sousa et al., 2019·). Ως εκ τούτου, η σημασία της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών της τάξης υποβαθμίζεται σε σχέση με αυτήν των εξωτερικών αξιολογητών και η πλαισιοθετημένη και ερμηνευτική πράξη της διδασκαλίας αντικαθίσταται από μια σειρά τεχνοκρατικών και «επιθυμητών» πρακτικών (Delaune, 2019).

Η αμφιλεγόμενη μεθοδολογία και η ερευνητική δεοντολογία της IELS

Οι πληροφορίες που παρέχει ο ΟΟΣΑ σχετικά με την ερευνητική προσέγγιση της μελέτης είναι περιορισμένες, ενώ δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αναφορές για το θεωρητικό και το μεθοδολογικό της πλαίσιο (Lin & Lin, 2019, Urban, 2019). Για παράδειγμα, δεν αναφέρεται στην περιγραφή και παρουσίαση της μελέτης με ποιο τρόπο θα αναλυθούν, θα ερμηνευθούν, θα κοινοποιηθούν και θα αξιοποιηθούν τα συγκριτικά δεδομένα προκειμένου να βελτιώσουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Lin & Lin, 2019: 73). Επιπροσθέτως, δεν αιτιολογείται από θεωρητική και μεθοδολογική σκοπιά η συγκρισιμότητα των χωρών που συμμετέχουν στη συγκριτική μελέτη. Οι συμμετέχουσες χώρες είναι λίγες (Εσθονία, Αγγλία και ΗΠΑ) και με μεγάλες αποκλίσεις τόσο όσον αφορά τα χαρακτηριστικά τους, όσο και τις πολιτικές και πρακτικές που ακολουθούν (Roberts-Holmes, 2019· Moss & Urban, 2018). Επίσης η εκπροσώπηση της Αυστραλίας, της Αγγλίας και των ΗΠΑ είτε ως χώρες που συμμετέχουν στη μελέτη είτε σε επίπεδο συμμετοχής οργανισμών και φορέων τους για τη διεξαγωγή της αποτυπώνει την κυριαρχία της αγγλοσαξωνικής κουλτούρας (Diaz-Diaz et al., 2019). Τέλος, δεν φαίνεται να υπάρχουν ενδείξεις ότι ζητείται από τα παιδιά που συμμετέχουν στην ερευνητική μελέτη η συναίνεσή τους ή ότι έχουν ενημερωθεί για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας χωρίς να χρειάζεται να δώσουν λόγο, γεγονός που θέτει ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας (Urban, 2018).

Η αποπλαισίωση από το συγκείμενο

Οι πληροφορίες σχετικά με τη μελέτη περιορίζονται στην αναφορά στοιχείων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που αξιολογούνται (π.χ. ηλικία, φύλο, οικογενειακό περιβάλλον, μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι και προηγούμενη φοίτηση σε προσχολικές μονάδες), χωρίς ωστόσο

να γίνεται μνεία στο ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και παιδαγωγικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης μέσα στο οποίο είναι ενταγμένη και το οποίο είναι απαραίτητο για την ερμηνεία των δεδομένων μιας συγκριτικής μελέτης (Diaz-Diaz et al., 2019: 4). Όπως και στο συγγενές πρόγραμμα PISA, περιθωριοποιείται το συγκείμενο της εκπαίδευσης (Moss et al., 2016) στο όνομα της εφαρμογής ενός παγκόσμιου πλαισίου και παραβλέπεται ο πλουραλισμός των παραδειγμάτων, των θεωριών, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των πολιτισμικών πλαισίων που χαρακτηρίζουν ή στα οποία είναι ενταγμένα τα συστήματα της προσχολικής αγωγής. Η μελέτη του συγκειμένου σε μια διεθνή συγκριτική έρευνα που εστιάζει στην προσχολική εκπαίδευση είναι απαραίτητη καθώς διαπιστώνονται μεγαλύτερες αποκλίσεις σε σχέση με άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης μεταξύ των διαφόρων χωρών σε ζητήματα που αφορούν τους στόχους, την οργάνωση, τη δομή, τη στελέχωση και τις προσεγγίσεις της. Οι αποκλίσεις αυτές καθιστούν δύσκολο το εγχείρημα της συγκριτικής ανάλυσης και εγείρουν ερωτηματικά για τη συγκρισιμότητα των στοιχείων και την αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

Η απλοϊκή πεποίθηση στις δυνατότητες εκμάθησης και εφαρμογής πολιτικών

Όπως και άλλες διεθνείς συγκριτικές αξιολογήσεις, η IELS στηρίζεται στην υπόθεση ότι είναι εφικτή η μεταφορά πολιτικών και πρακτικών από ένα πλαίσιο (χώρα, πολιτισμός) που είχε καλά αποτελέσματα σε ένα άλλο το οποίο δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα ώστε το τελευταίο να υιοθετήσει τις καλές πρακτικές του πρώτου και ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς (Urban, 2017). Ωστόσο, οι δανειζόμενες ιδέες, καλές πρακτικές, θεσμοί και πολιτικές κατά την αποπλαισίωση και αναπλαισίωσή τους στο νέο περιβάλλον χάνουν την αποτελεσματικότητά τους (Κληρίδης, 2013, όπως αναφέρεται στο Πασιάς, 2015: 51) και ως εκ τούτου είναι απλοϊκή η πεποίθηση ότι μπορούν να «διδαχθούν» οι διαμορφωτές χάραξης εθνικής πολιτικής μιας χώρας από τα επιτυχημένα παραδείγματα και την εμπειρία των άλλων χωρών (Moss et al., 2016).

Η δυνατότητα συμμετοχής των ιδιωτικών συμφερόντων

Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι όπως συνέβη και σε άλλες περιπτώσεις διεθνών συγκριτικών αξιολογήσεων, η IELS μπορεί να επιτρέ-

ψει σε πολυεθνικές εταιρείες (π.χ. Pearson) να επεκτείνουν την εμβέλειά τους στην πρώιμη παιδική ηλικία. Οι τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες ανοίγουν επιχειρηματικές προοπτικές, καθώς το έργο που σχετίζεται με την ανάπτυξη και εφαρμογή των πιλοτικών εφαρμογών και την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων τους ανατίθεται σε πολυεθνικές εταιρείες (Robert-Holmes, 2019). Συνεπώς, είτε με πρόθεση, είτε λόγω σχεδιασμού, οι πρόσφατες διεθνείς πρωτοβουλίες τυποποιημένης διεθνούς αξιολόγησης «συμβάλλουν στο άνοιγμα του δημόσιου εκπαιδευτικού τομέα σε κερδοσκοπικά συμφέροντα και στη διοχέτευση των ανεπαρκών δημόσιων πόρων σε ιδιωτικές εταιρείες» (Urban & Swadener, 2016: 11).

Οι συνέπειες

Σύμφωνα με τους Auld & Morris (2019), σε πολλές περιπτώσεις ο αντίκτυπος της IELS μπορεί να είναι καταλυτικός για την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, είναι πιθανό η κρίση που θα προκληθεί στην περίπτωση των εκπαιδευτικών συστημάτων που θα βρίσκονται σε χαμηλές θέσεις στους πίνακες κατάταξης της IELS να χρησιμοποιηθεί για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων προκειμένου να επιδιωχθούν προκαθορισμένοι στόχοι και πολιτικές. Παραδείγματα τέτοιων ενεργειών σε άλλες διεθνείς αξιολογήσεις περιλάμβαναν: την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στις αξιολογήσεις, αύξηση του διδακτικού χρόνου για γνωστικά αντικείμενα που αξιολογούνται στις διεθνείς αξιολογήσεις, εναρμόνιση των υφιστάμενων εθνικών συστημάτων αξιολόγησης με τη διεθνή αξιολόγηση και τροποποίηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που θέτουν οι εξεταστικές δοκιμασίες. Εν κατακλείδι, η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να βρεθεί στο επίκεντρο της επικαιρότητας, αλλά τα προβλήματα και «οι λύσεις θα πλαισιώνονται όλο και περισσότερο από την IELS» (Auld & Morris, 2019: 22).

Στην πράξη, αυτό σημαίνει μεγαλύτερη έμφαση σε μαθησιακές περιοχές που θα αξιολογεί η IELS (π.χ. Γλώσσα και Μαθηματικά), υποβάθμιση της ολιστικής προσέγγισης του προγράμματος σπουδών, τυποποιημένα αναλυτικά προγράμματα (Nitecki & Wasmuth, 2017) και αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δουλειά

τους (Sousa, Grey, & Oxley, 2019). Όπως οι Sousa, Gray & Oxley (2019) υποστηρίζουν, το νέο πρότυπο προσχολικής εκπαίδευσης θα μπορούσε να εφαρμοστεί πιο εύκολα σε εκπαιδευτικά συστήματα που εστιάζουν στην σχολική ετοιμότητα των παιδιών (π.χ. αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα). Αντίθετα σε χώρες, όπως οι Σκανδιναβικές ή στη Νέα Ζηλανδία η χρήση τυποποιημένων τεστ αξιολόγησης δεν θα ήταν συμβατή με τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζουν τα προγραμμάτων σπουδών τους. Επιπροσθέτως, οι Carr, Mitchell & Rameka (2016) προειδοποιούν ότι οι χαμηλές επιδόσεις στις αξιολογήσεις της IELS που πιθανόν να επιτύχουν παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες στη μάθηση και την ανάπτυξή τους.

Συμπεράσματα

Η IELS ως μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής ατζέντας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως το πρώτο βήμα εισαγωγής ενός «νέου προτύπου στην προσχολική εκπαίδευση» (Auld & Morris, 2019: 14). Πρόκειται για μια μελέτη που δημιουργεί έντονες επιφυλάξεις, αλλά αυτό που προβληματίζει περισσότερο είναι το γεγονός ότι η IELS αποτελεί μέρος μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας, όπου ο ΟΟΣΑ ενεργεί ως παγκόσμιος κριτής των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ως παγκόσμιος αξιολογητής των εθνικών επιδόσεων και τελικά ως παγκόσμιος κυβερνήτης της εκπαίδευσης (Moss & Urban, 2018).

Η κριτική στάση που ασκείται σχετικά με την IELS δεν υποδηλώνει αμφισβήτηση της συγκριτικής έρευνας, της ποσοτικής προσέγγισης και της αξιολόγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, αλλά την αναγκαιότητα να αναλυθεί ο «λόγος» που παράγει και οι πρακτικές που προωθεί η συγκεκριμένη μελέτη και να εκφραστούν εναλλακτικές θέσεις. Στη θέση μιας συγκριτικής έρευνας που χρησιμοποιείται ως «τρόπος διακυβέρνησης» και ομοιογενοποιεί τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλον τον κόσμο είναι απαραίτητο, όπως ο επισημαίνει ο Νόvoa (2018, όπως αναφέρεται στο Diaz-Diaz, Semenec & Moss, 2019: 7) να οικοδομήσουμε μια «επιστήμη της διαφοράς», μιας προσέγγισης που αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την πολυπλοκότητα και μας προκαλεί να στοχαστούμε με βάση το παράδειγμα του «άλλου». Αναγκαία προϋπόθεση επίσης είναι να υποβάλουμε σε κριτική ανάλυση και ερμηνεία τα αποτελέσματα των ποσοτι-

κών προσεγγίσεων. Οι πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε από τους «αριθμούς» είναι περιορισμένες και αποσπασματικές και δεν μπορούν να αποτυπώσουν το συγκείμενο της προσχολικής εκπαίδευσης και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένη ώστε να κατανοήσουμε τις διαφορές από μια χώρα στην άλλη.

Η σε βάθος γνώση και κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική και για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την ικανότητα και δεξιότητα του εκπαιδευτικού να αξιολογεί πολύπλοκες καταστάσεις, τις δικές του πρακτικές και τη μάθηση των παιδιών σε μια συνεχή βάση, απαιτείται, δηλαδή, η πλαισιοθετημένη γνώση και η επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού και όχι τεχνοκρατικές και διαχειριστικές πρακτικές και σταθμισμένα τεστ που όπως καταδεικνύουν οι έρευνες τα αποτελέσματά τους δεν είναι αξιόπιστα για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Urban, 2019b).

Εν κατακλείδι, η «μεταρρύθμιση» και η αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος που εισάγει η IELS έχουν περιοριστικό και αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν αποτυπώνουν ένα πραγματικό ενδιαφέρον για την ευημερία των παιδιών προσχολικής ηλικίας όπως επικαλείται χαρακτηριστικά ο τίτλος της συγκεκριμένης μελέτης. Η ευημερία των παιδιών και της εκπαίδευσης μάλλον αποτελεί μια επίφαση για την υποστήριξη ενεργειών που επιδιώκουν να διαμορφώσουν ενήλικες οι οποίοι θα μπορούν να στηρίζουν μια οικονομικά ανταγωνιστική χώρα σε ένα ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον. Το κίνητρο του κοινωνικού ελέγχου για οικονομικούς σκοπούς καλύπτεται πίσω από την αφήγηση της διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Για όλους αυτούς τους λόγους είναι αναγκαίο να εκφραστούν εναλλακτικές «φωνές» που να αναλύουν τους λόγους για τους οποίους οι πολιτικές και πρακτικές όπως αυτές που αναπτύχθηκαν προηγουμένως μπορεί να έχουν αρνητικά αποτελέσματα για τα παιδιά, την προσχολική εκπαίδευση και τις οικογένειες αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Το παρόν άρθρο αποτελεί μια προσπάθεια και μια πρόσκληση στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή κοινότητα να αναδείξει τις προκλήσεις και τον προβληματισμό που δημιουργεί η διεξαγωγή της IELS και τις συνέπειές της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Auld, E. & Morris, P. (2019). The OECD and IELS: Redefining early childhood education for the 21st century. *Policy Futures in Education*, 17(1), 11-26. https://doi.org/10.1177/1478210318823949

Black, P. & Wiliam, D. (1998a) Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80(2): 139–148.

Black, P. & Wiliam, D. (1998b) Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice 5(1): 7–73.

Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1): 5–31.

Delaune, A. (2019). Neoliberalism, neoconservativism, and globalisation: The OECD and new images of what is 'best' in early childhood education. *Policy Futures in Education*, 17(1), 59-70. https://doi.org/10.1177/1478210318822182

Diaz-Diaz, C., Semenec, P.& Moss, P. (2019). Editorial: Opening for debate and contestation: OECD's International Early Learning and Child Well-being Study and the testing of children's learning outcomes. *Policy Futures in Education*,17(1), 1-10. https://doi.org/10.1177/1478210318823464

Lin, P-Y.& Lin, Y-Ch. (2019). International comparative assessment of early learning in exceptional learners: Potential benefits, caveats and challenges. *Policy Futures in Education*, 17(1), 71-86. DOI: 10.1177/1478210318819226

Moss, P. (2007). Starting Strong: An Exercise in International Learning. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 11-21. https://doi.org/10.1007/2288-6729-1-1-11

Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. New York: Routledge.

Moss, P. (2016). Early years PISA testing. *Early Years Educator*, 18(6), 14-16. https://doi.org/10.12968/eyed.2016.18.6.14

Moss, P. (2018).*Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. London: Routledge.

Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., … Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343–351. https://doi.org/10.1177/1463949116661126

Nitecki, E. & Wasmuth, H. (2017). Global trends in early childhood practice: Working within the limitations of The Global Education Reform Movement. *Global Education Review*, 4(3), 1-13.

OECD. (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264192829-en

OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Pubishing. https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264123564-en

OECD. (2015a). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood and Care*. OECD Pubishing. https://doi.org/10.1787/9789264233515-en.

OECD. (2015b) *Call for Tenders: International Early Learning Study*. www. oecd.org/callsfortenders/CfT 100001420 International Early Learning Study. Pdf

OECD. (2017a). *Starting Strong 2017: KEY OECD INDICATORS on Early Childhood Education and Care*. OECD Publising. https://doi.org/10.1787/9789264276116-en

OECD. (2017b). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264276253-en

OECD. (2018b). *Early Learning Matters*. http://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf

Pence, A. (2017). Baby PISA: Dangers that can Arise when Foundations Shift. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 54-58. https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16549

Roberts-Holmes, G. (2019). Governing and commercialising early childhood education: Profiting from The International EarlyLearning and Well-being Study (IELS)? *Policy Futures in Education*, 17(1), 27-40. DOI: 10.1177/1478210318821761

Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? (Foreword by A. Hargreaves). New York: Teachers College Press.

Sousa, D., Grey, S. & Oxley, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. *Policy Futures in Education*, 17(1), 41-58. https://doi.org/10.1177/1478210318818002

Urban, M. & Swadener, Beth B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 5(1), 6-18.

Urban, M. (2015). "Starting wrong? A critical perspective on the latest permutation of the debate on the quality of early childhood provision". In *Improving the Quality of Childhood in Europe*, editado por Michiel Matthes, Lea Pulkkinen & Christopher Clouder, 82-97. Alliance for Childhood European Network Foundation.

Urban, M. (2018). (D)evaluation of early childhood education and care? A critique of the oecd's international early learning study. In *Improving the Quality of Childhood in Europe*, editado por Michiel Matthes, Lea Pulkkinen, Christopher Clouder & B. Heys (pp. 91-99). Retrieved from http://www.allianceforchildhood.eu/publications

Urban, M. (2019a). (E)Utopia: The Local, the Global and the Imaginary in Early Childhood Education. In Faas, S., Kasüschke, D., Nitecki, E., Urban, M., & Wasmuth, H. (2019). *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care. Reconceptualization and Comparison*. Palgrave Macmillan (pp. 39-57).

Urban, M. (2019b). The Shape of Things to Come and what to do about Tom and Mia: Interrogating the OECD's International Early Learning and Child Well-Being Study from an anti-colonialist perspective. *Policy Futures in Education*, *17*(1), 87–101. https://doi.org/10.1177/1478210318819177Nóvoa, A. (2018). Comparing Southern Europe: the difference, the public, and the common. *Comparative Education*. DOI: 10.1080/03050068.2018.1528781

Wasmuth, H. & Nitecki, E. (2017). Global early childhood policies : The Impact of the global education reform movement and possibilities for reconceptualization. *Global Education Review*, 4(2), 1-17.

Abstract

The purpose of this article is to investigate and critically analyze the *International Study of Early Learning and Child Wellbeing* (IELS), a new OECD study aimed at the international comparative and standardized assessment of preschool children. The article argues that the research is a "preschool PISA" and its introduction, an attempt to change the educational "paradigm" of preschool education, and in particular, of the assessment of learning and development of preschool children. The article examines the OECD's previous work in preschool education and presents and examines IELS in order to highlight the discourses it produces and the practices it implements. Finally, the article summarizes the most important points of the substantial critique the IELS has drawn from the international early childhood professional and academic community. Finally, it highlights the potential consequences of its application to educational policy and practice in preschool education.

Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση:
Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη

Αντωνία Σαμαρά*

«The term teacher development is Orwellian. No one could be against teachers developing. But there is a critical difference between developing and being developed» (Holmes 1989 οπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan 1992:12)

Περιληψη

Η εργασία εξετάζει διαφορετικές μορφές/εκδοχές δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκαν. Διερευνώνται έτσι διαδοχικά η επιμόρφωση ως τύπος δια βίου εκπαίδευσης, η επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και, τέλος, το ζήτημα των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως αυτό διαμορφώνεται στον δημόσιο λόγο τα τελευταία χρόνια. Στόχος μας είναι η ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών των τάσεων αυτών και η ανίχνευση της σημερινής κατάστασης και του τρόπου με τον οποίο αυτή επηρεάζει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τη συγκρότησή του ως εκπαιδευτικού υποκειμένου. Τέλος, θίγεται το ζήτημα συλλογικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ως μελών μιας κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, επιμόρφωση, διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη, ικανότητες εκπαιδευτικών

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της δια βίου μάθησης δεν είναι νέο, όπως νέα δεν είναι και η σχέση του με τον κόσμο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όσον αφορά τους

* Εκπαιδευτικός, Δρ. ΕΚΠΑ

εκπαιδευτικούς. Από τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα, όταν η δια βίου μάθηση απώλεσε τον αμιγώς αντισταθμιστικό της χαρακτήρα και έγινε υπόθεση του συνόλου του ενεργού πληθυσμού (Ball 2009), η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες δια βίου μάθησης επανέρχεται συνεχώς. Είτε ως διαδικασίες επιμόρφωσης, ενδοσχολικής επιμόρφωσης, επαγγελματικής ανάπτυξης ή και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, σε κάθε περίπτωση τονίζεται εμφατικά η ανάγκη διαρκούς γνωστικής ανάπτυξης των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Οι λόγοι μπορεί να μοιάζουν προφανείς: συνδέονται καταρχήν με το κοινωνικό περιβάλλον της εκπαίδευσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και διαρκή γνωστική αναβάθμιση και αναπροσαρμογή. «Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να προετοιμάσει τα άτομα για να ζήσουν σε μια κοινωνία που δεν υπάρχει ακόμη» (Óhidi 2008:46). Οι αλλαγές αυτές συνδέονται με την ανάδυση της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης (Cowen 2002, Green 2006), την επικυριαρχία των νέων τεχνολογιών ως βασικού μοχλού οικονομικής ανάπτυξης (Van Weert 2005) και την κοινωνική πολυσυλλεκτικότητα όσον αφορά την πολιτισμική σύνθεση των δυτικών ιδιαίτερα κοινωνιών, αλλά και την επικράτηση ενός αξιακού σχετικισμού που διαρρηγνύει συλλογικές αφηγήσεις. Όσον αφορά ειδικότερα στον κόσμο της εκπαίδευσης, οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την ταχεία γνωστική ανανέωση, την επικράτηση του λόγου υπερεθνικών οργανισμών και τις συνακόλουθες αλλαγές στο πεδίο της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (Alexiadou 2014), την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική λειτουργία, τη διαχείριση παιδαγωγικών ζητημάτων που σχετίζονται με πολυπολιτισμικές τάξεις και ειδικά ζητήματα (π.χ. σχολική βία), τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε έναν κόσμο διαφάνειας, λογοδοσίας και ιεράρχησης (Grek 2013). Αλλαγές που απαιτούσαν στο παρελθόν δεκαετίες συμβαίνουν πλέον σε διάστημα μηνών. Σε έναν τέτοιο κόσμο η εκπαίδευση ανανεώνεται γνωστικά με διττό τρόπο. Αφενός οφείλει να κατανοεί και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές, να τις ενσωματώνει και να εφοδιάζει τους μαθητές κάθε βαθμίδας με τις πιο πρόσφατες τάσεις της επιστήμης γενικά και των εξελίξεων στην ίδια την εκπαίδευση. Από την άλλη, η ίδια η εκπαίδευση λειτουργεί ως μοχλός αλλαγής – κυρίως γνωστικής αλλαγής – στην κοινωνία την οποία υπηρετεί. Ως εκ τούτου, σκοπός της είναι να κεντρίσει με τον πιο πρόσφορο τρόπο τους αποδέκτες του εκπαιδευτικού αγαθού στη δια βίου αναζήτηση της γνώσης.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, ως πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης, συγκροτούν μια ιδιαίτερη επαγγελματική και επιστημονική ομάδα που (οφείλει να) ηγείται στο ρευστό γνωστικό και κοινωνικό περιβάλλον. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως αιτιατός, αλλά ως μεταμορφωτικός» (Soltis 1993 οπ. αναφ. στο Collinson et al. 2009:4). Έτσι, το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ένα επάγγελμα δια βίου μάθησης, τόσο υπό το ευρύ πλαίσιο του «δέον» (Kwo 2010), όσο και με πραγματιστικούς όρους στο στενότερο πλαίσιο του «είναι» της καθημερινής εκπαιδευτικής του λειτουργίας.

Στο άρθρο θα συζητήσουμε πτυχές αυτής της εμπλοκής, αναζητώντας τη σχέση τους με το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο που διαμορφώνεται από τις συνθήκες μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και κυρίως των διαδικασιών ευρωπαϊκής διακυβέρνησης που οδηγούν στη συγκρότηση ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Για το σκοπό αυτό, αρχικά θα ανιχνεύσουμε κοινά στοιχεία και διαφοροποιήσεις μεταξύ των κυρίαρχων όρων που σχετίζονται με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών με διαδικασίες δια βίου μάθησης. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε σύγχρονα ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, επιχειρούμε να χαρτογραφήσουμε τον σύγχρονο λόγο, όπως εκφράζεται κυρίως μέσα από κείμενα υπερεθνικών οργανισμών, ο οποίος σχετίζεται με το πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνοντας σε αυτόν δεξιότητες, στάσεις και προδιαθέσεις. Το πλαίσιο των ικανοτήτων φαίνεται να αποτελεί μια καθολική σύλληψη, μια έννοια ομπρέλα η οποία μπορεί να περιλάβει ένα πλήθος δραστηριοτήτων και η οποία φαίνεται να συνδέεται με βαθμούς αυτονομίας αλλά και επιτέλεσης/ελέγχου τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα σχολεία.

2. Επιμόρφωση. Δια βίου εκπαίδευση.

Η ανάγκη γνωστικής επικαιροποίησης των εκπαιδευτικών είναι σχετικά παλιά. Ειδικά μετά την περίοδο της διεύρυνσης της εκπαίδευσης που ακολούθησε τις μεταπολεμικές δεκαετίες, οι κοινωνικές ανάγκες για υψηλότερα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό αυξήθηκαν (Ματθαίου 2008). Έτσι, η έννοια της επιμόρφωσης (in service training) είναι ίσως η πρώτη στη μακρά πορεία των εκπαιδευτικών προς τη δια βίου μάθηση. Η έννοια της επιμόρφωσης συνδέθηκε με την παροχή αντισταθμιστικών

γνώσεων, συχνά σε θεωρητικό επίπεδο, και με τρόπο τυπικό και μάλλον «σχολειοποιημένο». Πρόκειται για μια διαδικασία μάλλον μαζική, με κεντρικό σχεδιασμό και συχνά με τους εκπαιδευτικούς ως παθητικούς αποδέκτες. Ωστόσο, η λειτουργία της επιμόρφωσης συνεχίστηκε επί μακρόν και συνεχίζεται ακόμη, αποδεικνύοντας τη χρησιμότητά της.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008 στο Σοφού, Διερωνίτου 2016:64) ως επιμόρφωση χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική ή άτυπες μορφές επιμόρφωσης, όπως είναι η συνεργατική μάθηση και η έρευνα δράσης). Η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει εμπλουτίζοντας και εμβαθύνοντας την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005 στο Σοφού & Διερωνίτου 2016:64). Με άλλα λόγια μπορεί να συντελέσει στην αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και ενδιαφερόντων σε συνέχεια της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση λοιπόν είναι επί της αρχής σχεδιασμένη ώστε να γεφυρώσει τις οποιεσδήποτε επαγγελματικές υστερήσεις ενός υπηρετούντα εκπαιδευτικού (Osamwonyi 2016: 83) και υπό την έννοια αυτή έχει κατά βάση αντισταθμιστικό χαρακτήρα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί κοινωνική πράξη σκόπιμη και προμελετημένη – με συγκεκριμένους στόχους, σαφείς προσανατολισμούς και κοινωνικά καθορισμένη λειτουργία – η οποία ασκείται παραδοσιακά σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Παπαμιχαήλ, 1992). Έτσι, η ουσία της επιμόρφωσης εκκινεί από την ανάγκη επανακατάρτισης και επικαιροποίησης των γνώσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Εκκινεί δηλαδή από την παραδοχή ότι οι πρακτικές και οι γνώσεις που παρέχει η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν για την ισόβια άσκηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Κατά κανόνα πρόκειται για μια συλλογική διαδικασία, με διακριτούς ρόλους μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων. Ακολούθως, η επιμόρφωση μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή.

Η λογική της επιμόρφωσης ως εργαλείου γνωστικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, ίσως εξαιτίας της κατά βάση τυπικής της μορφής και του χρήσιμου μεν αλλά εν πολλοίς μονόδρομου χαρακτήρα (επιμορφωτής – επιμορφούμενος) παραπέμπει περισσότερο στη λογική της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, έτσι όπως αυτή διαμορφώθηκε παραδοσιακά μεταπολεμικά και μέχρι τη δεκαετία του 1990 και

2000. Η επιμόρφωση αποτελεί σημαντικό γνωστικό εργαλείο, το οποίο εμπεριέχει τη συλλογική μάθηση και συνδέεται στενά με την ευθύνη της πολιτείας/κοινωνίας απέναντι στην ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια μια εκπαιδευτική δομή, συχνά ακόμη και το ίδιο το σχολείο (βλ. ενδοσχολική επιμόρφωση), προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για ανανέωση, συμπλήρωση και αναβάθμιση των γνωστικών τους εφοδίων και ίσως και των πρακτικών τους, με ένα σχολειοποιημένο τρόπο που σχετίζεται με την τυπική μάθηση και με τη διαμόρφωση σχέσεων ειδικού/επιμορφωτή και επιμορφούμενου (βλ και Kennedy 2005). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, αν και αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την απόκτηση γνώσεων, αυτό γίνεται μακριά από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, στοιχείο που υπονομεύει εν πολλοίς την αποτελεσματικότητά της.

Παρόλα αυτά η επιμόρφωση αποτέλεσε για σειρά ετών τον πιο διαδεδομένο και πρόσφορο τρόπο γνωστικής ανανέωσης και αναβάθμισης των εκπαιδευτικών και διατηρείται ακόμη. Θεωρήθηκε δικαίωμα των εκπαιδευτικών και σε αρκετές περιπτώσεις κατάκτησή τους (Βεργίδης 2012). Τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν τη λογική και τον χαρακτήρα της, ήτοι: α. δομημένη και θεσμοθετημένη μορφή, β. σε τυπικό ή μη τυπικό πλαίσιο, γ. η θεώρησή της ως δικαίωμα των επιμορφούμενων, δ. ο κατά βάση αντισταθμιστικος/ανανεωτικός της χαρακτήρας, και ε. οι διακριτοί ρόλοι επιμορφωτών-επιμορφούμενων. Τα στοιχεία αυτά, καθώς και η ιστορική περίοδος στην οποία η επιμόρφωση κυριάρχησε ως ίσως μοναδική μορφή περαιτέρω εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παραπέμπουν στη λογική που συνδέθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων και την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης, όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά τις μεταπολεμικές δεκαετίες στο πλαίσιο που διαμόρφωσαν η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και οι συνθήκες του κράτους πρόνοιας (Ματθαίου 2008). Υπαινίσσεται δηλαδή την κοινωνική ευθύνη όσον αφορά την επανακατάρτιση και την προσφορά εκπαίδευσης προς τα άτομα και τους επαγγελματίες, καθώς και την έμφαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στοιχείο που παραπέμπει σε οργανωμένες μορφές μάθησης (βλ. και Tuijnman & Boström 2002).

3. Διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη και δια βίου μάθηση

Βαδίζοντας προς τον 21αιώνα, και παράλληλα με την επικράτηση του όρου δια βίου μάθηση έναντι αυτού της δια βίου εκπαίδευσης (βλ. Tu-

ijnman & Boström 2002, Green 2006, Barros 2012, Σαμαρά 2009), άρχισε να εμφανίζεται σταδιακά η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ευρύτερο όρο από αυτόν της επιμόρφωσης, την οποία περιλαμβάνει, και περικλείει την ιδέα της δια βίου μάθησης, υπό την έννοια ότι δεν περιορίζεται σε στενά τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως η επιμόρφωση, αλλά περιλαμβάνει και άτυπες μαθησιακές διαδικασίες, όπως η προσωπική μελέτη και ανανέωση των γνωστικών εφοδίων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Day (2003: 28) «Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς και εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο και έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day 2003: 28).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με τη διαρκή μεταλλαγή των συνθηκών έναντι στις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί. Είναι όρος «ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, κατά την οποία διαρκώς αναπτύσσει τις γνώσεις και δεξιότητές του, αφού οι συνθήκες μετεξελίσσονται και προκύπτουν νέες συγκυρίες και κατά δεύτερο λόγο, παραπέμπει στην απόκτηση εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει άμεσα και αποτελεσματικά τα ουσιαστικά προβλήματα που συναντά καθημερινά» (Χατζηπαναγιώτου, 2001:26). Συμπληρωματικά και τονίζοντας τα παραπάνω η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης εξελίχθηκε σε εκείνη της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Η τελευταία δίνει έμφαση στη δυναμικότητα της διαδικασίας όσον αφορά το χρόνο, ίσως και το εύρος της.

Ταυτόχρονα, ένα βασικό στοιχείο που ενυπάρχει στον όρο διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι η σύνδεσή της με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Evans (2002:30) η επαγγελματική

ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή και αντιληπτή από τη συνεισφορά που έχει στην ενίσχυση του κύρους, στη γνωστική βελτίωση, αλλά και στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των πρακτικών του κάθε επαγγέλματος. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και ο επαγγελματισμός πρέπει να ενισχυθούν». Η ερμηνεία αυτή προσφέρει τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής που εκτείνεται από το προσωπικό στο επαγγελματικό επίπεδο. Πρόκειται λοιπόν για συνειδητή στάση που συνδέεται με την αυτοαντίληψή του ως επαγγελματία, τη δέσμευσή του απέναντι στο επάγγελμα που ασκεί και την κατανόηση κι αποδοχή των απαιτήσεων και των ευθυνών του έργου του απέναντι στους μαθητές, την πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο (Flores & Day, 2006). Ο ίδιος ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη δίνει έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Μάλιστα η έννοια της 'ανάπτυξης' αναφέρεται στην εξέλιξη και τη συνέχεια, η οποία υπερκερνά την παραδοσιακή σχέση μεταξύ βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Marcello 2009:7). Ο Σαλτερής (2011) ορίζει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό ως εκείνον που μεταξύ άλλων κατανοεί την ιδιαιτερότητα και συνθετότητα του επαγγέλματός του/της και μεριμνά για την επαγγελματική και προσωπική του/της ανάπτυξη μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης και της αναθεώρησης στάσεων και αντιλήψεων αλλά και μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων που οδηγούν στην επιτυχή διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και κατά την διαδικασία διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Αυτό οδηγεί σε ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη σύνδεσή της δηλαδή μεταξύ θεωρίας και πράξης (Jovanova-Mitkovska, 2010:292). Οι επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μέρος της καθημερινής τους εργασίας και σχετίζεται με τις καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Villegas-Reimers, 2003:11). Μπορεί να είναι αποτέλεσμα πειραματισμού σε νέες μεθόδους ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους (Hunzicker, 2011:178) ή σε ομάδες μελέτης, έρευνα δράσης και portfolios (Villegas-Reimers, 2003:12). Σε κάθε περίπτωση «η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν, που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, και που μετασχηματίζουν τη γνώση τους σε πρακτική προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους (Παπαναούμ, 2014:10). Από τα πρώτα χρόνια ανάδυσης του όρου, η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίστηκε με την «ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την περι-

έργεια στην τάξη, να εντοπίζει συγκεκριμένα ενδιαφέροντα στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, να αξιολογεί και να αναζητά διάλογο με έμπειρους συναδέλφους του σαν πηγή υποστήριξης στην ανάλυση των τρεχουσών καταστάσεων» (Rudduck 1991: 129) και υπό την έννοια αυτή εδράζεται σε μια διαρκή στάση αμφιβολίας, αναστοχασμού και αναζήτησης λύσεων.

Καθώς λοιπόν η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται στενά με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και την αναζήτηση λύσεων, κατά την Παπαναούμ (2005:86) «είναι κανονιστική, γιατί απαντά στο ερώτημα "ποιος είναι ο άριστος εκπαιδευτικός" και σημαίνει ότι γίνεται κανείς εκπαιδευτικός μέσω μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας, μιας διαδικασίας "γίγνεσθαι"». Στην ίδια λογική οι Darling-Hammond (1990:17) και Ellet et al. (2002:64) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του έργου τους, στο πλαίσιο ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τι συνιστά όμως στην πράξη τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη; Κατά τον Fullan (1990:3) πρόκειται για «μια ευρεία περιοχή, η οποία περιλαμβάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα ή διαδικασία στοχεύει στο να βελτιώσει την επιδεξιότητα, τις στάσεις, την κατανόηση και τη συμμετοχή στον παρόντα ή σε μελλοντικούς ρόλους». Υπό την έννοια αυτή και η επιμόρφωση σε όλες της τις μορφές υπάγεται στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το ίδιο όμως και ο προσωπικός πειραματισμός, ο αναστοχασμός, η ανταλλαγή καλών πρακτικών, η ετεροπαρατήρηση, η συγκρότηση δικτύων ομοτέχνων και επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, καθώς περιλαμβάνει το σύνολο των μαθησιακών εμπειριών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού, οι οποίες περιλαμβάνουν και την εμπειρική μάθηση στο χώρο εργασίας. (Collinson et al. 2009, Παπαναούμ, 2003:60). «Η διαδικασία αυτή μέσω της οποίας "γίνεται κανείς εκπαιδευτικός" απλώνεται στον χώρο και στον χρόνο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν ακολουθεί αυτοματοποιημένη πορεία, ούτε είναι κοινή για όλους, αλλά έχει χαρακτήρα προσωπικό, καθώς μέσω αυτής διαμορφώνει κανείς την επαγγελματική του ταυτότητα» (Παπαναούμ 2014:13).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης λοιπόν, και μάλιστα της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, συνδέεται στενά με τη λογική της δια βίου μάθησης, ειδικά όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από τον λόγο των διεθνών οργανισμών κατά τις δεκαετίες του 1990 και 2000

(βλ. OECD1996, ΕΕ 2001). Βασικό στοιχείο της περιόδου αυτής είναι η καθιέρωση του όρου της δια βίου μάθησης έναντι αυτού της δια βίου εκπαίδευσης. Η μετάβαση αυτή στους όρους ιδιαίτερο ενδιαφέρον και βαρύτητα όσον αφορά τις αρχές και τη φιλοσοφία της, καθώς ο όρος εκπαίδευση δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα – εκπαιδευτικό προϊόν, σε αντίθεση με τη μάθηση που προβάλλει τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων (Ehlers 2004: 5). Πρόκειται για τη μετάβαση από θεσμοθετημένες μορφές μάθησης, από την τυπική εκπαίδευση, σε μάθηση που μπορεί να μην είναι θεσμοθετημένη και να περιλαμβάνει μη τυπικές, ή άτυπες μαθησιακές περιστάσεις (European Commission 2000). Ακολούθως, τίθεται ως ζήτημα η αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων οι οποίες αποκτήθηκαν σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα (βλ. και Σαμαρά 2009, 2014). Ένα άλλο βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο της περιόδου σε σχέση με το παρελθόν είναι ότι η δια βίου μάθηση απευθύνεται σε όλους, απεκδύεται τον αντισταθμιστικό ή παρηγορητικό χαρακτήρα της δια βίου εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναδύεται σε καθολικό πρόταγμα. Κι ενώ απευθύνεται σε όλους, είναι περισσότερο εξατομικευμένη από ποτέ. Οι ενήλικες πλέον δρουν σχεδόν σε ατομική βάση όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτισή τους (Ehlers 2004: 3), γεγονός που συνδέεται και με την προαναφερθείσα πιστοποίηση και τις προσπάθειες συγκρότησης ατομικών γνωστικών προφίλ.

4. Γνώσεις - δεξιότητες - στάσεις - προδιαθέσεις. Πλαίσιο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο λόγο κυρίως των διεθνών οργανισμών παρατηρείται μια στροφή προς την διαμόρφωση πλαισίου ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Ως ικανότητες η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αξιοποιεί την προσέγγιση της Deakin Crick και τις ορίζει ως «σύνθετο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξιών, στάσεων και προδιαθέσεων που μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματική εσωτερικευμένη ανθρώπινη δράση στον κόσμο στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περιοχής (Deakin Crick 2008 οπ. αναφ. στο European Commission 2013: 9). Και συνεχίζει τονίζοντας ότι «οι ικανότητες είναι για το λόγο αυτό διακριτές από τις δεξιότητες, οι οποίες ορίζονται ως δυνατότητα να κάνει κάποιος σύν-

θετες εργασίες με άνεση, ακρίβεια και προσαρμοστικότητα» (European Commission 2013: 9).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, γίνεται διάκριση μεταξύ των διδακτικών ικανοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη, και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η οποίες σχετίζονται με την συνολική του παρουσία ως επαγγελματία (European Commission 2013: 10). Έτσι, μεταξύ των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών εντάσσονται η άρτια γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν και οι παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και η ικανότητα διαχείρισης ενός διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού, η κατανόηση του κοινωνικού συγκειμένου της εκπαίδευσης, η ικανότητα αναστοχασμού, μεταγνωστικές και μετααναλυτικές δεξιότητες, ικανότητες συνεργασίας και προσαρμογής, αλλά και ενσυναίσθησης, ηγεσίας και διάθεσης για διαρκή αλλαγή. Αποτελούν με άλλα λόγια «δυναμικούς συνδυασμούς γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων» (Gonzalez & Wagenaar, 2005 οπ. αναφ. στο European Commission 2013: 12). Η συζήτηση σχετικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, η οποία αντανακλά ασφαλώς παραδοχές και θέσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, μπορεί να αναχθεί στις παρακάτω συνιστώσες (Caena 2019: 359): «Α. Ο εκπαιδευτικός που σκέπτεται, στοιχείο που υπαινίσσεται την κριτική εξέταση των πιστεύω του και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής του σκέψης. Ο όρος εμπεριέχει την αναλυτική και συνθετική σκέψη, καθώς και μεταγνωστικές ικανότητες, αναστοχασμό και προσαρμογή των διδακτικών του στρατηγικών και πρακτικών. (Anderson, 2004; Hay McBer, 2000). Β. Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει, στοιχείο που αφορά τη γνώση του αντικειμένου της διδασκαλίας του, τις παιδαγωγικές του γνώσεις, καθώς και τη γνώση της παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. (Mishra & Koehler, 2006). Απαραίτητη είναι ακόμη και η επιστημολογική γνώση, η γνώση που περιλαμβάνει την κατανόηση των ιστορικών, πολιτισμικών και δομικών χαρακτηριστικών του αντικειμένου της διδασκαλίας του, καθώς και γνώση του αναλυτικού προγράμματος, διαχείρισης της τάξης, εκπαιδευτικών θεωριών και αξιολόγησης. (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Γ. Ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται. Πρόκειται για αναφορά στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διανοητικές και συναισθηματικές διαστάσεις της επαγγελματικής του ταυτότητας. (Hagger & McIntyre, 2006). Εδώ περιλαμβάνονται στάσεις (δέσμευση, εμπιστοσύνη, σεβασμός), προσδοκίες (θέληση για βελτίωση, ερευνητικό πνεύμα, ανάληψη πρωτοβουλιών) και ικανότητες ηγεσίας (ευελιξία,

υπευθυνότητα, θέληση για μάθηση). Θεμελιώδεις είναι εδώ και η αίσθηση της αυτογνωσίας, της επάρκειας και του συγκερασμού ιδανικών, στόχων και σχολικής πραγματικότητας (Geijsel et al., 2009) κι ακόμα θεμελιώδεις αξίες και στάσεις, όπως οι δημοκρατικές αξίες και η συνεργασία. (Feiman-Nemser, 2008; Council of Europe, 2008). Δ. Ο εκπαιδευτικός που πράττει, ο οποίος μπορεί να συνθέτει αρμονικά και επωφελώς σκέψεις, γνώσεις και προδιαθέσεις σε πρακτικές που διέπονται από βασικές αξίες (Feiman-Nemser 2008)».

Η λογική της ανάπτυξης συγκεκριμένου πλαισίου ικανοτήτων ή πλαισίου προσόντων ή περιγράμματος για το γνωστικό προφίλ του εκπαιδευτικού δεν είναι κάτι εντελώς νέο. Όπως η ίδια η Επιτροπή σημειώνει, αυτό συμβαίνει στις χώρες είτε σε κεντρικό επίπεδο κυβέρνησης (υπουργείου παιδείας) (π.χ. Κύπρος, Ηνωμένο Βασίλειο κλπ), είτε δίνονται κατευθύνσεις από την κεντρική κυβέρνηση οι οποίες στη συνέχεια εξειδικεύονται από τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών (π.χ. Ισπανία, Σουηδία, Αυστρία κλπ), είτε, τέλος σε κάποιες περιπτώσεις (όπως και στην ελληνική), το προφίλ των εκπαιδευτικών καθορίζεται εξ ολοκλήρου από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα. (European Commission 2012: 10). Άλλωστε, το τι πρέπει να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί, εμπεριέχει και ιδεολογικές διαστάσεις και αξίες που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές παραδόσεις των χωρών (βλ. Cochran-Smith 2006, Caena 2014). Η ανάγκη ωστόσο καθορισμού ενός πλαισίου ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς σε ευρωπαϊκό επίπεδο συνοδεύει τον καθορισμό των βασικών ικανοτήτων. Και ασφαλώς συνδέεται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. «Το πλαίσιο των ικανοτήτων και το είδος της εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προωθείται στο διεθνές επίπεδο (Tatoo, 2006, Osborn, 2006, Caena, 2011, Schratz, 2014) συνδέεται με τον «παγκόσμιο λόγο» περί *ποιότητας*, *αποδοτικότητας* και *αποτελεσματικότητας* της εκπαίδευσης που προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ και ΟΟΣΑ)» (Πασιάς 2017: 684)

Η στροφή του λόγου της ΕΕ προς τις ικανότητες, οι οποίες βέβαια συνδέονται με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, σημαίνει και τη στροφή της έμφασης όσον αφορά την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα (ει δυνατόν μετρήσιμα). Η λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης ενυπάρχει σε αυτό, ωστόσο είναι σαφής η οριστική αλλαγή της έμφασης από τις διαδικασίες στα αποτελέσματα. Ο λόγος για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων θέτει τους εκ-

παιδευτικούς στο επίκεντρο (βλ. OECD 2013, EC 2012). Αυτό «συνήθως συνοδεύει το αίτημα για ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και του σχολείου, το οποίο φέρνει στο προσκήνιο ένα άλλο θέμα: τον ορισμό του τι χρειάζεται για να είναι και να λειτουργεί κάποιος ως «καλός» εκπαιδευτικός, ο οποίος να μπορεί να προετοιμάζει «καλούς» παγκόσμιους πολίτες» (Caena 2014: 12).

Η ίδια η έννοια των ικανοτήτων συνιστά μια αποτύπωση της ύπαρξης ή όχι συγκεκριμένων ιδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, αγνοώντας ή αδιαφορώντας για τις διαδικασίες προς την κατάκτηση των ιδιοτήτων αυτών. Η λογική αυτή συνδέεται ασφαλώς με τη σχεδόν πλήρη μεταφορά της ευθύνης για τη μάθηση στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο, προκειμένου να μετατρέψει τον εαυτό του σε έναν «επιχειρηματικό εαυτό» (enterprising individual) (βλ. Ball 2009: 202) μέσω του καθεστώτος της διαρκούς απόδειξης των ικανοτήτων του. «Η απόκτηση, ανάπτυξη και επικαιροποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων υπόκειται στην προσωπική ευθύνη του ατόμου/εργαζομένου» (Ball 2009: 203).

5. Ο εκπαιδευτικός ως δια βίου μανθάνων επαγγελματίας

Όλα τα παραπάνω συντείνουν στη δηλωμένη διαπίστωση ότι «το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ένα επάγγελμα συνεργαζόμενων διαρκώς εξελισσόμενων γνωστικά επαγγελματιών» (a profession of career-long learners working together) (European Commission 2017:8). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η απόκτηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που θα του επιτρέψουν τη διαρκή εξέλιξή και μάθησή του συνδέονται άρρηκτα με το περιβάλλον της εργασίας του, με την ίδια του την ύπαρξη μέσα στην τάξη και το σχολείο. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι δυνατό να πραγματωθεί μόνο σε συνθήκες απομονωτισμού και ιδιωτικότητας. Άλλωστε, όπως συμβαίνει και με όλα τα υποκείμενα της μάθησης, αυτά υπόκεινται και στο habitus του ίδιου του εκπαιδευτικού (βλ. Steensen 2009), στο αρχικό κοινωνικό κεφάλαιο που φέρει και το οποίο επιχειρεί να εξελίξει. Έτσι, η έμφαση στις ικανότητες των εκπαιδευτικών ως αποτυπώσιμες και αποτιμήσιμες ιδιότητες, ειδικά όταν μοιάζουν αποσυνδεδεμένες από την πορεία προς την κατάκτησή τους, ή αν η πορεία αυτή είναι τόσο δαιδαλώδης όσο και προσωπική/ατομική, όταν συνδέεται με προσωπικές έξεις, αξίες και προδιαθέσεις, είναι δυνατό να οδηγήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε διαχωρισμούς,

σε καλούς και μέτριους ή ακατάλληλους. Άλλωστε, η σύνδεση του λόγου για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ειδικά του λόγου για τις ικανότητές τους με την απόδοση των μαθητών τους και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μέσα σε ένα περιβάλλον που ορίζεται από την επικυριαρχία των αριθμών και τις αποτυπώσιμες μετρήσεις (βλ. PISA), εν δυνάμει ενισχύει την κατηγοριοποίηση αυτή των εκπαιδευτικών.

Ποιος όμως είναι ο καλός εκπαιδευτικός; Ποιος μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός εκείνος που σωρεύει τις μέχρι στιγμής γενικά αποτυπωμένες, απαραίτητες ωστόσο ικανότητες, έτσι όπως προκύπτουν από ακαδημαϊκά και πολιτικά κείμενα; Το μοντέλο αυτό του εκπαιδευτικού δεν είναι στατικό, πρόκειται για διαρκή και δυναμική διαδικασία που εκκινεί με την αρχική κατάρτιση και συνεχίζεται σε όλη την πορεία του επαγγελματικού του βίου. Το κυνήγι των ικανοτήτων μέσα από διαδικασίες διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια παράλληλη επαγγελματική πορεία για τον εκπαιδευτικό, η οποία απαιτεί χρόνο, συχνά χρήμα, διαρκή προσήλωση και οπωσδήποτε την ανάλογη συνειδητοποίηση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Σε αυτό το κυνήγι, η ιδιωτεία δεν μπορεί να είναι επιλογή. Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται στενά με την εκπαιδευτική πράξη, είναι προσανατολισμένες στη λειτουργία του μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

6. Δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών σε συλλογικό επαγγελματικό πλαίσιο

«Η μετάβαση προς μια κοινωνία ατόμων (individualized society), με λιγότερη κοινωνική συνοχή, ενθαρρύνει τα άτομα να αναλάβουν την ευθύνη του σχεδιασμού των μαθησιακών τους διαδρομών και να διατηρήσουν την απασχολησιμότητά τους, απαιτώντας ανταπόκριση από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα απέναντι στις ατομικές τους ανάγκες καθώς και την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών» (Caena 2014: 314). Από την άλλη ο απομονωτισμός στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί, καθώς η ίδια η φύση του επαγγέλματός τους είναι κοινωνική, υπό την έννοια ότι τα αποτελέσματα της δουλειάς τους συναρτώνται από συνέργειες και συλλογικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Με αυτή τη λογική, οι συνέργειες μεταξύ των εκπαιδευτικών απο-

τελούν εξαιρετικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και ανάπτυξης των ικανοτήτων τους. Οι Darling-Hammond & Bransford (2005 στο Bolam 2008: 164) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα στο πλαίσιο μιας κοινότητας που τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ένα *όραμα* για το έργο τους, ένα *πλαίσιο κατανόησης* σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, *προδιαθέσεις* για το πώς να αξιοποιήσουν τη γνώση τους, *πρακτικές* που τους επιτρέπουν να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους και *εργαλεία* που υποστηρίζουν τις προσπάθειές τους.

Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να συμβάλλουν οι μηχανισμοί που δομούνται μέσα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, και ειδικά η οικοδόμηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. (Bolam 2008, Πασιάς 2018), καθώς «μια αποτελεσματική επαγγελματική κοινότητα μάθησης έχει την ικανότητα να ενθαρρύνει τη μάθηση όλων των επαγγελματιών μια σχολικής κοινότητας με συλλογικό σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών» (Bolam 2008: 165). Άλλωστε, έρευνες σε εκπαιδευτικούς αναδεικνύουν ότι αν και συχνά έχουν συνδέσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη με επιμορφώσεις μικρής διάρκειας, όταν ερωτώνται για το πώς μαθαίνουν, αναφέρουν συχνότερα παραδείγματα μάθησης από την εμπειρία τους στο σχολείο (work based learning) και τη συνεργασία τους με συναδέλφους (Bolam 2008: 174).

Η ιδέα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, με βασικά της χαρακτηριστικά το κοινό όραμα, τη συνεργασία, τη συλλογική ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα και με επίκεντρο τη συνεχή συλλογική μάθηση (Harris & Jones 2010, Bolam et al. 2005), μπορεί να αποτελέσει ένα περιβάλλον ουσιαστικής δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών, ένα πεδίο στο οποίο μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους αποτελεσματικά, αποφορτίζοντάς τους από το βάρος της απομόνωσης και μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Alexiadou, N. (2014). "Policy learning and europeanisation in education: the governance of a field and the transfer of knowledge", in A. Nordin & D. Sundberg (eds.). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Oxford, Symposium Books, pp. 123-140.

Ball, S. (2009). Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society. M.A. Peters et al. (eds). *Governmentality Studies in Education.* Senge Publishers

Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*. Vol. 3, No 2 pp. 119-134

Bolam, R. (2008). Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development. Johnson, D. & Maclean, R. *Teaching: Professsionalization, Development and Leadership*. Springer

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (with co-operation of others) (2005) "*Creating and sustaining effective professional learning communities*". University of Bristol, Research Report RR637.

Caena F, Redecker C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (*Digcompedu)*. *European Journal of Education* 54. pp.356–369. https//doi.org/10.1111/ejed.12345

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*. Vol. 49, No 3, pp. 311-331

Collinson V., Kozina, E., Lin, Y-H. K. Ling, L, Matheson, I. Newcombe, L. & Zonga, I., (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 32, No 1.

Cowen, R. (2002). Knowledge economies: Here we go again? Στο Ματθαίου Δ. (επιμ), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη

Darling-Hammond, L and McLaughlin, M W. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan,* 76(8) pp 597–604

Day, Chr. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*. Vol. 42, No. 1, pp. 49-62

European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes.* COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes.*

European Commission (2017). *School development and excellent teaching for a great start in life*. Brussels, 30.5.2017 COM(2017) 248 final

Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123 –137, DOI:10.1080/03054980120113670

Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. Mcintyre (Eds.), *Handbook of*

research on teacher education. Enduring questions in changing context. New York/ Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232

González, J., & R. Wagenaar (Eds.). (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto & University of Groningen.

Green, A. (2006) Models of Lifelong Learning and the 'Knowledge Society', *Compare*, 36 (3), 307-327.

Grek, S. (2013). "Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp.695-709.

Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead, England: Open University Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassel

Harris, A. & Jones, M., (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.

Huang, B.-R. (2016). Transformation and framework of teacher professional development in Taiwan. *Policy futures in education*. Vol. 14(7) 926–942. DOI: 10.1177/1478210316666428

Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological perspectives*. London: Routledge

Jarvis, P. (2009). Lifelong Learning and Globalisation: Towards a Structural Comparative Model. Cowen, R. & Kazamias, A. (eds). *International Handbook of Comparative Education.* Springer

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education,* Volume 31, Number 2, 2005, pp. 235-250.

Kwo, O. (2010). *Teachers as Learners. Critical Discourse on Challenges and Opportunities*. CERC Studies in Comparative Education 1. Vol 26. Part 6.

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*. No 8 Teacher Education. Jan/Apr 2009, pp. 5-20

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*, 1017–1054. https ://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf

Óhidi, A. (2008). Lifelong Learning. Interpretations of an Education Policy in Europe. Springer

Olsen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. International Journal of Lifelong Education. Vol. 25, No 3, pp.213-230

Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward *Journal of Education and Practice* www.iiste.org. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online). Vol.7, No.26, 2016 83

Singh, M. (2015). Global Perspectives on Recognising Non-Formal and Informal Learning. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects 21. Unesco Institute for Lifelong Learning. DOI 10.10007/978-3-319-15278-3_2

Steensen, J. (2009). On the Unacknowledged Significance of Teachers' Habitus and Dispositions. Bayer, M. et al. (eds). *Teachers' Career Trajectories and Work Lives.* Professional Learning and Developent in Schools and Higher Education, 3. Springer

Tuijnman, A. & Boström A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, Vol. 48, No 1-2, pp. 93- 110

Van Weert, T. (2005). Lifelong Learning in the Knowledge Society. In Van Weert, T. (ed) *Education and the Knowledge Society. Information technology supporting human development.* Springer, pp. 15-25

Villegas – Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature.* Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning

Ασλάνογλου, Π. Α. (2019). *Ο ρόλος της επαγγελματικής μάθησης, του οργανισμού μάθησης και του εκπαιδευτικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη & Κοινωνία*. Τ. 29/012, σ. 97-126

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* σελ. 358 – 390. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα.* Βρυξέλλες, 3.7.2008 COM(2008) 425 τελικό

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009). *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει.* Βρυξέλλες 25.11.2009 COM(2009)640 τελικό

Καραγιάννη, Γ. Κ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.* Διπλωματική Εργασία. ΤΕΑΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κυρίμης, Β. (2018). *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ

Μαλέτσκος, Α., Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικο «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 1. Τεύχος 2. σ. 111-121

Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές. Πρακτικά συνεδρίου.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 99-106

Παπαμιχαήλ, Γ. (1992). Για μια ριζική αναθεώρηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Ανδρέου, Α. (εισαγωγή – επιμέλεια), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Βασική κατάρτιση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος συγγραφέων – καθηγητών

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Φρυδά, Ε. (επιμ.) *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (σελ. 54 – 61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Παπαναούμ, Ζ., Λιακοπούλου Μ. (επιμ.) Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : εγχειρίδιο επιμόρφωσης, Αθήνα: ΥΠΑΙΘ

Πασιάς, Γ. (2017). Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεστικότητα. στο Φωτεινός, Δ., Σιμενή, Π. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Σήφη Μπουζάκη,* Αθήνα: Gutenberg, σσ. 682-701.

Πασιάς, Γ. (2018). *Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος. ΜΠΣ Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. ΦΠΨ ΕΚΠΑ

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικο «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 5. Τεύχος 1. σ. 104-126

Σαμαρά, Α. (2009). Δια βίου εκπαίδευση ή δια βίου μάθηση; Μερικές σκέψεις πάνω σε ιδέες 'παρόμοιες', στα *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σαμαρά, Α. (2011) Διδάσκω αεί διδασκόμενος. Η δια βίου μάθηση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Δ. Ματθαίου (επίμ.) *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση.* Αθήνα: Διάδραση

Σαμαρά, Α. (2014). *Η δια βίου εκπαίδευση ως παράγοντας διαφοροποίησης της ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του πανεπιστημίου της νεωτερικότητας.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ.

Σοφού, Ε., Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαι-

δευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικο «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 3. Τεύχος 1. σ. 61-82

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Abstract

The paper attempts to describe three main trends in teachers' lifelong learning, namely in-service training, continuous professional development and the development of competences. It also tries to link them with the social and political background in which each of them emerged, with a parallel target to combine them with lifelong education and lifelong learning as main notions. In order to do so, we start with investigating the convergencies and divergencies between the above trends and continue with current trends in professional development and the lifelong learning of teachers. Finally, we attempt to present the discourse on competencies, as it is expressed mainly by international organizations, a discourse that is connected with skills, attitudes and dispositions and as such contributes to the formation of teachers as educational subjects.

Key words: lifelong education, lifelong learning, in-service training of teachers, continuous professional development, teachers' competencies

Το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού στον λόγο της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών και η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία

Μαρία Μήτση-Αναγνώστου*

Περιληψη

Η ανάγκη προώθησης συστημικών αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, συνδέεται με μια σαφή στροφή, ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα, προς ένα ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης, προσανατολιζόμενο στην ανάγκη για συνεχή και δια βίου μάθηση. Πρόκειται για την ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου, της λεγόμενης «Καθολικά Παιαγωγούμενης Κοινωνίας», που βασίζεται στην «καταρτισιμότητα», την ανάπτυξη, δηλαδή, της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, αξιοποιώντας τους μηχανισμούς συμβολικού ελέγχου, τις λεγόμενες «τεχνολογίες του εαυτού». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, όπως καταδεικνύει ο αναπτυσσόμενος, ιδιαίτερα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, επιστημονικός και θεσμικός λόγος γύρω από την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Βασιζόμενη μεθοδολογικά στην κριτική βιβλιογραφική έρευνα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την ιδιαίτερη σημασία που αποκτά σήμερα ο λόγος της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών για το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού, όπως αυτό αναπλαισιώνεται στο συγκείμενο της Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας του Bernstein.

Λέξεις κλειδιά: *κατασκευή εκπαιδευτικού υποκειμένου, καταρτισιμότητα, δια βίου μάθηση, επιτελεστικότητα, κυβερνησιμότητα, Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία*

* Εκπαιδευτικός, Δρ. ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Ως συνέπεια των ραγδαίων εξελίξεων στον τομέα της τεχνο-επιστήμης και του διαδικτύου η γνώση σήμερα είναι προσβάσιμη σε όλους και από παντού, ενώ συγχρόνως, εξαιτίας της *παγκοσμιοποίησης* (Hill 2005· Robertson & Sorensen 2017) και της επικράτησης του *νεοφιλελευρισμού* (Olssen 2006· Thorsen 2010· Patrick 2013), ως νέου πολιτικού προτάγματος, καθίσταται εμπορεύσιμο και αναλώσιμο προϊόν, η αξία του οποίου αρχίζει να φθίνει από τη στιγμή της παραγωγής του. Την ίδια στιγμή το άτομο εξωθείται σε μια διαρκή αναζήτηση της νέας γνώσης με αποτέλεσμα την *επιχειρηματικοποίηση* του ίδιου του εαυτού του (*entrepreneurialization of the self*: Rose 1996 όπ. αναφ. Brenner, Peck & Theodore 2010, 199), μέσω μιας διαδικασίας μετασχηματισμού του σε «κεφάλαιο» εμπορεύσιμο και αναλώσιμο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες προκλήσεις των *καθοδηγούμενων από τη γνώση οικονομιών* (*knowledge driven economies*) (Spring 1998· Burton-Jones 1999· Bonal 2003).

Ως άμεσο επακόλουθο των μεταβολών αυτών προκύπτει η συνειδητοποίηση της ανάγκης για την προώθηση συστημικών αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης. Στις νέες προκλήσεις της *κοινωνίας της γνώσης* (Lyotard 1984˙ Stehr 1994˙ Hargreaves 2003) ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει, πλέον, ως πολίτης, ως επιστήμονας και ως επαγγελματίας, την προσωπική υποχρέωση όχι μόνο να «αλλάξει» ο ίδιος, προκειμένου να ενισχύσει την αξία του ως «*ανθρώπινου κεφαλαίου*» και να διασφαλίσει τη θέση του μέσα σε ένα περιβάλλον αστάθειας, ρευστότητας και αβεβαιότητας, αλλά κυρίως να αποτελέσει ο ίδιος παράγοντα προώθησης της εκπαιδευτικής αλλαγής: μιας αλλαγής βασιζόμενης σε ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης, που δίνει έμφαση στις *ικανότητες* και στη *δια βίου μάθηση*. Πρόκειται για τη λεγόμενη «*Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία*» (*Totally Pedagogised Society*) στην οποία αναφέρθηκε ο Bernstein στις αρχές του 21ου αιώνα, κάνοντας λόγο για μια νέα παιδαγωγική, μια «*ανοιχτή και χωρίς τέλος διαδικασία μάθησης*» (Singh 2015b, 493), στο πλαίσιο της οποίας το άτομο θα πρέπει «*να καθιστά τον εαυτό του διαθέσιμο για επανεκπαίδευση (re-education) και συνεχή κατάρτιση (re-trainability)*».

Λαμβάνοντας υπόψη τον κομβικό ρόλο της «*καταρτισιμότητας*» *(trainability)*, ως κινητήριας δύναμης στη διαδικασία «κατασκευής» υποκειμενικοτήτων (*subjectification*) που διενεργείται στο συγκείμενο (*context*) της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*, η μελέτη επιχειρεί μια ανα-πλαισί-

ωση (*re-contextualisation*) του νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού, όπως αυτό αποκρυσταλλώνεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, ιδιαιτέρως του ΟΟΣΑ.

Για τον σκοπό αυτό η μελέτη, βασιζόμενη στην κριτική βιβλιογραφική έρευνα, αναλύεται σε δύο κύριους άξονες ως εξής: Σε μια πρώτη ενότητα γίνεται αναφορά στα κύρια χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τα προσόντα που συνθέτουν το νέο επαγγελματικό *profil* του εκπαιδευτικού, όπως αυτό αποτυπώνεται στον *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών. Για τη θεωρητική τεκμηρίωση αξιοποιείται η εννοιολογική γραμματική του P. Bourdieu και του M. Foucault, δίνοντας έμφαση στη διαμεσολάβηση των λεγόμενων «*τεχνολογιών του εαυτού*» (*technologies of the self*), της *επιτελεστικότητας* (*performativity*) και της *κυβερνησιμότητας* (*governmentality*), στη διαδικασία «κατασκευής» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας* του Bernstein, με έμφαση στην έννοια της «*καταρτισιμότητας*». Η κατανόηση των βαθύτερων προεκτάσεων και της σημασίας που φαίνεται να αποκτά σήμερα ο *λόγος* γύρω από την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού επιχειρείται, εδώ, σε συνάρτηση με τη διερεύνηση του ρόλου, τον οποίο καλείται να αναλάβει το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο στο πλαίσιο της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*.

1. Το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού και η «κατασκευή» του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών

Στη Σύνοδο που πραγματοποιείται στη Λισαβόνα το 2000 τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. θέτουν τον *νέο στρατηγικό στόχο* για την επόμενη δεκαετία, σύμφωνα με τον οποίο η Ευρώπη επιδιώκει «*να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, 2). Παράλληλα διακηρύσσεται ότι «*οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης. Η επένδυση στον άνθρωπο (…) θα έχει ζωτική σημασία για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, σημ. 24).

Αναδύεται, έτσι, ένας νέος τύπος κεφαλαίου, του «*ανθρώπινου κεφαλαίου*» (*human capital*) που συνδέεται, αντίστοιχα, με την ανάδειξη ενός νέου τύπου ανθρώπου, του λεγόμενου *homo entrepreneur*: «*Αυτό το κεφάλαιο*», όπως σημειώνει ο Foucault «*συγκροτείται από δύο συστατικά: από μια εγγενή φυσικο-γενετική προδιάθεση και από το σύνολο των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί ως αποτέλεσμα «επενδύσεων» σε αντίστοιχα ερεθίσματα: ανατροφή, εκπαίδευση, κατάρτιση(…)*». Σε ένα τέτοιο μοντέλο, όπως συμπληρώνει ο Foucault, «*τα άτομα καθίστανται αυτόνομοι επιχειρηματίες με πλήρη υπευθυνότητα για τις προσωπικές τους αποφάσεις, όσον αφορά στις επενδύσεις τους, που αποσκοπούν στην παραγωγή πλεονασματικής αξίας. Γίνονται δηλαδή επιχειρηματίες του εαυτού τους (entrepreneurs of themselves) (Lecture 14 March 1979; Gordon 1991: 44).*» (Lemke 2001, 199).

Μέσα στο περιγραφόμενο εννοιολογικό πλαίσιο, της «*επιχειρηματικής κουλτούρας*» και του ιδεότυπου του «*επιχειρηματία του εαυτού*», με το οποίο συνυφαίνεται ο στρατηγικός στόχος της Ε.Ε., αρθρώνεται ο *λόγος* γύρω από την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, δεδομένου ότι «*οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πιο πολύτιμο πόρο, ο οποίος είναι διαθέσιμος στα σχολεία (…)*. Συνεπώς, «*μια επένδυση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και στον συνεχόμενο επαγγελματισμό του είναι ζωτικής σημασίας*» (OECD 2001· 2005 όπ.αναφ. Ingvarson & Rowe 2007, 2). Η επένδυση στην ποιότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συνδέεται με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον νέο ρόλο που αυτός καλείται να αναλάβει, σύμφωνα με τις προωθούμενες, βάσει της *ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας,* αλλαγές, όπως δηλώνεται με σαφήνεια στο Συμβούλιο Παιδείας, στο πλαίσιο του οποίου «*οι Υπουργοί Παιδείας έχουν αναλάβει τρεις φορές (Ευρωπαϊκή Ένωση 2007, 2008, 2009) τη δέσμευση να βελτιώσουν εξ ολοκλήρου τη συνέχεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*» (European Commission 2013, 8), δεδομένου ότι «*οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων*». Ως εκ τούτου, «*μεγάλη φροντίδα και προσοχή πρέπει να αποδοθεί στον καθορισμό του απαιτούμενου προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών*» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009 όπ. αναφ. European Commission 2013, 8).

Η ανάγκη σχεδιασμού ενός νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται σε ύψιστη προτεραιότητα της Ε.Ε. καθώς συνδέεται άμεσα με τον στρατηγικό της στόχο για την επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που θα επιτρέψουν την αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της Ένωσης. Θα πρέπει να σημειωθεί, εδώ, ότι ένας επανακαθορισμός του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού συνιστά

στην πραγματικότητα μια νέα περιγραφή θέσης, ως προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Συγχρόνως, η επιχειρούμενη αναπλαισίωση του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού αντανακλά έναν αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, προς νέες κατευθύνσεις και προοπτικές με στόχο την επίτευξη ποιοτικών αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ο αναπροσανατολισμός αυτός εκδηλώνεται, ως *λόγος* και ως *πολιτική πρακτική*, με τη μετάβαση από την έννοια της «*δεξιότητας*» (*skill*) και των «*δεξιοτήτων της ζωής*» (*life skills*: UNESCO 2002a) στην έννοια της «*ικανότητας*» (*competence*), η οποία καθιερώνεται στον επίσημο *λόγο* της Ε.Ε. από το 2003 και συνδέεται με την προώθηση, ήδη από τη δεκαετία του '90, ενός «*ικανοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης*» (*competence-based:* OECD 2001 DeSeCo· COM 2004· 2005a). Παράλληλα, προβάλλεται η έννοια της *δια βίου μάθησης* (OECD 1996· UNESCO 2002a· COM 2005a· Συμβούλιο της Ε.Ε. 2006) σε συνάρτηση με την οποία επαναπροσδιορίζεται η έννοια της *ικανότητας,* η οποία ορίζεται πλέον «*ως ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων και περιλαμβάνει την προδιάθεση του ατόμου να μαθαίνει, καθώς επίσης να γνωρίζει το πώς να μαθαίνει*» (European Commission 2003, 10). Πλέον, αυτό που προέχει δεν είναι απλά το περιεχόμενο των γνώσεων που αποκτούν τα άτομα και η σημαντικότητα αυτών των γνώσεων, αλλά «*το να γνωρίζουν πώς και πότε να κάνουν χρήση αυτής της γνώσης, και ίσως το πιο σημαντικό να αποκτούν ή να αναπτύσσουν περαιτέρω την προδιάθεση να μαθαίνουν*» (European Commission 2003, 10). Με άλλα λόγια, *η ικανότητα να μαθαίνει* κανείς, συνυφαίνεται με την καθαυτό διαδικασία της *δια βίου μάθησης*.

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, ότι σε αυτήν ακριβώς τη βάση, της ανάπτυξης της ικανότητας του μανθάνειν σε όλη τη διάρκεια του βίου, τοποθετείται τόσο ο σχεδιασμός ενός νέου μοντέλου εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στις *ικανότητες* (*ακαδημαϊκές*, *εργασιακές* και *εγκάρσιες*: COM 2005a· Συμβούλιο της Ε.Ε. 2006· COM 2009), όσο και η ανάγκη επανακαθορισμού, σύμφωνα με τη διακήρυξη της Ε.Ε. (COM 2009 όπ. αναφ. European Commission 2013, 8), του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού. Άμεσο επακόλουθο: η συγκρότηση ενός νέου ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, το οποίο υπαγορεύεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να συνθέτουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα σήμερα.

1.1. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και Ικανοτήτων του Εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που δημοσιεύτηκε το 2005 με τίτλο: «*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*» προσδιορίζεται η εργασία των εκπαιδευτικών, η οποία αναλύεται σε τρεις ευρύτερους τομείς *ικανοτήτων*, ως εξής: «*α) εργασία μαζί με άλλους, β) εργασία με τη γνώση, τεχνολογία και πληροφορία και γ) εργασία μέσα και μαζί με την κοινωνία*» (Caena 2011, 4). Ως συνέπεια του πολυσύνθετου χαρακτήρα της εργασίας των εκπαιδευτικών, κρίθηκε απαραίτητος ένας σαφέστερος προσδιορισμός του εύρους του περιεχομένου του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως ένα επάγγελμα: α) «***με υψηλά προσόντα***», β) «***δια βίου μάθησης***», δεδομένου ότι «*οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους*», γ) «*χαρακτηρίζεται από* ***κινητικότητα***», καθώς «*οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργαστούν ή να σπουδάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης*» και δ) «*βασίζεται στη* ***σύμπραξη***», λαμβάνοντας υπόψη ότι «*τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οργανώνουν τις εργασίες τους συνεργαζόμενα, στο πλαίσιο συμπράξεων, με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης με βάση την εργασία και άλλους ενδιαφερομένους.*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2007, 13).

Ακολούθως, στο κείμενο που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2013, με θέμα «*Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. *Education and Training*», επιχειρείται η ταξινόμηση των επαγγελματικών προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε τρεις κύριες κατηγορίες: α) *γνώσεις και αντιλήψεις* (*knowledge and understanding*), β) *επαγγελματικές δεξιότητες* (*skills*) και γ) *προδιαθέσεις* (*dispositions*), στις οποίες περιλαμβάνονται οι *πεποιθήσεις* (*beliefs*), οι *στάσεις* (*attitudes*), οι *αξίες* (*values*) και οι *δεσμεύσεις* (*commitments*) των εκπαιδευτικών (European Commission 2013, Annex: 1 aspects of competence, 45-46).

Όπως παρατηρεί η Caena (2011, 8), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τρίτη κατηγορία, των *προδιαθέσεων*, οι οποίες αναλύονται σε «*πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και δεσμεύσεις εστιασμένες στην πράξη*». Πρόκειται για την πλέον «*προκλητική*», όπως συμπληρώνει η μελετήτρια, «*περιοχή ως προς το να προσδιοριστεί, εξαιτίας της ασαφούς φύσης των κριτηρίων για τον καθορισμό και την εκτίμηση της παρουσίας των προδιαθέσεων και στάσεων για τη διδασκαλία*». Η δυσκολία προσδιορισμού του ειδικότερου τομέα των *προδιαθέσεων* συνδέεται, ουσιαστικά, με την δυσκολία συσχέτισής τους με

συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα ή διδακτικές πρακτικές, καθώς δεν πρόκειται για γνώσεις ή δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων, αλλά καλλιεργούνται «*στην πράξη*», δηλαδή μέσα από πρακτικές που το ίδιο το άτομο, εν προκειμένω ο εκπαιδευτικός, καλείται να αναπτύσσει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας διαρκούς αυτοβελτίωσης.

Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (COM 2004, 18· OECD 2005) συναρθρώνεται με τη διττή σχέση *ποιότητας-αποτελεσματικότητας*, δεδομένου ότι η «*ποιότητα του εκπαιδευτικού*» προβάλλεται στον θεσμικό *λόγο* της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ ως «*η σπουδαιότερη μεταβλητή του σχολείου που επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών*» (OECD 2005, 2). Χρειαζόμαστε, με άλλα λόγια, εκπαιδευτικούς που να είναι ικανοί να επιφέρουν ποιοτικά αποτελέσματα, τα οποία θα πρέπει να καθίστανται ορατά μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών. Αναφερόμαστε, επομένως, σε δείκτες (*standards*) και κριτήρια (*indicators*) μέτρησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία αποτιμάται βάσει των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη σχέση: «*ποιότητα εκπαιδευτικού*» - «*επιδόσεις μαθητών*» και η οποία συνεπάγεται την ανταμοιβή βάσει της μετρήσιμης αξίας. Μέσα από την αποτίμηση του *τι γνωρίζουν* και *τι μπορούν να κάνουν* οι εκπαιδευτικοί προκύπτει ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους, η οποία αποτιμάται και συνακόλουθα ανταμείβεται με όρους *επιτελεστικότητας*.

Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι *ποιοτικός* εκπαιδευτικός είναι ο *επιτελεστικός* εκπαιδευτικός, ο οποίος αναδεικνύεται, σύμφωνα με τον Perryman (2006, 152) σε «*μετρήσιμο παράγοντα*», διατύπωση η οποία αποκτά διττό νόημα και περιεχόμενο, στη βάση της επιτελεστικής αξίας του υποκειμένου. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, ως άμεσα εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες μέτρησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ συγχρόνως καθίσταται ο ίδιος μετρήσιμη αξία, που «βαραίνει» ιδιαίτερα στη χάραξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεπώς κατέχει κεντρική θέση στη διαμόρφωση της νέας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Ball (2003, 217) θα διατυπώσει την άποψη ότι: «*οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να σκέφτονται τον εαυτό τους σαν άτομα που υπολογίζουν στον εαυτό τους, «προσθέτουν αξία» στον εαυτό τους, βελτιώνουν την παραγωγικότητά τους, προσπαθούν για την αριστεία και βιώνουν μια ύπαρξη υπολογισμού. Είναι «επιχειρηματικά υποκείμενα» (enterprising subjects), που ζουν τις ζωές τους όπως «ένας επιχειρηματίας*

του εαυτού» (an enterprise of the self) (Rose 1989)». Από την άλλη πλευρά «*οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να προετοιμάζουν τους μαθητές για μια κοινωνία και μια οικονομία, στο πλαίσιο της οποίας θα αναμένονται να είναι αυτο-κατευθυνόμενα μανθάνοντα υποκείμενα, ικανά και κινητοποιούμενα να συνεχίζουν να μαθαίνουν καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους*» (OECD 2005, 2). Στο πλαίσιο, δηλαδή, του καθορισμού της έννοιας της *ποιοτικής διδασκαλίας* και του *ποιοτικού εκπαιδευτικού*, έννοιες οι οποίες προβάλλονται ως παράγοντες «*ζωτικής σημασίας*» στον *λόγο* του ΟΟΣΑ (2005, 2), αρθρώνεται παράλληλα ο *λόγος* γύρω από το τι αναμένουμε ως κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς σήμερα: να προετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες των *κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης*, κατά τρόπο ώστε οι τελευταίοι να εσωτερικεύσουν την ανάγκη για διαρκή μάθηση.

Η προσδοκία της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς συμπλέκεται, εν προκειμένω, με την μετέπειτα προσδοκία της από τους μαθητές-πολίτες του αύριο, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν διαμορφωθεί ως αυτόνομα και αυτοπροσανατολιζόμενα μανθάνοντα υποκείμενα (*self-directed learners*). Μπορούμε επομένως, να διακρίνουμε, στο σημείο αυτό, μια σαφή αναφορά του ΟΟΣΑ στην ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου (ποιοτικού) εκπαιδευτικού υποκειμένου: ενός υποκειμένου το οποίο «κατασκευάζεται» τώρα, με τα *κριτήρια* και τους *δείκτες* που του υποδεικνύουμε, στο πλαίσιο του ασκούμενου *συμβολικού ελέγχου*, αλλά προβάλλεται στο εγγύς μέλλον μέσα από τη συμβολή του στην «κατασκευή» μιας κοινωνίας που θα έχει την *ικανότητα* να αυτο-κατευθύνεται προς μια διαρκή πορεία εκ-μάθησης.

Κάνοντας λόγο για άσκηση *συμβολικού ελέγχου* αναφερόμαστε, ουσιαστικά, στην έννοια της *κυβερνησιμότητας* (Foucault 1979, 5-21 όπ. αναφ. McKay & Garratt 2013, 746), η οποία σε συνάρτηση με την *επιτελεστικότητα*, συνυφαίνεται στην εννοιολογική γραμματική του Foucault με τις λεγόμενες *τεχνολογίες του εαυτού*, της καθοδήγησης δηλαδή της συμπεριφοράς (*conduct of conduct:* Foucault 2002a, 341 όπ. αναφ. McKay & Garratt 2013, 746), στο πλαίσιο της ασκούμενης *βιοπολιτικής* εξουσίας (*biopolitics:* Foucault 1974: Gallo 2017, 693). «*Τέτοιου είδους τεχνολογίες επιφέρουν ένα διακριτό αποτέλεσμα*», όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι McKay & Garratt (2013, 735), «*ένα μέσο ορθής κατάρτισης» (Foucault 1977, 170-194), που λειτουργεί πάνω σε, και μέσα σε, ένα δίκτυο παρόχων και χρηστών των υπηρεσιών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο συνεχούς παρατήρησης, εξέτασης και αδιάκοπης ταξινόμησης και ρύθμισης*». Ο *λόγος* αφορά στις λεγόμενες πρακτικές *αυτο-διεύθυνσης* (*self-steering practices:* Gobby 2013, 277), *αυτο-ρύθμισης* (*self-regulation*: Ball & Olmedo 2013, 89) ή *αυτο-διαμόρφωσης*

(*self-formation*: Ball 2019, 3), μέσω των οποίων συγκροτείται η έννοια του *αυτο-κυβερνώμενου υποκειμένου* (*self-governing individual*) (Gobby 2013, 277). Μια έννοια, η οποία αποκτά δυναμική υπόσταση εντασσόμενη στη λογική της *επιτελεστικότητας* (*rationality of performativity*: Singh 2015a, 775), η οποία αναδεικνύεται ως το *κοινό αίσθημα* (*common sense*) το οποίο προβάλλεται ως το «*λογικά ορθό και επιθυμητό*» (Ball & Olmedo 2013, 89).

Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αξιοποιούν την *ελευθερία* τους, προκειμένου να ασκήσουν επίδραση στο κοινωνικό τους περιβάλλον, υποκειμενικοποιώντας τον εαυτό τους, κατά τρόπο ώστε να καθίστανται καθοδηγητές των υποκειμενικοτήτων των άλλων. Στη βάση αυτή ο Ball (2019, 10) θα εξηγήσει περαιτέρω ότι η διαδικασία *διακυβέρνησης του εαυτού* και συνακόλουθα «κατασκευής» του υποκειμένου προβάλλεται ως άμεσα συνυφασμένη με την τάση του ατόμου, «*την προδιάθεση, για ανάληψη σταθερής δράσης προς την αλλαγή, στο πλαίσιο μιας χωρίς τέλος αναζήτησης της αυτονομίας. Ο εαυτός καθίσταται «αυτόνομος» μόνο μέσα από «συγκεκριμένες δυνατότητες που παρουσιάζονται ως προσκλήσεις για την άσκηση της ελευθερίας» (Bemauer and Rasmussen, 1994: 71).*». Πρόκειται για την ανάδειξη ενός νέου τρόπου του ζην, μέσα από την καλλιέργεια της «*τέχνης της εθελοντικής υπαγωγής του εαυτού*» (Foucault, in Rabinow 1987, 108, 32 όπ. αναφ. Ball 2019, 10) στις περιγραφόμενες «*πρακτικές ελευθερίας*».

Ο ρόλος της *επιτελεστικότητας* και της *κυβερνησιμότητας,* επομένως, ως *τεχνολογιών του εαυτού* και εργαλείων «*εθελοντικής υπαγωγής του εαυτού*» που διενεργείται στο πλαίσιο της *υποκειμενικοποίησης*, καθίσταται σαφέστατα εμφανής στην περίπτωση της «κατασκευής» του εκπαιδευτικού υποκειμένου, όπως αυτό συγκροτείται στον θεσμικό *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ασκείται ο συμβολικός αυτός έλεγχος, μέσω του οποίου προωθείται η πολιτική επί του βίου των ατόμων (*βιο-πολιτική*), εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, αποτελεί το Πρόγραμμα TALIS του ΟΟΣΑ.

1.2. Το Πρόγραμμα TALIS ως μηχανισμός άσκησης συμβολικού ελέγχου στην «κατασκευή» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου

Το Πρόγραμμα TALIS (Teaching and Learning International Survey) αποτέλεσε την πιο ουσιαστική εξέλιξη της επιχειρηματολογίας του ΟΟΣΑ αναφορικά με την άσκηση εξουσίας σε θέματα *ποιότητας* των εκπαιδευτικών

(OECD 2009, 3). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD 2009, 3), το πρόγραμμα TALIS «*προσφέρει την πρώτη διεθνή συγκριτική προσέγγιση σχετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, παρέχοντας πρωτοποριακές πληροφορίες σχετικά με ορισμένους από τους παράγοντες που κρύβονται πίσω από τις διαφορές ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ. Αποσκοπεί στο να βοηθήσει τα κράτη να αναθεωρήσουν και να αναπτύξουν πολιτικές προκειμένου να καταστήσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα περισσότερο ελκυστικό και αποδοτικό*». Πρόκειται, με άλλα λόγια, για ένα «*μεγάλο πρόγραμμα διακυβέρνησης*», όπως χαρακτηριστικά θα επισημάνει η Robertson (2012, 8), σχεδιασμένο να λειτουργήσει ως «*εργαλείο πολιτικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών συστημάτων*».

Κεντρική στόχευση, επομένως, του ΟΟΣΑ μέσω της εφαρμογής του προγράμματος TALIS, όπως παρατηρούν οι Berkovich & Benoliel (2018, 4), είναι «*να εμβαθύνει στην κατανόηση των προσεγγίσεων και πολιτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν για να βοηθήσουν τα κράτη να διαμορφώσουν ποιοτικούς εκπαιδευτικούς*». Συνακόλουθα, οι επανειλημμένες στα κείμενα του ΟΟΣΑ, και ιδιαίτερα στις εκθέσεις του TALIS, αναφορές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στον χαρακτηρισμό του ως επαγγέλματος «*ιδιαίτερα υψηλών απαιτήσεων*» και «*υψηλής ποιότητας*» (Schleicher 2011, 10) ερμηνεύεται στο πλαίσιο του επιχειρούμενου *συμβολικού ελέγχου* και της κριτικής που ασκείται εκ μέρους του Διεθνούς Οργανισμού, όπως προκύπτει μέσα από τη συχνή χρήση λέξεων και φράσεων που δηλώνουν ανάγκη για διαρκή βελτίωση και «διόρθωση» των παρατηρούμενων προβλημάτων και ελλείψεων (OECD 2005, 1-2· OECD 2009, 9· OECD 2019). Η δομή των κειμένων αυτών καταδεικνύει την ανάπτυξη ενός «ρυθμιστικού» *λόγου*, ο οποίος προάγεται εξειδικευμένα, πλέον, μέσω του TALIS, έναντι του παραδοσιακά «αντιστασιακού» (με την έννοια ότι αντιστέκεται στην προωθούμενη αλλαγή) *λόγου* των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζονται ως το «*εμπόδιο που πρέπει να μεταρρυθμιστεί*» (Berkovich & Benoliel 2018, 7) και η προβληματική κατάσταση που θα πρέπει άμεσα να θεραπευτεί.

Το μήνυμα του ΟΟΣΑ συνοψίζεται ρητά ως εξής: «*Για να οικοδομήσουμε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών θα πρέπει τόσο εκείνοι που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική όσο και το ίδιο το επάγγελμα να προσδιορίσουν με σαφή και περιεκτικό τρόπο τι περιμένουμε από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν και να είναι ικανοί να πράξουν*» (Schleicher 2016, 5). Ο *λόγος* αφορά στην ανάγκη ενός σαφέστερου επαναπροσδιορισμού του πλαισίου

προσόντων και ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα συνιστά ένα σαφές μήνυμα που απευθύνει ο ΟΟΣΑ σε διττή κατεύθυνση, τόσο προς τα εθνικά κράτη και τους δημιουργούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Καθίσταται, έτσι, αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο η άσκηση του *ελέγχου* που επιχειρείται, βάσει των στοιχείων του Προγράμματος TALIS, προβάλλεται μέσα από τον *λόγο* του ΟΟΣΑ ως εργαλείο «διακυβέρνησης», το οποίο προσφέρεται εδώ προκειμένου να αξιοποιηθεί για την απαιτούμενη αναπλαισίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Στην ανάγκη ενός τέτοιου επαναπροσδιορισμού των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού σήμερα εστιάζει, με έμφαση, η έκθεση του TALIS για το 2018, σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναλύεται σε πέντε βασικούς πυλώνες, ως εξής: α) στις γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία, β) στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, γ) στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών, δ) στους βαθμούς υπευθυνότητας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών και ε) στο κύρος και την κοινωνική αξία του επαγγέλματος. Οι πέντε αυτοί πυλώνες, στους οποίους θεμελιώνεται η οικοδόμηση του νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού, υποδεικνύουν συγχρόνως τις αυξανόμενες *προσδοκίες-απαιτήσεις*, τις οποίες οι σύγχρονες *κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης* εγείρουν έναντι του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (OECD 2019, 26). Ανάμεσα σε αυτά που προβάλλονται ιδιαίτερα ως απαιτούμενα, πλέον, από τους εκπαιδευτικούς τονίζεται η *ικανότητά* τους «(…)*να καθίστανται δια βίου εκπαιδευόμενοι και να ωριμάζουν αναπτυσσόμενοι μέσα στο επάγγελμά τους(…)προκειμένου να εξασφαλίσουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.*».

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί σήμερα απαιτείται να έχουν αναπτύξει τα συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά ως προς το επαγγελματικό τους profil, ώστε να είναι ικανοί, όχι μόνο να καθίστανται οι ίδιοι δια βίου εκπαιδευόμενοι, μεθοδεύοντας την επαγγελματική τους βελτίωση μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου, αναπτυσσόμενοι, δηλαδή, επαγγελματικά με όρους *επιτελεστικότητας* και *κυβερνησιμότητας*, αλλά να εξασφαλίζουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας δια βίου εκ-παιδευόμενης: ικανής, δηλαδή, να μαθαίνει μέσα από μια συνεχή διαδικασία εκ-μάθησης και καθοδήγησης της συμπεριφοράς (*conduct of conduct*) που βασίζεται στην πλήρη και καθολική αξιοποίηση των προαναφερόμενων «*τεχνολογιών του εαυτού*».

1.3. Το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο ως η συμπύκνωση του μανθάνοντος, του επιτελεστικού και του αυτοκυβερνώμενου υποκειμένου

Ο αναπτυσσόμενος ευρωπαϊκός και διεθνής θεσμικός *λόγος* γύρω από την ανάγκη αναθεώρησης των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα συνδέεται, όπως παρατηρούμε, με την ανάγκη συγκρότησης ενός «*νέου είδους εκπαιδευτικού*» (Ball 2003, 223), ο οποίος θα διαθέτει την κυρίαρχη «*ικανότητα να αλλάζει*» (Ball 2009, 206-207). Επιχειρώντας, εδώ, μια γενική ταξινόμηση των επιμέρους χαρακτηριστικών, στα οποία συνίσταται η «κατασκευή» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, όπως αυτό προβάλλεται μέσα από τον ευρωπαϊκό και διεθνή θεσμικό *λόγο*, προβαίνουμε στις ακόλουθες επισημάνσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο πλαίσιο ενός προσανατολιζόμενου στις *ικανότητες* εκπαιδευτικού μοντέλου, η *ικανότητα*, ορίζεται ως η «*δυνατότητα του μανθάνοντος υποκειμένου να κινητοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο μια σειρά από κατάλληλους πόρους εσωτερικούς(...) και εξωτερικούς(...) ως προς αυτόν/αυτήν, προκειμένου να επιτύχει την επίλυση μιας σειράς προβλημάτων*» (Tchibozo 2010, 194), αντιλαμβανόμαστε τον κομβικό ρόλο, τον οποίο καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός, ως *μανθάνον υποκείμενο* που συγκροτεί την υποκειμενικότητά του μέσα από τις ικανότητες, τις οποίες αναπτύσσει στο πλαίσιο πολύπλοκων προβληματικών καταστάσεων.

Χαρακτηριστικός και στην περίπτωση αυτή είναι ο *λόγος* του ΟΟΣΑ. Συγκεκριμένα, στο κείμενο που δημοσιεύτηκε υπό την επιμέλεια του Schleicher το 2016, με τίτλο: «*Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit of the Teaching Profession*» ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει νέους τρόπους εκμάθησης όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν το γνωστικό του αντικείμενο ή τις παιδαγωγικές του γνώσεις, αλλά πολύ περισσότερο να αναπτύξει δεξιότητες που αφορούν σε μια ολιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, με έμφαση στην ικανότητα *επίλυσης προβλημάτων* (*problem-solving skills*). Το ενδιαφέρον στρέφεται, δηλαδή, στην ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου που συγκροτείται ως η «ενότητα του πολλαπλού»: του εκπαιδευτικού, ο οποίος διαθέτει πολλές γνώσεις, πολλές δεξιότητες, πολλές ικανότητες, οι οποίες θεμελιώνονται στην κυρίαρχη *προδιάθεση* για μάθηση, για διαρκή αναβάθμιση, επικαιροποίηση και πιστοποίηση γνώσεων, ικανοτήτων και προσόντων. Και όλα αυτά, δεδομένης της πολυπλοκότητας του προβλη-

ματικού πλαισίου (context) που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο και κατ΄ επέκταση το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Από την άλλη πλευρά, η σπουδαιότητα που αποκτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, αναδεικνύοντάς τον, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, ως τον «*πολυτιμότερο διαθέσιμο πόρο*» (OECD 2001· 2005 όπ.αναφ. Ingvarson & Rowe 2007, 2), σχετίζεται, όπως έχει επισημανθεί, με τη βελτίωση της *ποιότητας* του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, η οποία με τη σειρά της προάγει την *ανταγωνιστικότητα*, η αύξηση της οποίας αποτελεί στρατηγικό στόχο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, παρ. 5). Η ανάγκη προώθησης των απαραίτητων αλλαγών για τη συγκρότηση του *επιτελεστικού εκπαιδευτικού υποκειμένου* προβάλλεται σαφέστατα μέσα από τον έντονα προτρεπτικό *λόγο* του ΟΟΣΑ, σύμφωνα με τον οποίο ««*τα σχολεία σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, απαιτούνται να μαθαίνουν ταχύτερα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γίνουν «εργαζόμενοι της γνώσης» για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αυξανόμενων πιέσεων ενός ραγδαίως μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος*.» (Kools & Stoll 2016, 10).

Το ευρύτατο σύνολο των ικανοτήτων (*ακαδημαϊκών*, *εργασιακών* και *εγκάρσιων*) που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός θεμελιώνεται, όπως διαπιστώνουμε, στη βάση μιας νέας λογικής, της «*λογικής της επιτελεστικότητας*», η οποία κινητοποιεί τον μηχανισμό *αλλαγής της νοοτροπίας* και εξωτερικεύεται με τη δέσμευση που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να «*δημιουργεί τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμεί*» (Singh 2015a, 375): να είναι δηλαδή *αποτελεσματικός* ως προς την *επιτέλεση* του εκπαιδευτικού του έργου.

Ανάληψη δέσμευσης, ωστόσο, σημαίνει επίγνωση της προσωπικής ευθύνης για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, τον οποίο θέτει ο εκπαιδευτικός, μετασχηματιζόμενος σε *επιχειρηματία του εαυτού*, αξιοποιώντας τους μηχανισμούς *αυτορρύθμισης* και *αυτοελέγχου* μέσα από μια διαδικασία συνεχούς *αυτοβελτίωσης*. Η σύνδεση με τους *μηχανισμούς* και τις *τεχνολογίες πειθαρχίας* του Foucault είναι προφανής, καθώς εδώ βρίσκουν την πλήρη εφαρμογή τους στη διαδικασία «κατασκευής» του *αυτοκυβερνώμενου εκπαιδευτικού υποκειμένου*. Έτσι, ο δάσκαλος, ως φουκωϊκός *teacherpreneur*, είναι αυτός ο οποίος μετασχηματίζει τον εαυτό του, αξιοποιώντας τις «*τεχνολογίες του εαυτού*» και τους «μηχανισμούς» άσκησης συμβολικού ελέγχου, όπως είναι το Πρόγραμμα TALIS του ΟΟΣΑ, προκειμένου να καταστεί ο ίδιος αξιοποιήσιμος «*παράγοντας*», «*εργαλείο*» και «*τεχνολογία*» καθοδήγησης της συμπεριφοράς και συνακόλουθα με-

τασχηματισμού της ταυτότητας των άλλων, δηλαδή των μαθητών/τριών του, ως *αυτο-ρυθμιζόμενων* και *αυτο-κυβερνώμενων* υποκειμενικοτήτων σε μια πορεία διαρκούς (ανα)πλαισίωσης και (ανα)κατασκευής της γνώσης και της μάθησης.

Το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο, επομένως, όπως αυτό συγκροτείται και προβάλλεται μέσα από τον *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, συνίσταται στη συμπύκνωση του *μανθάνοντος*, του *επιτελεστικού* και του *αυτοκυβερνώμενου* υποκειμένου. Το πλέον ενδιαφέρον, ωστόσο, έγκειται στην αναζήτηση της βαθύτερης σημασίας του αναπτυσσόμενου *λόγου* γύρω από την επιτακτική ανάγκη αναθεώρησης και ανακατασκευής του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού, βάσει των συγκεκριμένων προδιαγραφών. Τη σημασία αυτή, στην οποία συνίσταται και το διακύβευμα της «κατασκευής» του εκπαιδευτικού υποκειμένου, θα πρέπει να εξετάσουμε μέσα από τον ειδικότερο ρόλο που το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο καλείται να αναλάβει σήμερα.

2. Ο ρόλος του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου στην Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία

Η διαδικασία της *υποκειμενικοποίησης* (*subjectification*) του εκπαιδευτικού συνδέεται, όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, με μια διαδικασία *δια βίου μάθησης* (Bourdieu 1977 όπ.αναφ. Warwick et al. 2017, 106), ως συνέπεια των ραγδαίων αλλαγών που πραγματοποιούνται εξαιτίας της *παγκοσμιοποίησης* και της ανάπτυξης των *καθοδηγούμενων από τη γνώση οικονομιών*. Οι παράγοντες αυτοί, όπως χαρακτηριστικά παρατηρούν οι Bonal & Rambla (2003, 171), είναι ορισμένοι από εκείνους που μπορούν να αλλάξουν τόσο το περιεχόμενο, όσο και τον τρόπο διδασκαλίας. Από τη στιγμή που διαφορετικές, πλέον, ικανότητες απαιτούνται από την παγκόσμια αγορά, αυτό επαγωγικά σημαίνει ότι «*οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας επιβάλλεται να εγκαταλειφθούν προκειμένου να επιτραπεί η ανάπτυξη ενός νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού*» (Bonal & Rambla 2003, 171).

Το νέο αυτό εκπαιδευτικό υποκείμενο θα πρέπει να αναγνωρίζει τον εαυτό του (και συγχρόνως να αναγνωρίζεται από τους άλλους) μάλλον ως «*διαχειριστής*», παρά ως «*ειδικός*» της γνώσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός «*θα πρέπει να είναι ικανός (…)να επικαιροποιεί διαρκώς*

τις γνώσεις του προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας, καθώς είναι υπεύθυνος όχι μόνο για την ενίσχυση των ικανοτήτων των εργαζομένων του μέλλοντος, αλλά για την κοινωνικοποίηση των εργαζομένων αυτών ως «καλών πολιτών». Κι αυτό γιατί ο προσδοκώμενος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για τη μεταβίβαση αξιών και στάσεων» (Bonal & Rambla ό.π.).

Η έμφαση στην ανάγκη μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού σε *δια βίου μανθάνον, επιτελεστικό και αυτοκυβερνώμενο εκπαιδευτικό υποκείμενο* είναι και εδώ πρόδηλη. Ωστόσο το κομβικό σημείο για την κατανόηση του βαθύτερου περιεχομένου που αποκτά ο σύγχρονος *λόγος* για το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού αποτελεί η αναφορά στην ευθύνη που αυτός καλείται να αναλάβει στη διαδικασία της «*κοινωνικοποίησης*» (*socialisation*) και στη συνακόλουθη σύνδεσή της με την κυρίαρχη έννοια της *ποιότητας,* στο ρηματικό πεδίο της οποίας συναρθρώνονται οι ιδεότυποι του «*ποιοτικού/ ιδανικού εκπαιδευτικού*» και του «*ποιοτικού πολίτη*»/ «*ιδανικού εργαζόμενου*».

Η «*κοινωνικοποίηση*» αυτή πραγματοποιείται, όπως συμπληρώνουν οι Bonal & Rambla (2003, 171), μέσω μιας διαδικασίας «*μεταβίβασης αξιών και στάσεων*», τις οποίες πρωτίστως έχει εσωτερικεύσει, ως *προδιαθέσεις*, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Υπενθυμίζουμε, στο σημείο αυτό, τον κυρίαρχο, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και Ικανοτήτων των Εκπαιδευτικών, ρόλο των *προδιαθέσεων*, οι οποίες αναλύονται σε «*πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και δεσμεύσεις*». Πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός νέου *habitus,* το οποίο σύμφωνα με τον Bourdieu (1977 όπ.αναφ. Warwick et al. 2017, 106) «*καθίσταται κατανοητό ως ένα σύστημα προδιαθέσεων που μεταβιβάζονται αδιαλείπτως μέσα από διαδικασίες μάθησης που βασίζονται στη δράση*». Η διαδικασία αυτή συμπίπτει, από την άλλη πλευρά, με την καθαυτό διαδικασία της *υποκειμενικοποίησης* του Foucault, της διαμόρφωσης, δηλαδή, ενός νέου προσώπου ή αλλιώς μιας νέας «*ηθικής της προσωπικότητας*» (McWilliam 2002, 292 όπ.αναφ. Ball 2009, 202), η οποία γίνεται εδώ αντιληπτή μέσα από την περιγραφόμενη «*κοινωνικοποίηση*», όπως αυτή ενεργοποιείται με τη διαμεσολάβηση μιας «νέας» παιδαγωγικής (OECD 1996, 110) στο πλαίσιο της *δια βίου μάθησης*.

Παρατηρούμε, επομένως, τον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία της «*κοινωνικοποίησης*», την οποία αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας το νέο (ποιοτικό) εκπαιδευτικό υποκείμενο, συναρθρώνεται ως έννοια με «*το φαινόμενο της εκπαιδευτικοποίησης*», στο πλαίσιο του οποίου «*ο εαυτός είναι υποχρεωμένος να αποδεικνύει διαρκώς την αγοραστική του αξία με*

όρους «απασχολησιμότητας», «προσαρμοστικότητας», «ευελιξίας» και «καταρτισιμότητας» (Depaepe 2012, 172 όπ.αναφ. Singh 2015a 370). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πορεία μετασχηματισμού της ίδιας της κοινωνίας σε «*κοινωνία που μαθαίνει*» (*learning society*) μέσα από διαδικασίες *αυτορρύθμισης* (*self-regulation*: Olssen 2006, 224) και *αυτοδιαχείρισης της μάθησης* (*self-managed learning*: Olssen 2006, 223). Με άλλα λόγια, μέσα από διαδικασίες που βασίζονται στην αυτονομία και ευελιξία του ατόμου να διαχειρίζεται τα προσφερόμενα εργαλεία που θα του επιτρέψουν την «*εσωτερικοποίηση του εκπαιδευτικού ιδεώδους*» (Tuschling & Engemann όπ. αναφ. Olssen 2006, 224) μετασχηματίζοντάς το σε *μανθάνον υποκείμενο* και *επιχειρηματία* της προσωπικής του ανάπτυξης (Olssen 2006, 224) καθόλη τη διάρκεια του βίου.

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, είναι σήμερα περισσότερο αναγκαίο από ποτέ να «μετασχηματισθεί» ο ίδιος, αποκτώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όπως επανειλημμένα τονίζεται στα κείμενα της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ, προκειμένου αυτός να κινητοποιήσει τη διαδικασία «μετασχηματισμού» της κοινωνίας. Ο κοινωνικός αυτός «μετασχηματισμός» γίνεται αντιληπτός μέσα από την ευθύνη που αναλαμβάνει το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο να «*κοινωνικοποιήσει-εκπαιδευτικοποιήσει*» τους μαθητές του, μετασχηματίζοντάς τους σε «*ποιοτικούς πολίτες*» και «*ιδανικούς εργαζόμενους*», ικανούς, δηλαδή, να καθίστανται οι ίδιοι υπεύθυνοι για την επικαιροποίηση των επαγγελματικών τους προσόντων προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση τους στην κοινωνία (Olssen 2006, 233). Αναφερόμαστε, με άλλα λόγια, σε μια πορεία «κατασκευής» ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της «*ολοκληρωτικής παιδαγωγικοποίησης του βίου*», στην οποία αναφέρθηκε ο Bernstein σε ένα από τα άρθρα της ύστερης εργογραφίας του, κάνοντας λόγο για ένα νέο μοντέλο κοινωνίας, τη λεγόμενη *Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία* (*Totally Pedagogised Society*: Bernstein 2001), «*η ρητορική της οποίας αντανακλά τις πολιτικές της λεγόμενης Κοινωνίας της Γνώσης όπως εκφράζεται με τους όρους της δια βίου μάθησης*» (Muller et al. 2004, 18).

Σημειώνεται ότι η «*ανάγκη επέκτασης των δυνατοτήτων μάθησης καθόλη τη διάρκεια της ζωής*», διακηρύσσεται σε κείμενο της UNESCO που δημοσιεύεται το 2002 υπό τον τίτλο «*Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations*». Στο κείμενο δηλώνεται ρητά ότι «*οι ραγδαίες εξελίξεις όσον αφορά στο εργατικό δυναμικό, η ανεργία και η αβεβαιότητα απαιτούν τώρα μια ταχέως μεταβαλλόμενη, «ακριβώς στην κατάλληλη στιγμή» ('just in time'), συνεχή και δια βίου εκπαίδευση*» (UNESCO 2002b, 18). Η

ρευστότητα, η αβεβαιότητα και η διαρκής μεταβλητότητα του σύγχρονου διεθνούς περιβάλλοντος συναρθρώνονται εδώ με την ανάγκη του ατόμου να έχει συνεχώς πρόσβαση στη γνώση, η οποία επίσης χαρακτηρίζεται από την ταχύτατη μεταβλητότητά της. Συνακόλουθα, η πρόσβαση στη γνώση θα πρέπει να είναι ανοιχτή και ευέλικτη, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες του μανθάνοντος υποκειμένου. Η *ανοιχτότητα* και η *ευελιξία* πρόσβασης συνδέεται κατ' επέκταση με τη διαμόρφωση ενός συστήματος εκπαίδευσης περισσότερο επικεντρωμένου στο άτομο και στις προσωπικές του επιλογές (UNESCO ό.π.), συνεπώς περισσότερο *αυτόνομου* να αναπτύξει τις ικανότητές του.

Αναφερόμενος ο Bernstein στις παραπάνω επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και της ραγδαίας ανάπτυξης των οικονομιών και κοινωνιών της γνώσης, εστιάζει στην ανάδυση μιας νέας ικανότητας, η οποία θα είναι «*ζωτικής σημασίας*» για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21ου αιώνα. Πρόκειται για τη λεγόμενη «*καταρτισιμότητα*» (*trainability*), «*την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διδαχθεί*» (Bernstein 2001, 366), την ικανότητα «*να επωφελείται το ίδιο μέσα από διαδικασίες συνεχούς παιδαγωγικής ανα-διαμόρφωσης και έτσι να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της «εργασίας» και της «ζωής»* (Bernstein 1996, 72 όπ.αναφ. Bonal & Rambla 2003, 175).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορούμε να αντιληφθούμε τη σημασία που αποκτά ο μετασχηματισμός της κοινωνίας σε αυτό που ο Bernstein ονομάζει «*Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία*». Πρόκειται για μια «*καθολική*» διαδικασία, όπως παρατηρούν οι Bonal & Rambla (2003, 175), ακριβώς γιατί αφορά κάθε τομέα του ανθρώπινου βίου και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή ικανότητες, αφού «*οι γνώσεις μας ποτέ δεν θα είναι αρκετές ενώ ποτέ δεν κατορθώνουμε να αναπτύσσουμε πλήρως όλες τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες*» (Bernstein 2003 όπ. αναφ. Ball 2009, 206). Αντιθέτως, «*καταρτισιμότητα» σημαίνει συνεχής προδιάθεση του υποκειμένου να εκ-παιδεύεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις ολόκληρης της ζωής του*». Προδιάθεση στη μάθηση και διαρκής ετοιμότητα του μανθάνοντος υποκειμένου συμπυκνώνονται εδώ υπό την έννοια της *καταρτισιμότητας*, η οποία γίνεται σαφέστερα αντιληπτή στο ρηματικό πεδίο της *δια βίου μάθησης*, ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει εγκαίρως (*'just in time':* UNESCO 2002b, 18) ποια γνώση είναι χρήσιμη προκειμένου να αποφύγει να περιέλθει στη λεγόμενη «*ζώνη της επισφάλειας*» (*'zone of precarity'*: Dorre, 2006 όπ. αναφ. Ball 2009, 209).

Η *καταρτισιμότητα* «*γίνεται έτσι το κλειδί*», σύμφωνα με τον Bernstein (2001, 366), για την κατανόηση του περιεχομένου της πραγματοποιούμε-

νης «*στο πλαίσιο μιας Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας»,* κοινωνικοποίησης, «*η οποία διαβρώνει κάθε έννοια δέσμευσης, προσήλωσης και χρονικής συνεκτικότητας και για τον λόγο αυτό είναι κοινωνικά κενή*». Σε αυτήν ακριβώς την ικανότητα που αποκτά το άτομο να «*αδειάζει τον εαυτό του*», προκειμένου να είναι διαθέσιμος και ικανός για συνεχή επανεκπαίδευση (Gewirtz 2008 όπ.αναφ. Singh 2015a, 378), συνίσταται ο διαμεσολαβητικός ρόλος της *καταρτιστιμότητας* ως του κατεξοχήν παράγοντα «κατασκευής» ατομικών και συλλογικών υποκειμενικοτήτων.

Προσωπική ευθύνη (*self-responsibility*) και ευελιξία (*flexibility*) ανάγονται εδώ σε κομβικές έννοιες, στις οποίες θεμελιώνεται το κυρίαρχο αυτό «*παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στην απόδοση (performance), επειδή η αποκτούμενη γνώση πρέπει να συνδέεται στενά με συγκεκριμένα αποτελέσματα ή προϊόντα*» (Bernstein 1996, 58 όπ. αναφ. Bonal & Rambla 2003, 174). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η *επιτελεστικότητα (performativity)* και η *κυβερνησιμότητα (governmetality),* ως μηχανισμοί υποκειμενικοποίησης, βρίσκουν την πλήρη έκφρασή τους στην *Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία* ενώ την ίδια στιγμή, η παιδαγωγική αυτή διαδικασία αποκτά «*καθολικό χαρακτήρα επειδή η γνώση είναι ρευστή, αλλάζει πολύ γρήγορα και παύει να παράγει την αίσθηση της ασφάλειας σε αυτόν που την αποκτά, ο οποίος ποτέ δεν γνωρίζει αρκετά και ποτέ δεν θα είναι ικανός να αναπτύξει αρκετές ικανότητες να μαθαίνει.*» (Bonal & Rambla 2003, 175).

Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια «*ανοιχτή, χωρίς τέλος, διαδικασία μάθησης*» (Singh 2015b, 493), στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται ο *λόγος* για διαρκή επικαιροποίηση γνώσεων, αναβάθμιση και πιστοποίηση προσόντων. Αυτό σημαίνει ότι οι προωθούμενες διαμέσου του ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου* στρατηγικές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προάγει τη *δια βίου μάθηση,* μέσω της αξιοποίησης των μηχανισμών άσκησης *συμβολικού ελέγχου*, θεμελιώνονται στη βασική διαπίστωση ότι «*για να «επιβιώσει» κανείς στην Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία είναι απαραίτητο να αποδεικνύει συνεχώς την προδιάθεσή του να διδάσκεται και να καταρτίζεται*» (Bonal & Rambla 2003, 177).

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο επαγγελματίας εκείνος, ο οποίος αναμένεται να αναλάβει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της εκπαιδευτικής αυτής αλλαγής μπορούμε να αντιληφθούμε τη σημασία που αποκτά ο διευρυνόμενος, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, θεσμικός *λόγος* για την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, το οποίο θα πρέπει να «κατασκευαστεί» ως *δια βίου μανθάνον*, *επιτελεστικό* και *αυτοκυβερνώμενο* όχι μόνο προκειμένου να «επιβιώσει» το ίδιο στην

Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία, αλλά κυρίως προκειμένου να φέρει εις πέρας με επιτυχία την αποστολή του: να γίνει φορέας της διαδικασίας μετασχηματισμού των υποκειμενικοτήτων των άλλων, μέσω της αξιοποίησης των προσφερόμενων μηχανισμών εξωτερικού και εσωτερικού ελέγχου, των λεγόμενων *ορατών* και *αόρατων παιδαγωγικών* (Bernstein 2009IV: 71 όπ.αναφ. Moore 2013, 177· Harker & May 1993, 171). Με άλλα λόγια, να αξιοποιήσει τις πρακτικές που εκκινούν από την «*κατοχή του εαυτού από τον εαυτό του*» (Gallo 2017, 700) και κατευθύνονται προς τον «*αποικισμό*» των άλλων (Veiga-Neto & Lopes 2017, 735), με στόχο τη δια-μόρφωση του απαιτούμενου, στο πλαίσιο της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*, «*ποιοτικού πολίτη*» που συνεχώς μαθαίνει και «*ενθαρρύνεται να το κάνει αυτό σε όλη τη διάρκεια της ζωής του*» (Nicoll & Fejes 2008, 15).

Συμπεράσματα

Η κατανόηση της ιδιαίτερης σημασίας που αποκτά ο διευρυνόμενος, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, *λόγος* για την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου εξετάσθηκε, εδώ, μέσα από την αναπλαισίωσή του στο συγκείμενο της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας* του Bernstein. Κεντρικό σημείο αναφοράς του αναπτυσσόμενου *λόγου* γύρω από το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού αποτελεί, όπως είδαμε, η κυρίαρχη έννοια της *ποιότητας*, με την οποία συνυφαίνεται η επιτακτική ανάγκη συγκρότησης ενός *ποιοτικού εκπαιδευτικού υποκειμένου*. Ο *λόγος* για την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέεται, από την άλλη πλευρά, με την πολυτιμότητα της αξίας του εκπαιδευτικού, η οποία εκτιμάται σύμφωνα με τα «*ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα*» (European Commission 2013, 8), τα οποία αυτός αναμένεται να επιφέρει: αποτελέσματα που θα έχουν άμεσο αντίκτυπο στην αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των κρατών-μελών της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, 2).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις εδράζονται στην υποκείμενη θεωρία του «*ανθρώπινου κεφαλαίου*» (*human capital*) και συνδέονται με την κυρίαρχη έννοια της «*επιχειρηματικοποίησης του εαυτού*» (*entrepreneurialization of the self*), όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο του ηγεμονεύοντος *νεοφιλελεύθερου πολιτικού λόγου* και προάγεται μέσω της *διακυβερνησιακής λογικής* και της άσκησης του *βιοπολιτικού ελέγχου*, ως διαδικασίας καθοδήγησης της συμπεριφοράς (*conduct of conduct*). Χαρακτηριστική ως προς

αυτό είναι η παρατήρηση του Cooper (2015, 16), σύμφωνα με τον οποίο «*όλοι οι τομείς πλαισιώνονται από οικονομικούς όρους και μετρήσεις (ακόμα και εκείνοι οι τομείς, οι οποίοι δεν μπορούν άμεσα να αποτιμηθούν οικονομικά)*» (Cooper 2015, 16). Αυτό επαγωγικά σημαίνει, όπως συμπληρώνει ο μελετητής, ότι «*κάθε συμπεριφορά αποτελεί οικονομική συμπεριφορά*». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αντιλαμβανόμαστε την αποτίμηση της αξίας του ανθρώπου με οικονομικούς όρους, εφόσον «*σύμφωνα με την τελεολογία του νεοφιλευθερισμού, οι άνθρωποι είναι πολύτιμοι εφόσον κερδίζουν από τη μέγιστη απόδοσή τους- αν δεν είναι παραγωγικοί (με την απολύτως ακριβή σημασία του όρου), δεν έχουν αξία.*» (Cooper 2015, 21).

Εδώ ακριβώς έγκειται και το διακύβευμα της «κατασκευής» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, καθώς η κατανόηση της προβαλλόμενης, στα κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, επιτακτικής ανάγκης για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προκύπτει σε συνάρτηση με την αποτίμηση της «οικονομικής αξίας» του εκπαιδευτικού. Η μεγιστοποίηση αυτής της αξίας εξαρτάται από τον βαθμό της επιτελεστικότητας-παραγωγικότητας του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου και κατ' επέκταση από την προσωπική του ικανότητα να προσαρμόζεται στις ραγδαίες αλλαγές και προκλήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος, λειτουργώντας ως «*επιχειρηματίας του εαυτού*».

Το διακύβευμα, επομένως, έγκειται στον ρόλο-κλειδί που το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο καλείται να επιτελέσει ως φουκωϊκός *teacherpreneur* και κινητήριος παράγοντας του μετασχηματισμού της κοινωνίας σε «*επιχειρηματική κοινωνία*» (*enterprise society*: Olssen 2006, 223), η οποία διακρίνεται για την ικανότητά της να επωφελείται από την κεφαλαιοποίηση της γνώσης που παράγεται από τα άτομα, στη μάθηση των οποίων έχει, πρωτίστως, η ίδια επενδύσει. Ο ορισμός της «*καταρτισιμότητας*» (*trainability*) του Bernstein: της ζωτικής σημασίας «*ικανότητας του ατόμου να μπορεί να διδαχθεί*» (Bernstein 2001, 366), και «*να επωφελείται το ίδιο μέσα από διαδικασίες συνεχούς παιδαγωγικής ανα-διαμόρφωσης και έτσι να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της «εργασίας» και της «ζωής»*» (Bernstein 1996, 72 όπ.αναφ. Bonal & Rambla 2003, 175) βρίσκεται, όπως διαπιστώνουμε στον πυρήνα του αναπτυσσόμενου, γύρω από την ανάγκη για άμεση αναθεώρηση του εκπαιδευτικού επαγγελματικού profil, ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου*: χρειαζόμαστε ένα νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο που θα έχει την ικανότητα να θέσει σε εφαρμογή το νέο παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο είναι πλέον απαιτούμενο για την ανταπόκριση «*στις νέες απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής*».

Δεδομένου ότι κύριο χαρακτηριστικό της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*, στην οποία συνίσταται το νέο αυτό παιδαγωγικό μοντέλο, αποτελεί το γεγονός ότι αυτή «*είναι καθοδηγούμενη και χρηματοδοτούμενη από το κράτος*» (*state-driven and state-funded*: Bonal & Rambla 2003, 178), αντιλαμβανόμαστε σαφέστερα τη σημασία που αποκτά ο *λόγος* για το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού, όπως αυτός συγκροτείται και αναπαράγεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών που εξετάσαμε. Η αναπλαισίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή μέσα από αυτήν ακριβώς τη διαδικασία της *αποκυβερνοποίησης του κράτους* (*degovernmentalisation of the State*), ως συνέπεια της αλλαγής στις σχέσεις *εξουσίας* και *γνώσης*, που με τη σειρά της συνεπάγεται τη μετατόπιση της ευθύνης από το κράτος στο άτομο. Κατά τη διαδικασία αυτή «*το απομειούμενο κράτος της παγκόσμιας οικονομίας έχει ανάγκη από ένα ισχυροποιημένο κράτος στον τομέα της παιδαγωγικής*» (Bonal & Rambla 2003, 178), μιας παιδαγωγικής που προάγει την ανάπτυξη της *επιχειρηματικής κουλτούρας* (*enterprise culture*) και της *επιχειρηματικής εκπαίδευσης* (*enterprise education*) (Peters 2001, 69) με στόχο την ανάδειξη του «*ιδανικού εργαζόμενου*» (*ideal worker*: Proudhon όπ. αναφ. Olssen 2006, 221) που καθίσταται περισσότερο αυτόνομος και συνακόλουθα «*υπεύθυνος για την επικαιροποίηση των επαγγελματικών του προσόντων προκειμένου να διατηρήσει τη θέση του στην κοινωνία*» (Olssen 2006, 223).

Σε ένα τέτοιο πολυσύνθετο και προκλητικό, ως προς τις απαιτήσεις του, διεθνές περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες εκείνοι, από τους οποίους αναμένουμε, όπως διατυπώνεται επανειλημμένα στα κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, «*να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη για την εφαρμογή των απαραίτητων καινοτομιών προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές (άλλωστε είναι ειδικοί στο να διδάσκουν και να μαθαίνουν). Οφείλουν να επιδείξουν την ικανότητά τους να ερμηνεύουν τις μελλοντικές απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής και να επικαιροποιούν διαρκώς τις γνώσεις και τις διδακτικές τους μεθόδους*» (Bonal & Rambla 2003, 183). Με άλλα λόγια, ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται στην ευθύνη που αυτοί καλούνται να αναλάβουν ως κύριοι συντελεστές της μετασχηματιστικής αυτής διαδικασίας, στην οποία αναφέρεται ο Bernstein (1996) κάνοντας χρήση του όρου «*παιδαγωγικοποίηση της γνώσης*» (*pedagogizing knowledge*), την ανάπτυξη δηλαδή «*της ικανότητας των μαθητών/τριών προκειμένου αυτοί να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικές μορφές γνώσης*» (Bonal & Rambla 2003, 183).

Σε αυτήν τη δυναμική σχέση *αυτονομίας-ευθύνης* θεμελιώνεται η οικοδόμηση του ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου* γύρω από το νέο επαγγελματικό profil των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί «*είναι ειδικοί στο να διδάσκουν και να μαθαίνουν*» (Bonal & Rambla 2003, 183) και συνακόλουθα απολύτως υπεύθυνοι στην προώθηση συστημικών αλλαγών ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, ο ρόλος τους αναμένεται (και ως εκ τούτου επιβάλλεται) να είναι καθοριστικός στη διαδικασία της «*ολοκληρωτικής παιδαγωγικοποίησης του βίου*». Ο κυρίαρχος ρόλος της «*καταρτισιμότητας*», ως κατεξοχήν ικανότητας του εκπαιδευτικού να μαθαίνει δια βίου, να είναι επιτελεστικός και συγχρόνως αυτοκυβερνώμενος, προβάλλεται εδώ σαφέστατα. Από την άλλη πλευρά, η έμφαση του ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου* στην ανάγκη «κατασκευής» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου γίνεται πλήρως κατανοητή μέσα από αυτήν ακριβώς την ανάγκη επένδυσης στη *ζωτικής σημασίας* ικανότητα και προδιάθεση του εκπαιδευτικού να καθίσταται «*καθολικά εκ-παιδευόμενος*» (Bernstein 1996, 73 όπ.αναφ. Ball 2009, 209), αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα τη δέσμευση να μετασχηματίζει το παρόν σε ένα διαρκώς παιδαγωγούμενο μέλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ball, S.J. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy 18*(2), 215-228.

Ball, S.J. (2009). "Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society". In Peters et al (eds). *Governmentality Studies in Education*. Sence Publischers, 201-216.

Ball, S.J. (2019). "A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning". *Power and Education 0*(0), 1-13.

Ball, S.J. & Olmedo, A. (2013). "Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities". *Critical Studies in Education 54*(1), 85-96.

Berkovich, I. & Benoliel, P. (2018). "Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS". *Critical Studies in Education*, 1-16.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London: Taylor & Francis.

Bernstein, B. (2001). "From Pedagogies to Knowledge". In A. Morais, I. Neves, B. Davies & D. Daniels (eds). *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, 363-368.

Bonal, X. (2003). "The Neoliberal Education Agenda and the Legitimation Crisis:

old and new state strategies". *British Journal of Sociology of Education 24*(2), 159-175.

Bonal, X. & Rambla X. (2003). "Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy". *Globalisation, Societies and Education 1*(2), 169-184.

Brenner, N., Peck, J., & Theodore, N. I. K. (2010). "Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways". *Global Networks 10*(2), 182–222.

Burton-Jones, A. (1999). *Knowledge Capitalism: business, work and learning in the new economy*. Oxford: Oxford University Press.

Caena, F. (2011). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Brussels: European Commission.

Cooper, C. (2015). "Entrepreneurs of the self: The development of management control since 1976", *Accounting, Organizations and Society 47*, 14-24.

European Commission (2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme, Working Group "Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages"*. Progress Report November 2003. Brussels.

European Commission (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme, Working Group B "Key Competences"*. Progress Report November 2004, Brussels.

European Commission (2005a). *Proposal for Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. COM (2005) 548 final. Brussels, 10.11.2005.

European Commission (2005b). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: D-G EAC.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, COM(2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007.

European Commission (2009). *Key competences for a changing world*. COM (2009) 640 final. Brussels, 25.11.2009.

European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Education and Training. July 2013.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας 23 και 24 Μαρτίου 2000*. 1-15.

Gallo, S. (2017). "The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom". *Educational Philosophy and Theory 49*(7), 691-701.

Gobby, B. (2013). "Principal self-government and subjectification: the exercise of principal autonomy in the Western Australian Independent Public Schools programme". *Critical Studies in Education 54*(3), 273-285.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Buckingham: Open University Press.

Harker, R. & May St. A. (1993). "Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu". *British Journal of Sociology of Education 14*(2), 169-178.

Hill, D. (2005). "Globalisation and its educational discontents: Neoliberalisation and its impacts on education workers' rights, pay, and conditions", *International Studies in the Sociology of Education 15* (3), 257-288.

Ingvarson, L., & Rowe, K. (2007). "Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues". *Paper presented at the Economics of Teacher Quality conference ANU, 5 February 2007*, 1-27.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Paper, No 137, Paris: OECD Publishing.

Lemke, T. (2001). "The birth of bio-politics: Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality". *Economy and Society 30*(2), 190–207.

Lyotard, J.F. (1984). *The Post-modern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester University Press.

McKay, J. & Garratt, D. (2013). "Participation as governmentality? The effect of disciplinary technologies at the interface of service users and providers, families and the state". *Journal of Education Policy 28*(6), 733-749.

Moore, R. (2013). *Basil Bernstein. The Thinker and the Field.* London and N. York: Taylor & Francis.

Muller, J., Davies, B. & Morais, A. (2004). *Reading Bernstein. Researching Bernstein*. London and N. York: Taylor & Francis Group.

Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). *Foucault end Lifelong Learning. Governing the Subject*. London, N. York: Taylor & Francis Group.

OECD (1996). *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996*. Paris.

OECD (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris.

OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Executive Summary.* Paris.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris*.

Olssen, M. (2006). "Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism". *International Journal of Lifelong Education 25*(3), 213–230.

Perryman, J. (2006). "Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures". *Journal of Education Policy 21*(2), 147-161.

Patrick, F. (2013). "Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner:

Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education". *ISRN Education*, 1–8.

Peters, M. (2001). "Education, enterprise culture and the enrepreneurial self: A Foucauldian perspective". *Journal of Educational Enquiry 2*(2), 58-71.

Robertson, R. (2012). "Teacher's work, denationalisation, and transformations in the field of symbolic control: A comparative account. Centre for Globalisation". *Education and Societies*, 1-19, University of Bristol, Bristol BS8, UK.

Robertson, R. & Sorensen T. (2017). "Global transformations of the state, governance and teachers labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work". *European Education Research Journal*, 1-19.

Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World. International Summit of the Teaching Profession.* Paris: OECD Publishing.

Singh, P. (2015a). "Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment". *Journal of Education Policy 30*(3), 363-384.

Singh, P. (2015b). "The Knowledge paradox: Bernstein, Bourdieu, and beyond". *British Journal of Sociology and Education 36*(3), 487-494.

Spring, J. (1998). *Education and the Rise of the Global Economy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.

Συμβούλιο της Ε.Ε. (2006). *Σύσταση (2006/962/ΕΚ) σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*, ΕΕ L394/10, Βρυξέλλες, 30.12.2006.

Tchibozo, G. (2010). "Emergence and outlook of competence-based education in European education systems: an overview". *Education, Knowledge and Economy 4*(3), 193-205.

Thorsen, D.E. (2010). "The Neoliberal Challenge. What is Neoliberalism?". *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, *2*(2), 188-214.

UNESCO (2002a). *EFA Global Monitoring Report: Education for all- Is the world on track?* Paris.

UNESCO (2002b). *Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations*. France.

Veiga-Neto, A. & Lopes, M.C. (2017). "Education and pedagogy: A Foucauldian perspective". *Educational Philosophy and Theory 49*(7), 734-741.

Warwick, R., McCray, J. & Board, D. (2017). "Bourdieu's habitus and field: implications on the practice and theory of critical action learning". *Action Learning: Research and Practice 14*(2), 104-119.

Abstract

The teacher's new professional profile in the EU's and International Organizations' discourse and the Totally Pedagogised Society

The need to promote systemic changes in education at European and international level, is linked, from the beginning of the 21st century, to a clear shift towards a competence-based education model, which focuses on the need for continuous and lifelong learning. This is the emergence of a new pedagogical model, the so called "Totally Pedagogised Society", which is based on "trainability", that is the development of an individual's learning ability throughout his/her life, by using the symbolic control devices, the so called "technologies of the self". In such a context the teaching profession is placed at the center of interest, as demonstrated by the growing scientific and institutional discourse about the "making" of the new educational subject. Methodologically the research is based on the critical literature review and attempts to highlight the particular importance of the EU's and IOs discourse about the teacher's new professional profile, as this is reframed in the context of Bernstein's Totally Pedagogised Society.

Keywords: *making of the educational subject, trainability, lifelong learning, performativity, governmentality, Totally Pedagogised Society*

Ο «λόγος» ΟΟΣΑ-ΕΕ περί σχολικής εκπαίδευσης: λογοδοσία, αξιολόγηση και ο ρόλος της ηγεσίας

Μαραμπέα Άρτεμις*

Περιληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η διερεύνηση του τρόπου συνάρθρωσης του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της Θεωρίας του Λόγου των Laclaou- Mouffe και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough. Στο επίκεντρο τοποθετούνται οι έννοιες της λογοδοσίας και της αξιολόγησης ως επικυρίαρχα κομβικά σημεία του λόγου που νοηματοδοτούν αντίστοιχα και τα βασικά εκπαιδευτικά προτάγματα της ποιότητας και βελτίωσης. Έμφαση αποδίδεται και στην ηγεσία του σχολείου ως ο ενδιάμεσος παράγοντας προσαρμογής του σχολείου στις εξωτερικές απαιτήσεις. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι στο λόγο ΟΟΣΑ- ΕΕ ενυπάρχει μια πιθανή αντίφαση. Απ' τη μια πλευρά, προτάσσονται αξιολογικά και λογοδοτικά συστήματα που εδράζονται σε ετεροκαθορισμένα πρότυπα απόδοσης, διεθνή συγκριτικά τεστ και αριθμητικές κλίμακες κατάταξης. Απ' την άλλη πλευρά, στον ποσοτικοποιημένο αυτό λόγο γίνεται συχνή αναφορά σε σημαίνοντα που σχετίζονται με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου (ισότητα ευκαιριών, συνεργατικά δίκτυα, αλληλεγγύη, κ.α) ενώ, ταυτόχρονα, έμφαση αποδίδεται και στην εσωτερική αξιολόγηση και λογοδοσία η οποία κομίζει, με όρους επιτελεστικότητας (performativity), τα δικά της, διαφοροποιητικά, κομβικά σημεία: συνεργατική μάθηση, αυτοέλεγχος, νέος επαγγελματισμός. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο ρόλος της ηγεσίας είναι αντιφατικός καθώς αποτελεί εξισορροπητικό παράγοντα μεταξύ των απαιτήσεων της εξωτερικής αξιολόγησης, της ατομικής ικανότητας και της συλλογικής αυτολογοδοσίας.

Λέξεις- Κλειδιά: Λογοδοσία, Αξιολόγηση, Ηγεσία, ΟΟΣΑ- ΕΕ, Ποσοτικοί δείκτες, Κοινωνικό κεφάλαιο, Επιτελεστικότητα.

* Εκπαιδευτικός, MEd ΕΑΠ

1. Το πλαίσιο του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ: κομβικά σημεία και μετέωρα σημαίνοντα

Οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες του 21ου αιώνα επέβαλαν μια ριζική μετατόπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο και το χρόνο. Η εσωτερικής κατανάλωσης, στατική, περιχαρακωμένη ενασχόληση των εθνικών κρατών με τα ζητήματα της εκπαίδευσης έδωσε τη θέσης της σε μια ρευστή, διασυνοριακή, ανοιχτών επιδράσεων και αλληλεξάρτησης εκπαιδευτική πολιτική (Lawn&Lingard,2002; Mausethagen, 2013:165-168). Η νέα αυτή παγκόσμια πραγματικότητα επέτρεψε την ανάδειξη και τη λεκτική επικυριαρχία διεθνών οργανισμών που, έχοντας ως έρεισμα ποικίλα επιστημονικά δεδομένα και αποδεικτικά στοιχεία, επιδίωξαν να νομιμοποιήσουν τα προτάγματα και τις υποδείξεις τους στον τομέα της εκπαίδευσης (Volante, Fazio& Ritzen,2017:41-43). Ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ κυρίως προβάλλουν ένα στοχευμένο, συγκροτημένο πλέγμα λόγων που, μέσω δικτύων και ροών, διαπερνά, διαχέεται και αλληλεπιδρά με τις επιλογές των επιμέρους εθνικών κρατών στο σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών (Beech,2009; Sellar&Lingard, 2013; Πασιάς, 2019:15 17).

Στο μικροεπίπεδο του σχολείου αυτή η εκπαιδευτική ''διαστολή του χώρου και του χρόνου'' αποτυπώνεται σε μια σειρά από κείμενα του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που βλέπουν το φως της δημοσιότητας την τελευταία 15ετία και τα οποία συγκροτούν συνδυαστικά ένα καταστατικό χάρτη ''αληθείας'' για το ρόλο και την αποστολή των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Τα κείμενα αυτά υποδεικνύουν, με τη μορφή συστάσεων συνήθως, τους τομείς προσαρμογής των σχολικών μονάδων αλλά και των μετόχων τους στη νέα αυτή πραγματικότητα. Συγκροτείται έτσι ένας υπερεθνικός, κανονιστικός ''λόγος'' περί σχολικής εκπαίδευσης (Žiljak,2019: 46-50) ο οποίος προτάσσει την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός νέου πλέγματος ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών (OECD, 2005; EC, 2016) και, άρα, ενός νέου μοντέλου σχολικής μάθησης και διδασκαλίας.

Η εκπαιδευτική ηγεμονία των υπερεθνικών αυτών οργανισμών έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι η κειμενική παραγωγή τους δεν είναι αποσπασματική αλλά συγκροτεί συνδυαστικά ένα κυρίαρχο, ηγεμονικό λόγο που μπορεί να ιδωθεί ταυτόχρονα ως υπερκείμενη εννοιολογικά δομή και ως διαλεκτική σχέση μεταξύ της λεκτικής και της κοινωνικής πραγμάτωσης του. Η μελέτη του συνδυασμού αυτού εδράζεται, θεωρητικά και μεθο-

δολογικά, σε δυο προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου (discourse analysis): την Θεωρία του Λόγου των Laclau-Mouffe και την Κριτική Ανάλυση λόγου του Fairclough. Και στις δυο αυτές προσεγγίσεις αυτό που επισημαίνεται είναι ότι *«οι τρόποι με τους οποίους μιλάμε δεν αντανακλούν ουδέτερα τον κόσμο, τις ταυτότητες και τις κοινωνικές μας σχέσεις αλλά συμβάλουν ενεργά στη δημιουργία και την αλλαγή του»* (Phillips& Jorgensen,2009:18). Ο πολιτικός και κοινωνικός χώρος, επομένως, δεν είναι παρά μια ρηματική κατασκευή κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της οποίας διαφορετικά πεδία λόγων συνδυάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η καθήλωση του νοήματος σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, να αποκλειστούν άλλα, ενδεχομενικά νοήματα που ανταγωνιστικοί λόγοι υποβάλλουν, να αντικειμενικοποιηθεί τελικά το νόημα με όρους ηγεμονικής εδραίωσης (Θεωρία του Λόγου των Laclau-Mouffe) (Rear, 2012:3-11). Ταυτόχρονα, όμως, ο λόγος αποτελεί και μια μορφή κοινωνικής πρακτικής καθώς διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες, κατασκευάζει τις κοινωνικές σχέσεις, είναι μοχλός κοινωνικής αλλαγής και έχει σημαντικές ιδεολογικές επιδράσεις, υπό την έννοια ότι έχει την ικανότητα να φυσικοποιεί τις ιδεολογίες, να τις καθιστά δηλαδή σημασιολογικά ουδέτερες μετατρέποντας τες σε ''κοινή λογική'' (Κριτική Ανάλυση λόγου του Fairclough) (Fairclough, 2013; Phillips & Jorgensen, 2009:123-126,140-143; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Glynis, 2005:367-372).

Υπό αυτή την έννοια και τα κείμενα εμπεριέχουν προγενέστερους καθορισμούς νοήματος προβάλλοντας συγκεκριμένες εκδοχές της πραγματικότητας που δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες. Ο «λόγος», στη θεωρία των Laclau-Mouffe, συνιστά μια πρακτική συνάρθρωσης που επιδιώκει να νοηματοδοτήσει τα *στοιχεία* ενός συγκεκριμένου πεδίου, τα σημαίνοντα δηλαδή που έχουν πολλές δυνατές σημασίες, με τη μετατροπή τους σε *στιγμές*, σε σημαίνοντα με καθορισμένο νόημα (Κιουπκιολής, Κοσμά & Πεχτελίδης, 2015:19). Για να καταστεί δυνατή η διαμόρφωση του λόγου απαιτείται η μερική καθήλωση του νοήματος γύρω από ορισμένα σημαίνοντα που κατέχουν προνομιακή θέση, *τα κομβικά σημεία* (Σταυρακάκης, 1997:31). Επιδιώκεται, έτσι, το κλείσιμο του νοήματος των σημαινόντων και η τελική συγκρότηση ενός λόγου που θα ηγεμονεύει έναντι των υπολοίπων. Όμως, η ύπαρξη νοηματικά *''μετέωρων σημαινόντων'',* εννοιών δηλαδή που μπορεί να προσλάβουν διαφορετικές σημασίες ή να συνδέονται διαφορετικά μεταξύ τους σε άλλους ανταγωνιστικούς λόγους, καθιστά τους εκάστοτε λόγους ενδεχομενικούς (Howarth, 2008:54), απειλώντας διαρκώς να μετατρέψει τη συνάρθρωση σε εξάρθρωση (Laclaou,1997). Απ'

την άλλη πλευρά, η χρήση κάποιων από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων με τα οποία αναπαράγονται οι κοινωνικές πρακτικές, η λεκτική, δηλαδή, κειμενική αποκωδικοποίηση (συνοχή-συνεκτικότητα, κειμενική δομή, εκλεκτικές υπογραμμίσεις λέξεων/φράσεων που προωθούν την ''κανονικοποίηση'' του λόγου) (Phillips& Jorgensen,2009:126-130), έρχεται να συμπληρώσει μεθοδολογικά και πρακτικά την θεωρητική, αφαιρετική, πρόταση της Θεωρίας του Λόγου.

Σ' αυτή τη μεταβολή της σχολικής εκπαίδευσης που υπαγορεύει ο λόγος ΟΟΣΑ-ΕΕ, η ηγεσία κατέχει σημαντική θέση καθώς θεωρείται ότι επιδρά θετικά στην ποιότητα της μάθησης, μέσω του καθορισμού της φυσιογνωμίας και του ήθους του σχολείου αλλά, κυρίως, μέσω της δημιουργίας πολλαπλών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (EC, 2012:44). Ταυτόχρονα, τονίζεται ο διαμεσολαβητικός ρόλος του διευθυντή: αποτελεί, αφενός, το συνδετικό κρίκο μεταξύ της τάξης, του σχολείου και του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου λειτουργεί ως ο ενδιάμεσος παράγοντας προσαρμογής του σχολείου στις αλλαγές που τα εξωτερικά μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα επιφέρουν στα εκπαιδευτικά συστήματα (Pont k.a 2008:16).

Η σχολική ηγεσία, ωστόσο, δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη καθώς συνιστά κομβικό σημείο του λόγου των διεθνών οργανισμών περί σχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για έναν λόγο που συναρθρώνεται γύρω από σημαίνοντα που κατέχουν προνομιακή θέση: *αποδοτικότητα, λογοδοσία, αξιολόγηση, πλαίσιο ικανοτήτων, ηγεσία, αυτονομία*. Τα κομβικά αυτά σημεία (nodal points) (Howarth&Stavrakakis, 2000:11), αποσπώμενα είτε από ένα ευρύτερο πεδίο ρηματικότητας (από ένα σύνολο μη εκπαιδευτικών λόγων π.χ η αποδοτικότητα απαντά κυρίως στον οικονομικό λόγο, η αυτονομία στον πολιτικό λόγο) είτε από «τάξεις του λόγου» (ένα στενότερο φάσμα λόγων που απαντούν στον εκπαιδευτικό χώρο π.χ ο λόγος περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης), μεταφέρονται στο διεθνή λόγο περί σχολικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας του συνοχή και συνεκτικότητα (Phillips& Jorgensen, 2009:61-62). Γύρω από αυτά διαρθρώνονται τα υπόλοιπα σημαίνοντα (μαθητικές επιδόσεις, σχολικό όραμα, διδακτικές πρακτικές κ.λ.π). Η λογική που διέπει το λόγο αυτό είναι αυτή της ισοδυναμίας (Rear & Jones, 2013:378-380): τα σημαίνοντα συσχετίζονται μεταξύ τους και γύρω από τα κομβικά σημεία διαμορφώνοντας ένα πυκνό εννοιολογικό πλέγμα, μια σειρά από αλυσίδες ισοδυναμίας (signifying chains, Rear & Jones, 2013:380), οι οποίες προσδίδουν και ένα διαφορετικό νόημα σε προϋπάρχοντα μετέωρα σημαίνοντα (floating signifiers): *ποιότητα, αποτε-*

λεσματικότητα, βελτίωση (Πασιάς, 2012: 41-44; Gillies,2010:112-115;Kosor, Perović & Golem, 2019:29-31; Wrigley, 2013).

Στη διαδικασία συνάρθρωσης των προαναφερθέντων κομβικών σημείων οι έννοιες της λογοδοσίας και της αξιολόγησης κατέχουν, τις τελευταίες δεκαετίες, ''ηγεμονική'' θέση (Karlson, 2003). Η στροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, η διασύνδεση των επιδόσεων των μαθητών με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, η μετατροπή της συγκρισιμότητας των εκπαιδευτικών δεδομένων σε κύριο μηχανισμό λήψης αποφάσεων και νομιμοποίησης μεταρρυθμίσεων, ερμηνεύουν την έμφαση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διαδικασίες αποτίμησης και απόδοσης λόγου (Lingard, Martino & Rezai-Rashti,2013;Wilkins, 2015:187-189).

2. Η έννοια της λογοδοσίας: ηγεμονικοί σχηματισμοί και αντιφάσεις

Στο λόγο ΟΟΣΑ – ΕΕ βασικός στόχος των συστημάτων λογοδοσίας είναι κυρίως η αύξηση της αποδοτικότητας των εκροών, δηλαδή τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό που ζητείται απ' τα σχολεία είναι η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μέσω της προσαρμογής των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας. Η ευθυγράμμιση με εξωτερικά πρότυπα (external standards) με ταυτόχρονη τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας αλλά και ο καθορισμός μετρήσιμων στόχων σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών, θεωρείται ότι προωθεί την αποτελεσματική μάθηση (Heffernan, 2018: 39-42). Σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ως προς αυτό είναι η στάση και η πρακτική των εκπαιδευτικών. Επικαλούμενος σχετικές έρευνες ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι «*τα μαθησιακά επιτεύγματα φαίνεται να είναι υψηλότερα όταν οι εκπαιδευτικοί κρατούνται υπόλογοι*» (Pont k.a. 2008:47). Αυτό πρακτικά επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στους στόχους απόδοσης του σχολείου, όπως αυτοί διαμορφώνονται, βέβαια, κατ' επίδραση των εξωτερικά τιθέμενων προτύπων μάθησης. Η απόδοση λόγου συνδέεται, επομένως, και με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε αυτό το επίπεδο.

Ταυτόχρονα, η λογοδοσία συσχετίζεται με τις έννοιες της ποιότητας και της βελτίωσης. Η ποιότητα στην εκπαίδευση περιγράφεται ως μια ευρύτερη έννοια που ενσωματώνει νοηματικά την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Όταν η λογοδοσία επικεντρώνεται στα αποτελέσματα (συνάφεια και επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων από τους εκπαιδευ-

τικούς) ή/και την αποδοτικότητα (οικονομία στη χρήση των εκπαιδευτικών πόρων), κυριαρχεί η λογική της παραγωγικότητας η οποία πρακτικά αποτιμάται μέσω τεστ, μετρήσιμων δεικτών ποιότητας και διακρατικών συγκρίσεων βάσει διεθνών μελετών αξιολόγησης (Lingard κ.α,2013; Grek, 2009). Αντίθετα, όταν η λογοδοσία επικεντρώνεται στην κατανομή των εισροών ή τις διαδικασίες, η έμφαση μετατοπίζεται στην προοπτική της ισότητας (EFEE& ETUCE,2015:16-17). Η ισότητα στα κείμενα των διεθνών οργανισμών νοείται κυρίως ως ισότητα ευκαιριών (EC, 2017[a]:44) και σχετίζεται με τις πολιτικές για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής κινητικότητας (ο.π:25). Απ' την άλλη πλευρά, η έννοια της βελτίωσης συνιστά τον συνδετικό κρίκο μεταξύ λογοδοσίας και ποιότητας. Στο μακροεπίπεδο, η ποιότητα των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του σχολείου διασφαλίζεται και με τη χρήση μηχανισμών λογοδοσίας οι οποίοι, όμως, (οφείλουν να) λειτουργούν ανατροφοδοτικά, οδηγώντας σε συνεχείς βελτιώσεις του συστήματος. Στο μικροεπίπεδο, *«η ισορροπία λογοδοσίας και βελτίωσης σχετίζεται επίσης με την εσωτερική διασφάλιση ποιότητας»* (EC, 2017[b]:51). Η συλλογική εστίαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα ισχυρού εσωτερικού ελέγχου και αυτο-λογοδοσίας, βελτιώνει το επίπεδο των μαθησιακών επιτευγμάτων (EC, 2017[b]:51).

Η εκτεταμένη χρήση σημαινόντων απ' το λεξιλόγιο του οικονομικού λόγου στο σημείο αυτό (πελάτες, καταναλωτές, αποδοτικότητα των πόρων, ανθρώπινο κεφάλαιο) (Gillis, 2010:108-110; Reimers, 2013:8-13) προσδίδει αντίστοιχη ερμηνεία και στα ''πολιτικά'' μετέωρα σημαίνοντα της ποιότητας και της βελτίωσης Αυτό που ενδιαφέρει είναι τα σχολεία να αποδίδουν λόγο για τις υπηρεσίες και τα προϊόντα που παράγουν λαμβάνοντας και τις αντίστοιχες αμοιβές ή ποινές απ' τους πελάτες- γονείς ή τους παρόχους-εκπαιδευτικούς φορείς του συστήματος (OECD,2013:12). Η λογοδοσία για την ποιότητα σχετίζεται με τη λογική της οικονομικής παραγωγικότητας όπου αξία αποδίδεται στο εκπαιδευτικό προϊόν με βάση μετρήσιμους, συγκρίσιμους στόχους, παραβλέποντας την ηθική ή κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ποιότητας αποκτά μια ποσοτικοποιημένη διάσταση, αντανακλώντας την νεοφιλελεύθερη εργαλειακή λογική αποτίμησης της παρεχόμενης απ' τα σχολεία εκπαίδευσης με μεθόδους λογιστικού ποιοτικού ελέγχου (Perry & Mcwilliam, 2007:35). Υπό αυτό το πρίσμα και η έννοια της βελτίωσης αποκτά μονομερή χαρακτήρα. Κινείται στη λογική της αποτελεσματικότητας, της διαμόρφωσης

ενός πλαισίου διδασκαλίας το οποίο, αποκομμένο από την ουσιαστική και σφαιρική μάθηση, στοχεύει στην ''αριστεία'' του μαθητικού δυναμικού, δηλαδή στην κατάκτηση ενός εκπαιδευτικού ''προϊόντος'' που *«ανταποκρίνεται καλύτερα ή υπερβαίνει τις προσδοκίες των πελατών»* (Gillies, 2010:104). Σε μια ευρύτερη προοπτική, η βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, στενά συνδεδεμένη με τα αποτελέσματα των εξεταστικών μηχανισμών αλλά και την ανάπτυξη των ικανοτήτων (Beech, 2009:353-4), θα ''πιστοποιείται'' τακτικά μέσω της δημοσιοποίησης των δεδομένων που παρήχθησαν κατά την εφαρμογή των μηχανισμών λογοδοσίας. Το συγκείμενο που διαμορφώνεται είναι σαφές: η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών προϋποθέτει την ύπαρξη προκαθορισμένων πλαισίων βελτίωσης της ποιότητας και απόδοσης του σχολείου, με επίκεντρο την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Berkovich& Benoliel, 2018:11-13; Πασιάς, 2007), στη λογική της ευθυγράμμισης με εξωτερικά, ποσοτικά μετρήσιμα, πρότυπα απόδοσης (White, 2010:286-290). Η επικύρωση και ο έλεγχος του βαθμού ''συμμόρφωσης'' των σχολικών μονάδων στα παραπάνω επιτυγχάνεται μέσω εξωτερικών, ιεραρχικών, λογοδοτικών μηχανισμών που επικυρώνουν την επίτευξη των μετρήσιμων στόχων του σχολείου.

Ωστόσο, ενώ αυτό διαφαίνεται ως το δεσπόζον ιδεολογικό πεδίο του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ παρατίθεται, παράλληλα, και μια άλλη οπτική που σχετίζεται με την προσπάθεια συμπερίληψης εννοιών (ισότητα, δικαιοσύνη) και κοινωνικών άξιων (εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, συνεργασία, αλληλεγγύη) ως βασικών παραμέτρων διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων στο σχολικό χώρο (Reimers, 2013:13-17). Συγκεκριμένα, στα κείμενα των υπερεθνικών οργανισμών (ιδίως της Ευρωπαϊκής Επιτροπής) επισημαίνεται ότι τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τα τεστ και τα εξωτερικά πρότυπα απόδοσης αλλά και το σχολικό κλίμα και την ευημερία των μαθητών. Και αυτό γιατί *«τα τεστ υψηλού επιπέδου μπορεί να έχουν απρόβλεπτες συνέπειες»,* γεγονός που επιβάλλει *«να αποφεύγεται η πίεση που προκύπτει από αυτές τις προσεγγίσεις»* (EC, 2017[a]:98). Η συγκεκριμένη αναφορά δεν είναι αποσπασματική. Συνάδει με την αναγκαιότητα η *«αδύναμη τριάδα:αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και ισότητα» (*EC, 2017[b]:45) να συνδυαστεί επιτυχώς στα συστήματα λογοδοσίας και εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας. Με άλλα λόγια, *«η αύξηση της αποδοτικότητας μπορεί να θεωρηθεί ως επιθυμητός στόχος πολιτικής μόνο εάν δεν μειώνει την αποτελεσματικότητα και / ή την ισότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος»* (ο.π:45). Ο βαθμός στον οποίο η σχολική εκπαίδευση μπορεί να είναι ταυτόχρονα αποτελεσματική, δίκαιη

και αποδοτική συνιστά άμεσο ζήτημα πολιτικής (EC,2017[b]:44-45). Στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο, εξάλλου, η εκπαίδευση θεωρείται ζωτικής σημασίας για την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής, της ισότητας καθώς και για την πρόληψη του αποκλεισμού (EC, 2017[c]:1).

Απ' την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται η άποψη ότι οι πολιτικές λογοδοσίας δεν παράγουν μόνες τους και αυτόματα αποτελέσματα, κυρίως γιατί η υπερβολική επένδυση στα τεστ και το ρυθμιστικό έλεγχο τείνει να οδηγήσει σε υποεπένδυση στις γνώσεις και τις δεξιότητες. Αντίθετα, είναι η αλληλεπίδραση των πολιτικών με το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο, ο βαθμός κατανομής των πολιτικών αυτών στα μέρη του συστήματος, η ύπαρξη πρακτικών βελτίωσης του σχολείου που μπορούν να παράξουν αποτελέσματα (Elmore, 2008:37). Το βασικό πρόβλημα που δημιουργείται απ' την τυπική εφαρμογή των συστημάτων λογοδοσίας είναι ότι τείνουν να προσανατολίζονται προς την κατεύθυνση της ρύθμισης και του ιεραρχικού ελέγχου μακριά από την ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου στα σχολεία (ο.π.:61). Αυτό που απαιτείται είναι η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τόσο σε ατομικό (ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου) όσο και σε συλλογικό επίπεδο (ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου). Η σύζευξη αυτή εδράζεται στην πεποίθηση ότι *«η ίδια η γνώση κατοικεί στις σχέσεις μεταξύ ατόμων που ασχολούνται με την πρακτική. Αυτό που ο δάσκαλος ή ο ηγέτης «γνωρίζει», δεν έχει αξία, εκτός αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει ή να ενισχύσει τη γνώση και την ικανότητα σε άλλους.»* (ο.π: 60). Η επίτευξη συλλογικής ικανότητας προϋποθέτει δύο πράγματα: α) τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών -ηγετών εντός και μεταξύ των σχολείων, που θα συνεργάζονται στη λογική της επαγγελματικής μάθησης (OECD 2018:37) και της επίλυσης προβλημάτων του συστήματος (Elmore, 2008:61), β)την ενίσχυση της εσωτερικής αυτό-λογοδοσίας ως τρόπου βελτίωσης της συλλογικής ικανότητας και γνώσης (Brady, 2016:534-536).

Οι παραπάνω αναφορές σηματοδοτούν πιθανώς ένα εσωτερικό ''αντίλογο" που, αν και σε επίπεδο προθέσεων δρα συμπληρωματικά προς τους βασικούς άξονες του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ, δεν παύει να παράγει χάσματα και αντινομίες (Wodak& Fairclough, 2010:24) καθώς επιτρέπει την ανάδυση ενός νέου κομβικού σημείου, με τα δικά του σημαινόμενα, αυτό του ''κοινωνικού κεφαλαίου" (Plagens,2011; Gearin, 2017:604-611). Ο όρος συμπεριλαμβάνει ποικίλες μεταβλητές που σχετίζονται με κοινωνικές αξίες και έννοιες (ισότητα, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, αμοιβαιότητα, συνεργασία) αλλά και την κοινωνική δικτύωση και συμμετοχή (Dijkstra, Motte & Eliard,

2014:33-35). Η αντινομία εδώ έγκειται στην αναφορά του κοινωνικού κεφαλαίου σε ένα λόγο όπου κυριαρχεί η ατομική επίδοση, ο ετεροκαθορισμός των ατομικών υποκειμένων και η εξωτερική μέτρηση των ικανοτήτων. Δημιουργείται, έτσι, η αίσθηση ότι η λογοδοσία του σχολείου εδράζεται λεκτικά σε αντιφατικά δίπολα: ατομική ικανότητα- κοινωνικές δεξιότητες, ατομική προσπάθεια- συνεργατικές πρακτικές, αποτελεσματικότητα- ισότητα, ποσοτική αποτίμηση- ποιοτικές διαδικασίες (εσωτερική λογοδοσία). Προφανώς αυτό που επιδιώκεται είναι η αγαστή συνύπαρξη όλων των παραπάνω έτσι ώστε οι λογοδοτικοί μηχανισμοί να επιτύχουν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται νοητικά χάσματα και δυνητικές συνθήκες εξάρθρωσης του λόγου ΟΟΣΑ- ΕΕ (Howarth & Stavrakakis,2000:1).Γιατί εάν η γνώση και η ικανότητα αποκτούν ουσιαστικό περιεχόμενο μέσω της συλλογικότητας, της αμοιβαιότητας και του διαμοιρασμού, εντός συγκεκριμένων και διαφοροποιημένων μάλιστα σχολικών πλαισίων, τότε τι ακριβώς μετριέται με συστήματα λογοδοσίας που εδράζονται σε εξωτερικά πρότυπα απόδοσης και μηχανισμούς συγκρίσεων (π.χ Pisa);

2.1. Λογοδοσία και σχολική ηγεσία

Η ενσωμάτωση και προσαρμογή των εξωτερικών συστημάτων λογοδοσίας στις σχολικές μονάδες αλλά και η διαμόρφωση και λειτουργία ενός πλαισίου συλλογικής αυτό-λογοδοσίας, απαιτεί την ύπαρξη μιας ισχυρής, αυξημένων ικανοτήτων, ηγεσίας .Ο ρόλος που τα διευθυντικά στελέχη καλούνται να διαδραματίσουν είναι διττός (Perry& Macwilliam, 2007:39-41). Απ' τη μια πλευρά, στην προωθούμενη απ' τους διεθνείς οργανισμούς ''λογοδοσία των αποτελεσμάτων'' (accountability of outcomes, EFEE& ETUCE, 2015:11), αυτό που αναμένεται απ' τον διευθυντή είναι ένας διαφορετικός τρόπος διαχείρισης και ελέγχου της μάθησης με τον καθορισμό σχολικών στόχων για την απόδοση των μαθητών, μέτρηση της προόδου σε σχέση με αυτούς τους στόχους και πραγματοποίηση προσαρμογών στο σχολικό πρόγραμμα, Για να καταστεί εφικτή η θετική επίδραση των συστημάτων λογοδοσίας, απαιτείται οι ηγέτες να είναι προσανατολισμένοι στα «σοφά δεδομένα» ("data-wise"), η σκόπιμη χρήση των οποίων είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της προόδου κάθε μαθητή (Pont κ.α, 2008).

Παράλληλα, ο διευθυντής λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός κρίκος μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διδασκαλίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών. Πρακτικά, οι σχολικοί ηγέτες προκειμένου να επιτύ-

χουν υψηλή απόδοση των μαθητών οφείλουν να κινηθούν σε πολλαπλά επίπεδα: α) να μεριμνούν για τη διατήρηση υψηλού αισθήματος λογοδοσίας των διδασκόντων, β) να εμπλέκουν το προσωπικό σε διαδικασίες χρήσης, αποτίμησης και ανατροφοδότησης απ' τα δεδομένα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή διαδικασιών λογοδοσίας, γ) να υποστηρίζουν το διδακτικό προσωπικό στην «*ευθυγράμμιση* (η υπογράμμιση δική μου) *της διδασκαλίας με τους συμφωνημένους στόχους μάθησης και τα πρότυπα απόδοσης*» (Pont k.a, 2008:51). Η υποστήριξη σε αυτό το πεδίο σχετίζεται και με την ενίσχυση του πλαισίου ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Caena, 2014; Robertson, 2005:158-160), ώστε αυτό να συμβαδίζει με την ικανοποίηση των απαιτήσεων της μετρήσιμης κοινωνίας της γνώσης. Η διαμόρφωση ενός νέου επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών, η συνεχής, με όρους δια βίου μάθησης, επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποτελούν αντικείμενο της υπευθυνότητας που θα πρέπει να επιδεικνύει ο διευθυντής.

Η ηγεσία, απ' την άλλη πλευρά, «*έχει καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη εσωτερικής λογοδοσίας*» (Elmore,2008:44). Τα διευθυντικά στελέχη καλούνται να ενισχύσουν την επαγγελματική υπευθυνότητα, δηλαδή τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής. Αυτή η μορφή επαγγελματισμού βασίζεται στην προώθηση της κοινής δέσμευσης και της συλλογικής ευθύνης για τη διαρκή βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Στην πράξη η υψηλή εσωτερική ευθύνη σε έναν οργανισμό αντανακλάται στις αναπτυγμένες προσεγγίσεις του προγράμματος σπουδών και στη ύπαρξη δομημένων συζητήσεων και ανταλλαγής εμπειριών για τις διδακτικές πρακτικές και τις επιδόσεις των μαθητών. Ο ρόλος της ηγεσίας έγκειται, ακριβώς, στην ενίσχυση της συλλογικής ικανότητας ως προς τον εντοπισμό, τη διάγνωση και την εφαρμογή δράσεων αντιμετώπισης των προβλημάτων μάθησης (ο.π:42-44). Απ' την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική εσωτερική λογοδοσία προϋποθέτει η σχολική ηγεσία να επενδύει στη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δεν είναι τυχαίο ότι «*οι εκπαιδευτικοί σε πιο επιτυχημένα σχολεία έχουν ισχυρότερα επίπεδα εμπιστοσύνης, γεγονός που δείχνει ισχυρά επίπεδα εσωτερικού ελέγχου και λογοδοσίας*» (EC, 2017[b]:51).

Η ταυτόχρονη ηγετική διαχείριση των μηχανισμών εξωτερικής και εσωτερικής απόδοσης λόγου των σχολείων επαναφέρει και σε αυτό το πεδίο τις αντινομίες που ενυπάρχουν στο λόγο ΟΟΣΑ-ΕΕ σε σχέση με τη λογοδοσία. Η ηγεσία έχει την *ευθύνη* (responsibillity) να ενσωματώσει στο σχολικό χώρο τις πολιτικές λογοδοσίας που επικεντρώνονται στην

ατομική, μετρήσιμη ικανότητα διασφαλίζοντας, ταυτόχρονα, τη βιωσιμότητα τους μέσω μηχανισμών επιτήρησης και ελέγχου της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Pont κ.α, 2008:47-48). Η εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής λογοδοσίας, απ' την άλλη πλευρά, με τη συνακόλουθη διαφοροποίηση ως προς τις πρακτικές (συλλογική μάθηση, συνεργατικός αναστοχασμός, ανάληψη επαγγελματικής ευθύνης) και το πλαίσιο αξιών (εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισότητα, συνευθύνη) που επιφέρει, απαιτεί μια διαφορετική ηγετική προσέγγιση ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου, ενδυνάμωσης του συλλογικού υποκειμένου, διαμόρφωσης συνθηκών εσωτερίκευσης του ελέγχου και της ευθύνης (Strain, 2009:75-80; Liew, 2012). Αν και συχνά στο λόγο ΟΟΣΑ- ΕΕ επισημαίνεται η ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης απ' την σχολική ηγεσία εσωτερικής και εξωτερικής λογοδοσίας ως της καταλληλότερης συνταγής για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (EC, 2017[b]:51), σε ένα πρόσφατο κείμενο του ΟΟΣΑ αναφέρεται ότι το τελευταίο διάστημα σημειώνεται μια μετατόπιση *παραδείγματος* στον τρόπο θέασης της διοίκησης: απ' το γραφειοκρατικό μοντέλο διαχείρισης καθορισμένων κανόνων και τη διοικητική ηγεσία ελέγχου των εισροών και των αποτελεσμάτων (όπως προτάσσει η Νέα Δημόσια Διοίκηση), υιοθετείται το μοντέλο της «*νέας δημόσιας διακυβέρνησης*» όπου αύξουσα σημασία αποκτούν οι διαδικασίες διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων και δικτύων, το κοινωνικό κεφάλαιο, δηλαδή, <u>σε αντίθεση ή παράλληλα</u> (η υπογράμμιση δική μου) με το ανθρώπινο κεφάλαιο (OECD 2018:37). Η υπογραμμισμένη διάζευξη αναφορικά με την εξισορρόπηση, ανάπτυξη και διαχείριση του ατομικού και κοινωνικού κεφαλαίου του σχολείου, είναι ενδεικτική, ίσως, των νοητικών ρηγμάτων που ενυπάρχουν στον κυρίαρχο, ηγεμονικό λόγο ΟΟΣΑ-ΕΕ.

3. Η έννοια της αξιολόγησης: κλίμακες απόδοσης, ατομική ικανότητα και συλλογική ευθύνη

Η αξιολόγηση στο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών συνιστά εξέχον κομβικό σημείο γιατί, μαζί με τη λογοδοσία, θεωρούνται συχνά μοχλοί αλλαγών ως προς τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την κατανομή των πόρων και τη βελτίωση του σχολείου (OECD, 2013:5; ETUCE-EFEE, 2015:19). Τα συστήματα αξιολόγησης εξυπηρετούν 2 αλληλένδετους στόχους: τη βελτίωση και τη λογοδοσία. Η βελτίωση σχετίζεται με την αποτελεσμα-

τικότητα και αποδοτικότητα ως προς τις μαθητικές επιδόσεις και με την ισότητα ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητών, με στόχο την μείωση της διαφοράς μεταξύ των σχολείων με χαμηλές και υψηλές αποδόσεις αντίστοιχα. Διέπεται από μια διαμορφωτικά προσέγγιση και προκύπτει συνήθως ως αποτέλεσμα εφαρμογής εσωτερικής αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης. Η λογοδοσία, αντίθετα, βασίζεται σε μια αθροιστική λογική παροχής πληροφοριών στους υπευθύνους χάραξης πολιτικής αλλά και στους γονείς σχετικά με την κατανομή των πόρων και τη συμμόρφωση προς εξωτερικούς κανονισμούς και πρότυπα (Faubert, 2009:6-8; OECD, 2013:7).

Η εσωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στην επίτευξη του γενικότερου αναπτυξιακού σχεδίου του σχολείου, με την κριτική αποτίμηση της προσωπικής ποιότητας που παράγει. Τα εξωτερικά αξιολογικά συστήματα, απ' την άλλη, αφορούν τη μέτρηση των αποτελεσμάτων που λαμβάνουν οι μαθητές σε εθνικές και διεθνείς εξετάσεις είτε ως προς τη βελτίωση των επιδόσεων είτε σε σχέση με το βαθμό απόδοσης σε συγκεκριμένα πρότυπα απόδοσης (OECD, 2013:5-6). Η έννοια των εκπαιδευτικών προτύπων αναφέρεται στα μαθησιακά αποτελέσματα (στις γνώσεις και δεξιότητες) που αποτιμώνται βάσει μετρήσιμων κλιμάκων αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, όμως, τα αποτελέσματα του σχολείου αξιολογούνται και σε σχέση με την ισότητα στην κατανομή τους καθώς οι σχολικές μονάδες οφείλουν να επιδεικνύουν κοινωνική ευθύνη, να μεριμνούν για την ένταξη και την παροχή ισότητας ευκαιριών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή παιδιά μεταναστών (Faubert, 2009:9).

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, απ' την άλλη πλευρά, προβάλλεται ως ένα διακριτό και σημαντικό πεδίο, καθώς σχετίζεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η εφαρμογή της συνδέεται είτε με τα εσωτερικά είτε με τα εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης. Στην πρώτη περίπτωση σκοπός της είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, ενώ τα αποτελέσματα της χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των διδακτικών αναγκών αλλά και τη βελτίωση του σχεδίου του σχολείου στον τομέα αυτό. Γι' αυτό και θεωρούνται σκόπιμες οι τακτικές ανατροφοδοτήσεις από τον διευθυντή, όταν αυτός αποτελεί τον φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ή από έμπειρους συνομήλικες, όταν η αξιολογική διαδικασία λαμβάνει τη μορφή της αξιολόγηση ομοτέχνων (Faubert, 2009:99). Στη δεύτερη περίπτωση οι αξιολογικές διαδικασίες συνιστούν μέσο ατομικής λογοδοσίας των εκπαιδευτικών παρέχοντας *«ευκαιρίες για αναγνώριση και ανταμοιβή της αποτελεσματικής διδασκαλίας»* (OECD 2018:54).

Η αξιολόγηση ως πεδίο του λόγου ΟΟΣΑ-ΕΕ διαπνέεται από την οικονομική λογική της μετρήσιμης γνώσης, των διεθνών κατατάξεων, του ανταγωνισμού και της σύγκρισης μέσω δεικτών (Reimers,2013:8-12). Τα εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης, με την πληθώρα των αντικειμενικών δεδομένων που επικαλούνται, λειτουργούν ακριβώς ως νομιμοποιητικοί μηχανισμοί επιτήρησης και ελέγχου αυτής της λογικής, προκειμένου να επιτευχθεί η *κανονικοποίηση* (Perryman,2009:614-616) με τα προκατασκευασμένα πρότυπα γνώσης αλλά και ικανοτήτων. Έτσι εξασφαλίζεται όχι μόνο η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και η δικαιοσύνη ως προς την κατανομή των πόρων, των γνώσεων και των ικανοτήτων. Με τον τρόπο αυτό «*η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη με τρεις βασικούς τρόπους: βελτιώνει την παραγωγικότητα [..], βελτιώνει την απασχολησιμότητα [..] και ενισχύει την ικανότητα καινοτομίας* [..]» (EC, 2017[b]:46).

Παράλληλα με την εξωτερική αξιολόγηση έμφαση δίνεται το τελευταίο διάστημα στην εσωτερική αξιολόγηση, γεγονός που υποβάλλει μια αίσθηση αυτοκαθορισμού, ουσιαστικής αυτονόμησης και ελεύθερης επιλογής στη διαμόρφωση και βελτίωση του αναπτυξιακού σχεδίου των σχολείων (Bij,Geijsel&Dam,2016:42-45). Η συμμετοχική αξιολόγηση και ανάλυση δεδομένων θεωρείται ότι δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και βελτίωσης της πρακτικής των εκπαιδευτικών που υστερούν (Pont k.a.,2008:52). Η σύσταση ,ωστόσο, είναι τα σχολεία «*να βασίζονται στα πρότυπα και τα κριτήρια που ορίζονται από εξωτερικούς αξιολογητές όταν πραγματοποιούν εσωτερική αξιολόγηση*» (Faubert,2009:48). Και αυτό γιατί, όπως αναφέρεται, δεν υπάρχει συστηματική απόδειξη της αποτελεσματικότητας των εσωτερικών αξιολογήσεων στην αύξηση της ποιότητας εξαιτίας της ποικιλίας των προσεγγίσεων κατά την εφαρμογή της. Αντίθετα, αυτό που φαίνεται να αποδίδει είναι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης καθώς οι εξωτερικοί έλεγχοι φαίνεται να αυξάνουν τη σημαντικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης για τους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό που προτείνεται είναι η χρήση ενός πιο ευέλικτου πλαισίου εξωτερικού ελέγχου που θα αφήσει χώρο για τις προτεραιότητες των σχολείων (EC, 2017[c]:16-17).

Στην τελευταία αυτή πρόταση υπολανθάνει η άποψη ότι οι αξιολογικές διαδικασίες γίνονται αποδεκτές όταν αποτελούν προϊόν εσωτερίκευσης, όταν δηλαδή η αναγκαιότητα εφαρμογή τους προβάλλει ως το αποτέλεσμα εσωτερικής επιλογής. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την έμφαση που αποδίδεται στο λόγο ΟΟΣΑ-ΕΕ στην ενδυνάμωση του

επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και ηγετών, στη διαμόρφωση ενός ''νέου επαγγελματισμού'' (Keddie, 2013:761-765) που θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης. Το μήνυμα που τελικά διαχέεται υποδόρια είναι ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές *οφείλουν,* ως επαγγελματίες, να ενστερνιστούν τη λογική των αξιολογικών διαδικασιών, να αποδεχθούν τους στόχους και το περιεχόμενο τους, αξιοποιώντας κατάλληλα τα δεδομένα που προκύπτουν. Η πρόταση για υιοθέτηση ενός πιο χαλαρού συστήματος εξωτερικής επιθεώρησης αποτελεί στοιχείο ενός μαλακού προσαρμόσιμου λόγου που αποσκοπεί να γίνει αποδεκτός από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Beech, 2009:352). Εδώ υπεισέρχεται η έννοια της επιτελεστικότητας (performativity): εκπαιδευτικοί και διευθυντές οδηγούνται αθέατα στο να αυτοπροσδιορίζονται ως υπεύθυνοι επαγγελματίες οι οποίοι έχουν την υποχρέωση να αποδίδουν λόγο για τα ατομικά και συλλογικά αποτελέσματα που παράγονται στο σχολικό οργανισμό (Ball,2003:216,219; Williams, 2017:312-314; Perryman, 2009:614-619).

Η έννοια της αξιολόγησης, τέλος, έχει άμεση συνάφεια με την έννοια της ικανότητας (EC,2012;22-28; Bech, 2009:353-354). Οι χαμηλές μαθητικές επιδόσεις σε πολλές χώρες, όπως αποτυπώθηκαν στις διεθνείς κατατάξεις του Pisa (EC,2017[a]:86) αποτέλεσαν την νομιμοποιητική βάση για την ανάγκη ενίσχυσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Ταυτόχρονα και οι εκπαιδευτικοί *έχουν την ηθική ευθύνη* να αυξήσουν το επίπεδο των ικανοτήτων τους προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στο αίτημα της παροχής ποιοτικού διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, ως βασικής προϋπόθεσης για την μελλοντική προσωπική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητικού δυναμικού (OECD, 2018:29-31). Πρόκειται, εντέλει, για μια διακυβέρνηση μέσω εννοιών *(governance through concepts)* όπου, σε σύζευξη και με τη διακυβέρνηση μέσω αριθμών (*governance through numbers),* αυτό που επιχειρείται είναι μια νοηματική, κανονιστική κατασκευή της ικανότητας και του τρόπου που αυτή αξιολογείται (Mausethagen, 2013:174-175).

3.1 Αξιολόγηση: Οι ρόλοι και το πλαίσιο προσόντων του διευθυντή

Τα σύνθετα αξιολογικά συστήματα που εισήχθησαν στο χώρο του σχολείου διαμόρφωσαν ένα πολύπλοκο, απαιτητικό και συχνά αντιφατικό πλαίσιο άσκησης της ηγεσίας. Ο σχολικός ηγέτης καλείται ταυτόχρονα να λειτουργήσει ως αξιολογητής της πρακτικής των εκπαιδευτικών, ως

διαμεσολαβητής κατά την ενσωμάτωση της εξωτερικής αξιολόγησης στο σχολικό γίγνεσθαι και ως εμπειρογνώμων κατά τη εφαρμογή εσωτερικών αξιολογικών διαδικασιών. Το πλαίσιο αυτό προδιαγράφει αντικρουόμενους ρόλους του διευθυντή (Pont, 2020:156-157; Codd, 1994:47-51). Απ' την μια πλευρά πρέπει να παρακολουθεί και να αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η αντίφαση εδώ έγκειται στο γεγονός ότι η παρακολούθηση αυτή έχει διπλό στόχο: αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ατομικής λογοδοσίας των εκπαιδευτικών αλλά και μέσο βελτίωσης της πρακτικής τους. Έτσι ο διευθυντής καλείται να εναρμονίσει τα αντιφατικά αιτήματα για λογοδοσία και επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργώντας ταυτόχρονα ως επόπτης και ως εμψυχωτής των εκπαιδευτικών (OECD,2013:8-10; Tuytens & Devos, 2014:514-517). Παράλληλα, ο σχολικός ηγέτης έχει την πλήρη ευθύνη ενσωμάτωσης των εξωτερικών συστημάτων αξιολόγησης στο σχολικό χώρο. Αυτό προϋποθέτει την ευθυγράμμιση της διδασκαλίας με τα εξωτερικά πρότυπα, τον καθορισμό των σχολικών στόχων για την απόδοση των μαθητών, τη μέτρηση της προόδου σε σχέση με τους στόχους αυτούς και η προσαρμογή του σχολικού προγράμματος για τη βελτίωση της απόδοσης (Pont κ.α, 2008:51-52), μέσα από μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και συναίνεσης των εκπαιδευτικών (OECD, 2013:16).

Η ανάπτυξη, τέλος, συστημάτων εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης θέτει στην ηγεσία του σχολείου ένα διαφορετικό πρόταγμα. Ο διευθυντής καλείται να οργανώσει και να υλοποιήσει ένα αναπτυξιακό πλάνο δράσης του σχολείου ιεραρχώντας τις προτεραιότητες και θέτοντας στόχους βελτίωσης. Η διαδικασία αυτή, όμως, εδράζεται στην ανάδυση διαφορετικών κομβικών σημείων: συνεργατικότητα, ομαδικότητα, ενεργή συμμετοχή, ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ισοτιμίας και αμοιβαιότητας. Στο πλαίσιο αυτό η ηγεσία του σχολείου αποποιείται τον παραδοσιακό ρόλο του ελέγχου των εκπαιδευτικών και επικεντρώνεται σε διαδικασίες μετα-ελέγχου, με την έννοια ότι θέτει σαφείς στόχους και αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως ημι-αυτόνομους επαγγελματίες, ενισχύοντας και παρακολουθώντας τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης από απόσταση (EFEE-ETUCE, 2015:21).

Αυτοί οι αντιφατικοί ρόλοι του διευθυντή σε σχέση με την αξιολόγηση (Codd, 1994: 50-51) επιβάλλουν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης ενός νέου πλαισίου ικανοτήτων και δεξιοτήτων (όπως υποστήριξη στην αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, στον καθορισμό στόχων, στη λογοδοσία), το οποίο θα συμβάλλει στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων (Pont κ.α, 2008:136; Faubert, 2009:87-88). Τα

παραπάνω συνδέονται με την εφαρμογή συγκεκριμένων μοντέλων ηγεσίας: την εκπαιδευτική (educational leadership) (EC[b],2017:41; EC,2012:46) και την κατανεμημένη (distributive leadership) (Elmore, 2008:58-59; EC[a], 2017:97). Στην πρώτη περίπτωση η έμφαση δίνεται στη γνώση και τη μάθηση (OECD, 2013:14) αλλά και στην παρακολούθηση της διδασκαλίας (ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών). Η κατανεμημένη ηγεσία, απ' την άλλη πλευρά, εστιάζεται στη συλλογική ανάληψη ηγετικών καθηκόντων, στο διαμοιρασμό εμπειρογνωμοσύνης και στη συλλογική δράση μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας υποστήριξης και εμπιστοσύνης (Pont k.a, 2008:84-87). Η διασύνδεση αυτής της προσέγγισης με την εσωτερική αξιολόγηση είναι σαφής: το πλέγμα των αλληλεξαρτήσεων και αλληλοεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, η ομαδικότητα και η συνεργασία αποτελούν κομβικά σημεία στο λόγο περί εσωτερικής αξιολόγησης. Η κατανομή ηγετικών πρακτικών συνιστά στην ουσία, την άλλη πλευρά του νομίσματος: ο διαμοιρασμός γνώσεων, ικανοτήτων και συλλογικής μάθησης συνδιαμορφώνει, μαζί με την εσωτερική αξιολόγηση, συνθήκες ανάπτυξης του επαγγελματισμού εκπαιδευτικών και ηγετών, δέσμευσης και συνευθύνης ως προς τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με λίγα λόγια, «*η διανομή συμβάλλει στην ενίσχυση της σχολικής ικανότητας»,* γεγονός που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς «*η εφαρμογή κυβερνητικών μεταρρυθμίσεων και μέτρων λογοδοσίας απαιτεί τα σχολεία να έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά*» (Pont κ.α, 2008:82).

Βιβλιογραφία

Ball, S.J., (2003). The teacher's soul and the terrors of Performativity. *Journal of Education Policy,* 18(2), pp.215-228.

Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities, *Comparative Education,* 45(3), pp.347-364.

Berkovich, I & Benoliel, P. (2018). Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS, *Critical Studies in Education*, DOI:10.1080/17508487.2018.1521338.

Bij,T., Geijsel, F. & Dam, G. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation,* 49, pp.42–50.

Brady, A. (2016): The Regime of Self-Evaluation:Self-Conception for Teachers and Schools. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), pp.523-541.

Caena, F.(2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse

and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), pp.311-331.
Codd, J. (1994): Educational reform and the contradictory discourses of evaluation. *Evaluation & Research in Education,* 8 (1-2), pp.41-54.
Dijkstra, A., Motte, P. & Eilard, A. (2014). Social outcomes of education-Concept and measurement. In: *A Dijkstra & P Motte (Eds.) Social Outcomes of Education The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections.* Amsterdam :University Press.
European Commission SWD, (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcome*s. Strasbourg.
European Commission SWD (2016). *A new skills agenda for Europe. Brussels.*
European Commission(2017[a]).*Education and Training Monitor.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission SWD, (2017[b]). *Communication on school development and excellent teaching for a great start in life.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
European Commission (2017[c]). *Study on governance and management policies in school education systems*. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
EFEE- ETUCE (2015). *Professional Autonomy, Accountability and Efficient Leadership and the role of employers' organisations, trade unions and school leaders*. Drukproef
Elmore, R.(2008). Leadership as the practice of improvement. In: B.Pont, D.Nusche & d. Hopkins (Eds), *Improving School Leadership, Volume II: Case studies on system leadership* (pp. 37-67). OECD Publishing.
Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientificresearch. In *Methods of Critical Discourse Analysis*. Wodak R. & Meyer M. (eds.),121-138. London: Sage Publications.
Fairclough , N. (2013) Critical discourse analysis and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 7:2, pp.177-197.
Faubert, V. (2009). "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 42, OECD Publishing.
Gillies, D. (2010) Economic goals, Quality discourse and the narrowing of European state education. *Education, Knowledge and Economy*, 4(2), pp.103-118.
Grek, S. (2009). "Governing by Numbers: the Pisa 'effect' in Europe", *Journal of Education Policy*, 24 (11), pp. 23-37.
Gearin, B.(2017) The mismeasure of monkeys: education policy research and the evolution of social capital. Journal of Education Policy,32(5), pp.604-627.
Heffernan, A. (2018). *The Principal and School Improvement- Theorising Discourse, Policy, and Practic*e. Springer.
Howarth, D. (2008). *Η Έννοια του Λόγου*, (Μτφ. Σ. Καναούτη). Αθήνα : Πολύτροπον
Howarth, D. & Stavrakakis, Y. (2000). Introducing Discourse Theory and Political

Analysis. In David R. Howarth, Aletta J. Norval & Yannis Stavrakakis (Eds), *Discourse Theory And Political Analysis* (pp. 1-37). Manchester: University Pres

Karlsson, O. (2003). Evaluation Politics in Europe:Trends and Tendencies. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 1, pp.1-11.

Keddie, A.(2013). Thriving amid the performative demands of the contemporary audit culture: a matter of school context. *Journal of Education Policy*, 28 (6), pp.750-766.

Κιουπκιολής, Α., Κοσμά, Υ., Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Θεωρία του Λόγου. Δημιουργικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg

Kosor, M., Perović, L. & Golem,S . (2019). The Role of International Benchmarking in Shaping Educational Policy in Small European Countries. In:A. Ingtorsson, N. Alfirević, J. Pavičić & D.Vican (Eds), *Educational Leadership in Policy Challenges and Implementation Within Europe* (pp.27-40). Switzerland: Springer.

Laclau, E.**(**1997). *Για την επανάσταση της εποχής μας: κοινωνική εξάρθρωση, ηγεμονία και ριζοσπαστική δημοκρατία* (Μτφρ. Γ. Σταυρακάκης).Αθήνα: Νήσος

Liew,W, (2012): Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism, *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), pp.285-303.

Lingard, B., Martino, W. & Rezai-Rashti, G. (2013). "Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments", *Journal of Education Policy*, 28 (5), pp. 539-556.

Law, M. & Lingard, B (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal,* 1(2), pp. 290-307.

Mausethagen, S.,(2013) .Governance through concepts: The OECD and the construction of "competence" in Norwegian education policy,*Berkeley Review of Education,* 4(1), pp.161-181.

OECD, (2005).*The definition and selection of key competencies*, Executive Summary.

OECD, (2013). *Synergies for Better Learning: an international perspective on evaluation and assessment*,OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing,.

OECD, (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA.* PISA, OECD Publishin.

Πασιάς, Γ. (2007). Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το 'Πανοπτικό': πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην 'Ευρώπη της γνώσης'. Στο: Καψάλης, Γ.-Κατσίκης, Ν (επιμ), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά συνεδρίου , Ιωάννινα, σσ. 160-167.

Πασιάς, Γ. (2012). Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών. Στο: Τριλιανός, Α. (επιμ), «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές», (Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα: Διάδραση, σσ.41-45.

Πασιάς, Γ. (2019). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 23, σσ. 4-22.

Perry L-A. & McWilliam, E. (2007). Accountability, responsibility and school leadership. *Journal of Educational Enquiry,* 7(1), pp. 32-43

Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes, J*ournal of Education Policy*, 24 (5), pp.611-631.

Plagens, G. (2011). Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance. *Education & Culture, 27* (1), pp. 40-64.

Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου, Θεωρία και μέθοδος* (Μτφ *Α.* Κιουπκιολής). Αθήνα: Παπαζήσης.

Pont, B., Nusche, D, & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1:Policy and Practice*. OECD Publishing.

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of education,* 55, pp.154–168.

Rear D. & Jones A. (2013). Discursive struggle and contested signifiers in the arenas of education policy and work skills in Japan. *Critical Policy Studies,* 7 (4), pp.375 – 394.

Reimers,E. (2013). E*conomic and Political Subjectivities in Public Discourses on Education*. Paper at AERA 2013, Symposium " Neoliberal Education and Political Subjectivity",San Francisco, USA.

Robertson, S. (2005) Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), pp.151-170.

Rogers, P., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Glynis, J. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 75, (3), pp. 365–416

Sellar, S. & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy,* 28(5), pp. 710-725.

Σταυρακάκης, Γ. (1997). Εισαγωγή. Στο: E. Laclau. *Για την επανάσταση της εποχής μας*. (σσ. 19 – 49). Αθήνα: Νήσος

Strain, M.(2009). Some Ethical and Cultural Implications of the Leadership 'Turn' in Education On the Distinction between Performance and Performativity, *Educational Management Administration & Leadership,* 37(1), pp.67–84.

Tuytens, M. & Devos,G. (2014) How to activate teachers through teacher evaluation?.*School Effectiveness and School Improvement,* 25(4), pp.509-530.

Volante, L., Fazio, X. & Ritzen, J. (2017). The OECD and Educational Policy Reform: International Surveys, Governance and Policy Evidence. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy,* 184, pp. 34-48.

White, J (2010). Speaking 'over' performativity. *Journal of Educational Administration and History*, 42(3), pp.275-294.

Wilkins,A. (2015). Professionalizing school governance: the disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors, *Journal of Education Policy*, 30(2), pp.182-200.

Williams,G.(2017) The language of performativity? A content analysis concerning differing constructions of leadership for secondary school PE departments. *School Leadership & Bija Management,* 37(3), pp.311-329.

Wodak, R, & Fairclough, N. (2010): Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania, *Critical Discourse Studies*, 7:1, pp.19-40.

Wrigley, T. (2013) Rethinking school effectiveness and improvement: a question of paradigms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), pp.31-47.

Žiljak,T. (2019). Educational Policies for School Leadership in Europe: A Comparative Review. In:A. Ingtorsson, N. Alfirević, J. Pavičić & D.Vican (Eds), *Educational Leadership in Policy Challenges and Implementation Within Europe (*pp.41-57). Switzerland: Springer.

Abstract

This article, using Laclaou-Mouffe's Discourse Theory and Fairclough's Critical Discourse_Analysis, attempts to explore how the OECD- EU's discourse is articulated in relation to school education. The first observation is that in this discourse, three nodal points are of vital importance: accountability, evaluation and leadership. The way these points intertwine, attaches a different point of view in already existing floating signifiers, like quality and improvement. The main conclusion is that the accountability and evaluation systems focus on learning outcomes and on the effectiveness of student performance by implementing external standards, measurable goals and international comparative tests. The language of economical discourse (customers, efficiency, human capital) dominates resulting to the concept of quality and improvement being shaped into a quantified dimension, reflecting the instrumental logic of neoliberalism. While this seems to be the dominant ideological field of OECD-EU's discourse, an other point of view, attached to concepts (equality, equity) and social values (trust, reciprocity, collaborative networks) is also displayed on. In addition, there is a lot of emphasis given lately on the internal evaluation, which is accompanied by its own nodal points :collaborative learning, self-control, new professionalism. This creates a possible antimony in that discourse. In this context, school leader has the responsibility to function at the same time as an evaluator of the teachers, as an intermediary during the incorporation of external evaluation and as an expert in implementing internal evaluation processes.

Keywords: Accountability, Evaluation, Leadership ,EU- OECD , Quantitative indicators, Social Capital, Performativity.

Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξηςεκπαιδευτικών: Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής

Ευμορφία Τηλιγάδα*

Περιληψη

Οι σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο σηματοδοτούν μια αλλαγή του«εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον χώρο της εκπαίδευσης. Κυρίαρχο υποκείμενο της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι όχι μόνο ο εκπαιδευτικός, ο οποίος νοείται ως ενεργό μέλος μιας εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός που σταδιακά μετασχηματίζεται σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η αναγκαιότητα διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης υπαγορεύεται από τις απαιτήσεις της εξελισσόμενης και πολλαπλά απαιτητικής κοινωνίας της γνώσης και η ανάπτυξη ενδοσχολικών συνεργατικών πρακτικών εξυπηρετούν τις ανάγκες τόσο της οργανωμένης κοινότητας μάθησης όσο και του εξελισσόμενου εκπαιδευτικού. Σκοπός της παρούσας μελέτης -μέσα από την παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη σε 105 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιδιωτικών Σχολείων (Απρίλιος - Μάιος 2017)- είναι να επιχειρηθεί μια κριτική ανάγνωση των αποτελεσμάτων σχετικά με το: α) πώς και σε ποιο βαθμό έχει δημιουργηθεί «κουλτούρα συνεργασίας» μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, β) πώς σχετίζονται οι συνεργατικές μορφές μάθησης που λαμβάνουν χώρα σ΄ ένα σχολείο με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: απομονωτισμός, αποϊδιωτικοποίηση, συνεργασία, ενδοσχολικές συνεργατικές πρακτικές, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική κοινότητα μάθησης

* Εκπαιδευτικός, MEd ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Η αλλαγή του «εκπαιδευτικού παραδείγματος» που παρατηρείται στη διεθνή εκπαιδευτική ρητορική και πρακτική σχετίζεται με την κυριαρχία του γνωστικού καπιταλισμού, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προσαρμογή τους στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης. Κυρίαρχη πρόκληση για την οικονομία της γνώσης είναι η παραγωγή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Αυτό το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο το οποίο διαμορφώνεται και προωθείται από τους διεθνείς οργανισμούς συνδέεται με τον «παγκόσμιο λόγο» περί *ποιότητας*, *αποδοτικότητας* και *αποτελεσματικότητας* της εκπαίδευσης(OECD,2011,2013,2018) και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα «καθεστώς αλήθειας» που ερείδεται σε ένα συνεργατικό περιβάλλον (Clement & Vandenberghe, 2000: 85, Meirink et al., 2007: 161, Vangrieken et al., 2015: 32, Harris & Jones, 2018:138) που παράλληλα ευνοεί τον σχεδιασμό του σχολείου και της τάξης για την εφαρμογή καινοτομιών(Sachs,1997:269,Somech & Drach-Zahavy,2007:308,Balocheetal.,2017:276).Η κυρίαρχη μέχρι πρότινος κουλτούρα του ατομικισμού – απομονωτισμού αίρεται σταδιακά και υιοθετούνται ολοένα και περισσότερο νέες κουλτούρες διδασκαλίας που εμπλέκουν τον εκπαιδευτικό σε συνεργατικά σχήματα. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιλέγεται συχνά η κουλτούρα του διαμερισμού – κατακερματισμού, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ήδη υιοθετείται η κουλτούρα της τεχνητής συναδελφικότητας. Και ο δύο αυτές μορφές κουλτούρας διδασκαλίας προοιωνίζουν ένα γνήσιο συνεργατικό περιβάλλον που θα στερεώσει την κοινότητα μάθησης και θα τη μετασχηματίσει σε ισχυρή επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Από τον ατομικισμό (individualism) στην τεχνητή συναδελφικότητα: Η πορεία προς τη γνήσια συνεργασία και τον συνεργατικό επαγγελματισμό

Κυρίαρχη μορφή κουλτούρας διδασκαλίας τις περασμένες δεκαετίες αλλά ακόμα και σήμερα είναι ο **ατομικισμός - απομονωτισμός** και συνίσταται στο να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μόνοι τους σε απομονωμένες τάξεις, ανταλλάσσοντας ελάχιστες επαγγελματικές συμβουλές, χωρίς να εμπλέκονται στον κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρα-

κτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση και υποστήριξη(Rosenholtz,1989:430, A.Hargreaves,2000:158). Μάλιστα όταν υπήρχε κάποια επικοινωνία, αλληλεπίδραση

> *«...αυτό έτεινε να είναι γύρω από τους πόρους, την πειθαρχία, και τα επιμέρους προβλήματα των φοιτητών και όχι για τους στόχους του προγράμματος σπουδών ή τις διδακτικές συμπεριφορές ή τους τρόπους εκμάθησης μέσα στην τάξη»* (Little, 1990 στον Hargreaves, 2000:160).

Η επιλογή του απομονωτισμού είναι συχνά μια στρατηγική προσαρμογής,καθώς επιτρέπει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς και στις μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών τους,ενώ άλλοτε συσχετίζεται με την αβεβαιότητα και τον φόβο. Αυτή η στάση εν μέρει τους προστατεύει από εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς η τάξη λειτουργεί γι' αυτούς σαν καταφύγιο, σαν απαραβίαστο άσυλο και αυτή η αυτονομία αποτελεί μια αμυντική στάση(Day, 2003:182, Clement, 2000:85, Hargreaves, 2000:161)σε ενδεχόμενες απειλές, όπως:

> *«ανταγωνιστικότητα, εντάσεις που μπορούν να κλιμακωθούν σε συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, ένα αυξημένο φόρτο εργασίας και μια ώθηση προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης με την πλειοψηφία»* (Johnson,2003 στην Vankriegen,2015:29).

Βέβαια, μια τέτοια τακτική όχι μόνο προκαλεί αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου, αλλά απομειώνει τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος δεν έχει τη δυνατότητα«να μάθει μέσα από τους άλλους». Οι περισσότεροι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτή η τακτική του απομονωτισμού «αναπτύσσει» τον εκπαιδευτικό σ'ένα καθεστώς εκπαιδευτικής αυτονομίας παρέχοντάς του «προστασία» από τη συναδελφική κριτική, καθώς δεν εκθέτει τον εαυτό του σε συλλογικές διαδικασίες, αλλά από την άλλη πλευρά,τονδυσχεραίνει επαγγελματικά, καθώς του στερεί τη δυνατότητα ανατροφοδότησης.Ηπεριορισμένη αίσθηση αυτοπεποίθησης και αποτελεσματικότητας σχετικά με τη δυνατότητα αλλαγής κι επίδρασης στη ζωή των παιδιών, η εστίαση στη βραχυπρόθεσμη αλλαγή, η έλλειψη επαγγελματικού διαλόγου και συνοχής μεταξύ των επαγγελματιών αποτελούν μερικές μόνο από τις συνέπειες μιας τέτοιας πρακτικής. Έτσι, ενώ λοιπόν αυτός ο απομονωτισμός φαντάζει ως μια ασφαλής επιλογή για τον

εκπαιδευτικό, στην πραγματικότητα δρα ως τροχοπέδη στην επαγγελματική του ανάπτυξη(Day, 1999:79, Hargreaves,2000:160).

> «*Εάνη κουλτούρα του ατομισμού δεν συμπληρώνεται από ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο των οποίων η γνώση, η σοφία και η εξειδίκευση να μπορούν να μοιραστούν και τα συλλογικά υιοθετούμενα οράματα της καλής διδασκαλίας να μπορούν να εξεταστούν σε σύγκριση με την ατομική πραγματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τότε οι ελπίδες για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι μικρές*.» (Day, 1999:79)

Σε πολλές σχολικές μονάδες παρατηρείται αυξημένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών – συναδέλφων στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων. Οι σχέσεις αυτές πολλές φορές λαμβάνουν χαρακτήρα ανταγωνιστικό και συγκρουσιακό με τα μέλη ή άλλες ομάδες του σχολείου και προσδίδουν ένα άλλο νόημα στο περιεχόμενο της συνεργασίας. Σύμφωνα με τη νοοτροπία του **«διαμερισμού» - «κατακερματισμού»(balkanization)**, εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται ανά κατηγορίες, αναπτύσσουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, περνούν περισσότερο χρόνο μαζί και μένουν πιστοί και αφοσιωμένοι στην ομάδα τους και τα συμφέροντά της (Hargreaves & Fullan,1992:340, Day,2003:79). Αυτή η μορφή συνεργασίας δρα ανασταλτικά όχι μόνο στη δομή και εξέλιξη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και στην επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη των ιδίων καθώς προωθεί διαφορετικές συλλογικές απόψεις σχετικά με τη μάθηση και τον σκοπό της, τις διδακτικές μεθόδους, τις παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα συνολικά. Ελλιπής επικοινωνία, αδυναμία της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών, αντικρουόμενες προσδοκίες σε σχέση με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους, έριδες και συγκρούσεις είναι μερικές μόνο από τις επιπτώσεις της νοοτροπίας του «διαμερισμού»(Hargreaves & Fullan,1992:340,Hargreaves & Macmillan,1992:38).Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στη δημιουργία ή συντήρηση της κουλτούρας του διαμερισμού. Συχνά οι διευθυντές επιβραβεύουν νεώτερους, πρωτοποριακούς εκπαιδευτικούς, δίδουν μεγαλύτερη σημασία στα ακαδημαϊκά μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν, παραγκωνίζουν τους μεγαλύτερους – και συνήθως συντηρητικότερους - συναδέλφους και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν ευνοημένους και «προβεβλημένους» εκπαιδευτικούς που εισπράττουν εχθρικότητα από τους συναδέλφους (Hargreaves & Fullan,1992:345).

Έτσι, θα λέγαμε «*στην κουλτούρα διαμερισμού υπάρχουν νικητές και χαμένοι*»(Hargreaves & Macmillan, 1992:5)και είναι πολύ πιθανόν«*αυτός ο τύπος κουλτούρας να προκαλέσει προβλήματα σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, πέρα από τις παραδόσεις και τις νόρμες που επικρατούν στη συγκεκριμένη ομάδα του αντικειμένου διδασκαλίας στην οποία ανήκουν, και σε διευθυντές που επιθυμούν να προωθήσουν μια πιο ευρεία άποψη του επαγγελματισμού στο σύνολο του σχολείου*» (Day, 1999: 79).

Τη συλλογικότητα που επιβάλλεται μέσα από μια δομημένη ομάδα συνεργασίας εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως μια αντίφαση με την πρώην ελευθερία που είχαν βιώσει στην εργασία τους.Στους περισσότερους σχολικούς οργανισμούς η **τεχνητή συναδελφικότητα** αποτελεί ένα ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία από τον ατομικισμό και τον διαμερισμό προς την πλήρως συνεργατική κουλτούρα, μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία για πιο βαθιές σχέσεις συνεργασίας(Hargreaves,1994:208, Χατζηπαναγιώτου,2008:229). Πρόκειται για μια μορφή συλλογικότητας που προκαλείται από έναν επιβαλλόμενο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών, έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, προσυμφωνημένες συναντήσεις σε χώρο και χρόνο και προσανατολίζονται στην υλοποίηση αλλαγών. Μπορεί να εντοπιστεί σε πρωτοβουλίες, όπως η καθοδήγηση από συναδέλφους (peercoaching), σχήματα mentoring, προκαθορισμένες επιμορφώσεις, εκπόνηση προγραμμάτων σε ετήσια βάση και ποικίλες άλλες μορφές συνεργασίας. Όλες αυτές οι συνεργατικές μορφές δημιουργούν μια κουλτούρα συνεργασίας και μάλιστα αρεστή στη διοίκηση και με άμεσα αποτελέσματα όχι όμως πάντα επιτυχή,καθώς πολλές φορές αυτή η μορφή συνεργασίας

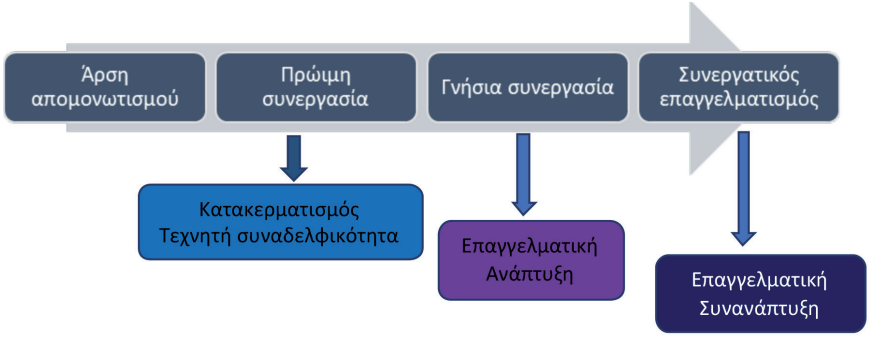
«…υ*ποκαθιστά τα ανοιχτά και απρόβλεπτα σχήματα των ανθρώπινων διαδράσεων που προκύπτουν φυσικά και εξελίσσονται αργά, με διοικητικά επινοημένες και γραφειοκρατικά ελεγχόμενες διαδικασίες εξωτερικής εκτίμησης, ανάδρασης και ανασκόπησης- όπως για παράδειγμα σε κάποια προγράμματα αλληλοδιδασκαλίας, καθοδήγησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*» (Hargreaves & Fullan,1992:357).

Σε αυτήν την περίπτωση, αυτή η μορφή συνεργασίας γίνεται θέμα καταναγκασμού, αποπροσανατολίζει και υποτιμά τους εκπαιδευτικούς, ενώ δημιουργούνται ανεπιθύμητες επαφές και σχέσεις με το προσω-

πικό (Hargreaves & Fullan,1992:357,Sergiovanni & Sharratt, 2002: 330, Hargreaves, & Fullan,2012:117).

Το πέρασμα στη γνήσια συνεργασία είναι κοπιώδες, απαιτεί χρόνο, αλλάόταν επιτευχθεί,διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του συνεργατκού επαγγελματισμού, που αποτελεί τον πυλώνα της επαγγλματικής συνανάπτυξης των μελών μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ), καθώς συναιρεί και συνεκτιμά όλες τις φωνές της εκπαιδευτικής κοινότητας, διαμοιράζοντας την κοινή ευθύνη για τη συγκρότηση μιας ισχυρής συλλογικής μαθησιακής κουλτούρας(SharrattL.,2016: 34, HargreavesA. & O'ConnorM., 2018:12).

Σχήμα 1. Από τον ατομικισμό (individualism) στην τεχνητή συναδελφικότητα: Η πορεία προς την γνήσια συνεργασία και τον συνεργατικό επαγγελματισμό



Συνεργασία: Έρεισμα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών Κρηπίδα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί όχι μόνο ζητούμενο στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και αναγκαιότητα που επιβάλλεται από τη διεθνή ευρωπαϊκή πολιτική, τις ταχύτατες αλλαγές της κοινωνίας της γνώσης, αλλά και την επικείμενη σταδιακά αλλαγή στην οργανωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απομακρύνεται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα και αναδιπλώνεται σε ένα νέο καθεστώς αυτονομίας. Η συνεργατική κουλτούρασχετίζεται από τη μια με την αποτε-

λεσματικότητα και την παραγωγικότητα του σχολικού οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου,2008, Πασιάς,2016β, Πασιάς & Παπαχρήστος,2017),ενώ από την άλλη φαίνεται να συνδέεταιάμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών(Hindin,2007:349,Bovbjerg,2006:244,Brower,2012:404).

Η έννοια της συνεργασίαςδιαφοροποιείται από την έννοια της συλλογικότητας (collegiality), που θα λέγαμε ότι αποτελεί μια ευρύτερη έννοια και εμπερικλείει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας μια αίσθηση εσωτερικής αλληλεγγύης των μελών της ομάδας σε οποιοδήποτε επίπεδοείτε πνευματικό, ηθικό, πολιτικό, κοινωνικό είτε συναισθηματικό (Jarzabkowski, 2002:2, Bovbjerg,2006:247).

Όσον αφορά τη συνεργασία, αυτή ορίζεται ως ανάπτυξη αλληλοβοήθειας, ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων ή ομάδων για την επίτευξη ενός σκοπού, εδράζεται συχνά στην εκούσια συμμετοχή, ενώ συνάμα επιδεικνύεται από τα συμβαλλόμενα μέρη διάθεση αναστοχασμού και αμοιβαίας κατανόησης για την αναθεώρηση πρακτικών και την επίλυση προβλημάτων με στόχο πάντοτε τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Στα βασικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας συγκαταλέγεται η εκούσια συμμετοχή, ο προσανατολισμός στην ανάπτυξη και ο αυθορμητισμός, ενώ εμπεριέχεται η αρχή της ισότητας, του κοινό σκοπού, της κοινής υπευθυνότητας (Friend & Cook 1990:72, Hargreaves & Fullan,1992:345, Bovbjerg, 2006:247).

Ζητούμενο για την εκπαιδευτική κοινότητα εν συνόλω αλλά και τον εκπαιδευτικόείναι μια συλλογική αλληλεπίδραση με υψηλό επίπεδο αλληλεξάρτησης, είναι η «κοινή εργασία» ή «ο σχεδιασμός και η επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων» και όχι απλά η «βοήθεια και υποστήριξη» ή «ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών». Είναι μια συνεργασία που ξεπερνά το επίπεδο της «απρόσκοπτης συνεργασίας» -κατά τον Hargreaves - που

> «*ασχολείται κυρίως με τα άμεσα, βραχυπρόθεσμα, πρακτικά ζητήματα, εις βάρος της συστηματικής κριτικής διερεύνησης*» (Day,1999:184).

Αυτό το είδος της αλληλεπίδρασης θεωρείται ότι κατέχει μια πλούσια δυναμική μάθησης. Σε αυτόν τον τύπο της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια συλλογική ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας,μπορούν να οικοδομήσουν μια επαγγελματική ταυτότητα, που ενδυναμώνεται από τη συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση της κοινότητας.(Little,1990στο Meirink,2010:164, Hargreaves,1994:195). Για αυτό άλλωστε, ο εκπαιδευ-

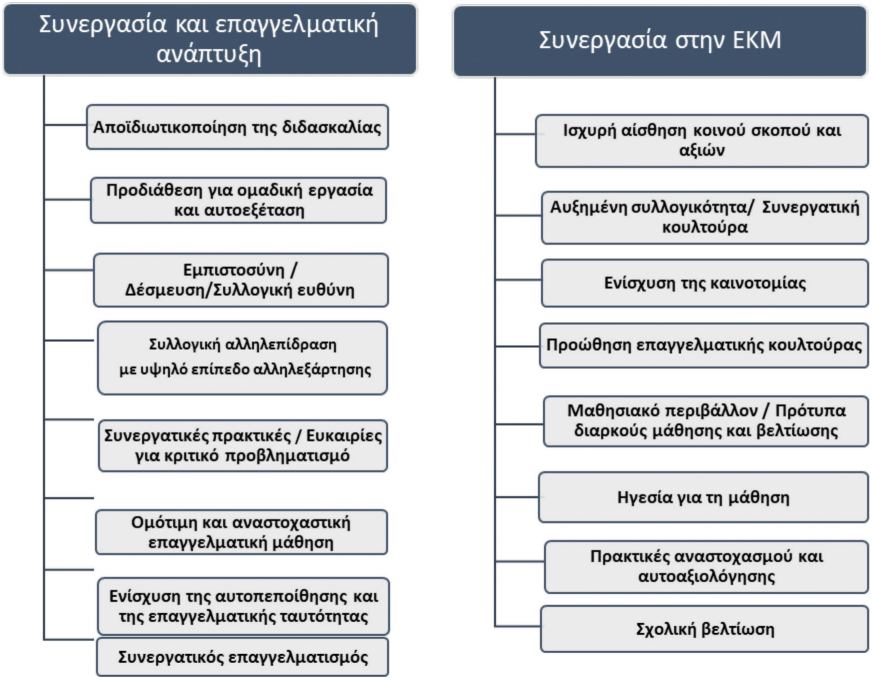
τικός εκτός από τα απαιτούμενα προσόντα γνωστικής και παιδαγωγικής φύσεως οφείλει να αναπτύξει συγκεκριμένες «επαγγελματικές δεξιότητες» αλλά και ποικίλες προδιαθέσεις που αφορούν τη στάση του αλλά και την εμπλοκή στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης (ΕΚΜ). Η προδιάθεση του εκπαιδευτικού για αυτοεξέταση, συζήτηση και διερεύνηση των πρακτικών του αλλά και για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα αποτελεί αξιολογικό πρόταγμα στη χάραξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. (EC, 2013).

Η συνεργατική δομή, η συλλογική μάθηση και η συστημική σκέψη που εδράζεται στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, μιας αίσθησης εσωτερικής αλληλεγγύης των μελών μιας ομάδας προκειμένου για την ενίσχυση των μαθησιακών εμπειριών αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί κομβικό λειτουργικό σημείο του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης(Devos & Verhoeven, 2003:7, Somech,2007:305, OECD,2016:3). Σε αυτές τις περιπτώσεις η συνεργατική κουλτούρα:

- συμβάλλειστη διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος, που υποστηρίζει την καινοτομία, την προώθηση της επαγγελματικής κουλτούρας και της πνευματικής έρευνας και της μάθησης για όλους (Van kriegen,2015:27,OECD,2016:3).
- παρέχει γνώση και εμπειρία σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, διευρύνει τους πόρους της γνώσης και εμπειρίας αυτής,
- βελτιώνει την ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων, προσδιορισμού των αναγκών του οργανισμού, αξιολόγησης πιθανών εναλλακτικών λύσεων (Coppieters,2005:136,Brower,2012:404,Vankriegen,2015:23,Somech, 2007:307).
- μπορεί να οικοδομήσουν συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση σε κοινότητες εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994:195, OECD,2016:1).

Η οχύρωση της επαγγελματικής κρίσης των εκπαιδευτικών μέσα από το αίσθημα ισότιμης συμμετοχής και συνευθύνης και μέσω της ανταλλαγής γνώσεωνκαι η ενδυνάμωση του οργανισμού, που ενισχύει την προώθηση της διαβούλευσης, της από κοινού αναζήτησης λύσεων και προοπτικών και της αυτοαξιολόγησης με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης,καταγράφονται σε μαθησιακούς οργανισμούς με ισχυρή συνεργατική κουλτούρα.

Σχήμα 2. Συνεργασία: Έρεισμα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών Κρηπίδα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης



Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και συνανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική η *«επαγγελματική ανάπτυξη»(professional development)* δεν συνδέεται μόνο με επίσημες διαδικασίες, όπως επιμορφώσεις και σεμινάρια, αλλά μπορεί επίσης να συμβεί μέσα σε άτυπα περιβάλλοντα, όπως μέσα σε συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων, μέσα από την παρατήρηση του έργου συναδέλφων ή μέσα από άλλου είδους μάθηση σε επίπεδο ομοτίμων (Reimers, 2003:69-70,Mizell, 2010:5Hamilton,2013:43). Οι συνεργατικές πρακτικές που συναντώνται σε μια οργανωμένη επαγγελματική κοινότητα μάθησης ποικίλουν και αναπτύσσονται σε ένα υψηλό επίπεδο που καταδεικνύουν τόσο τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών που συνεργούν, όσο φυσικά και τον χα-

ρακτήρα μιας υποστηρικτικής ηγεσίας, προσανατολισμένης στη μάθηση. Έτσι, θα μπορούσαμε να συναντήσουμε πρακτικές που υποστηρίζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είτε

α)μέσα από πρακτικές αλληλοϋποστήριξης και αλληλοπαρατήρησης,

β) μέσα από οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις,

γ) με παρεμβάσεις από εξωτερικούς παρατηρητές

δ) μέσα από πρακτικές που αφορούν ευρύτερη συναίνεση και μπορούν να εμπλέκουν και μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ομάδες ή ευρύτερα θέματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα αλλά και το σύνολο της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (δίκτυα εκπαιδευτικών).

Σε κάθε περίπτωση όμως, η συνεργασία αυτού του είδους κινείται σε υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης, καταδεικνύει αυξημένη συλλογικότητα και διαπνέει το σύνολο της κοινότητας.

i) Ενδοσχολική επιμόρφωση: Πρόκειται για μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που αφορά όλο το προσωπικό της σχολικής μονάδας, στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της συγκεκριμένης κοινότητας μάθησης, ενώ φαίνεται να επηρεάζει πιο δυναμικά τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του μάθηση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000, Μπαγάκης,2005, Κατσαρού-Δεδούλη,2008).

ii) Καθοδήγηση (mentoring - coaching) εκπαιδευτικών, «Κριτικές φιλίες» : Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει τη σημαντικότητα του θεσμού του μέντορα, (Hobson, etal, 2009, Hudson, 2012, Mudzielwanaetal., 2014) αλλάκαι την παρουσία του κριτικού φίλου ως συνεργάτη, διευκολυντή, υποστηρικτή, επιστημονικού συμβούλου μέσα στην σχολική τάξη, που δημιουργεί συνθήκες αποϊδιωτικοποίησης της διδασκαλίας, προωθεί την εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων, και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στην αλλαγή αλλά και την επαγγελματικήμάθηση. (Day,1999:227,Costa & Callick,1993:50,BurleyetPomphrey,2011: 29)

iii) «Παρατήρηση διδασκαλίας», «Αξιολόγηση ομοτέχνων»:

Ο στόχος – μέσα από τη συνομιλία αλλά και την παρατήρηση διδασκαλίας- δεν είναι μόνο η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, αλλά και η γνωστική θωράκιση του εκπαιδευτικού ιδιαίτερα στον τομέα της γνωστικής περιοχής του αντικειμένου τους. Πρόκειται για έναν τύπο ενσωματωμένης επαγγελματικής εξέλιξης που χτίζει την εμπιστοσύνη του επαγγελματία – εκπαιδευτικού, προωθεί την αντανακλαστική σκέψηκαι ενδυναμώνει τον

εκπαιδευτικό επαγγελματικά, (Darling-Hammond & McLaughlin,1995:206, Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015: 30) καθώς,

> *«Οι ομότεχνοι θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλοι για να αναλάβουν την ηγετικό ρόλο σε ζητήματα διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης επειδή γνωρίζουν πώς σκέπτονται και μαθαίνουν οι μαθητές, καθώς και τις συνθήκες οι οποίες προωθούν το στοχασμό και τη μάθηση πολύ καλύτερα από διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές, ή πολλούς πανεπιστημιακούς καθηγητές, γι' αυτό μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική στους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας*».(Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015: 31)

iv) Δικτυωμένες κοινότητες μάθησης - Συνεργατικά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης:Στην εποχή της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες, τα εκπαιδευτικά πολυμέσα, η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούν κεντρικό διακύβευμα στην εκπαιδευτική ρητορική (Senge,2012:115, Jensen,2012:31, EC,2018:28).Τα θέματα τα οποία μπορούν να πραγματεύονται σε αυτές τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες ποικίλουν και σχετίζονται τόσο με ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής φύσεως όσο και επί του γνωστικού αντικειμένου ή ακόμη και προτάσεις γενικότερης στρατηγικής και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής (Macia,2016:301). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που επιλέγουν τη δικτύωση με άλλα σχολεία απολαμβάνουν μεταξύ άλλων τηνεδραίωση μιας δημοκρατικής αντίληψης στην εκπαιδευτική πράξη,ενώ παράλληλα παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να υλοποιηθούν προτεινόμενες αλλαγές του συστήματος αλλά και να σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην προσαρμογή της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών(Hord,1997: 27-8 , Day,1999:382).

v) «Έρευνα δράσης», «Κοινός σχεδιασμός διδασκαλίας μαθήματος»: Η έρευνα δράσης «*η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης*» (Elliott,1991:69) είναι μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας μέσα στην τάξη προσφέροντας έναν πρακτικό τρόπο να φέρουν στο φως ορισμένες από τις πολυπλοκότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να υλοποιήσουν καινοτομίες μέσα από ενεργή συμμετοχή,προβληματισμό και συζήτηση(Altrichter,

etal.,2001:22, Burbank & Kauchack ,2003 όπ. αναφ. σε Osborn,2006:245).Η έρευνα δράσης έχει αναστοχαστικό, κριτικό χαρακτήρα και συνάδει με το προφίλ του σύγχρονου παιδαγωγού, του αναστοχαστικού επαγγελματία. Παρόμοιας λογικής είναι η συνεργατική πρακτική του «κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας μαθήματος» κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους, σχεδιάζουν, και εφαρμόζουν διδασκαλίες επιτρέποντας σε άλλους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν τη διδασκαλία του κοινά σχεδιαζόμενου μαθήματος έρευνας, παρατηρούν, ανατροφοδοτούνται και ενδεχομένως διεξάγουν το ίδιο μάθημα έρευνας σε άλλη τάξη,από άλλον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση της διδακαλίας. (Day,1999:66, Lewis,2009:95, Lawrence & Chong,2010:566, Akibaetal.,2019:352, Hargreaves, & O'Connor,2018:22).

Σε ένα τέτοιο στοχαστικό και συνεργατικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός, ως αυτο-κριτικός ερευνητής των εκπαιδευτικών πρακτικών και των παραδοχών του, ως ανατροφοδοτούμενος, συνεργαζόμενος μαθητευόμενος εκπαιδευτικός,μπορεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας εναλλακτικής κουλτούρας, μιας κουλτούρας μάθησης, που υποστηρίζει απρόσκοπτες συνεργασίες και θεμελιώνει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι ταυτόχρονα και μαθητευόμενοι.

Συζήτηση - Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Την αναγκαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και τη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών έχουν αναγνωρίσει σε διεθνές επίπεδο εκπαιδευτικοί, παιδαγωγοί και ερευνητές. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες και κυρίως μετά το 2000, πλήθος ερευνητών διερευνούν την ποιότητα και το είδος των συνεργατικών μεθόδων, τις σχέσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που ενδεχομένως δυσχεραίνουν την εγκατάλειψη του απομονωτισμού(Bredeson & Johanson,2000, Johnson,2003, Kelchtermans,2006, Lomosetal. 2011, Fulton & Britton, 2011, Hamilton,2012, Vankriegen, 2015).

Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και η συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα ερευνητικό θέμα που έχει απασχολήσει και τους Έλληνες παιδαγωγούς ερευνητές.Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που συσχετίζουν την αξιολόγηση ομοτέχνων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αποστολόπουλος, 2007-2008, Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης 2010-2014,Πα-

σιάς,Καλοσπύρος,2011-2014, Μαραμπέα,2014,Μουρελάτος,2018, Πετροπούλου,2018, Μπαξεβάνη,2018).

Τη συμβολή της συνεργατικής κουλτούρας, των ποικίλων συνεργατικών πρακτικών (Αντωνίου,2015, Τζαμπαζάκης,2015, Τηλιγάδα,2017, Κοντογεωργάκου,2018)και συγκεκριμένα των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης(Κουτσοδήμου, Τζιμογιάννη ,2016), της επιμόρφωσης (Καϊμενάκη,2012, Τσίβουλα,2013, Χρυσάνθου,2016),της έρευνας δράσης (Κρόκου,2016) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη στερέωση μιας επαγγελματικής κοινότητας, ενός οργανισμού μάθησης Δημακοπούλου,2015, Παμπουκίδης,2016, Γρηπιώτης,2017) φαίνεται να επιβεβαιώνουν ολοένα και περισσότερο πρόσφατες έρευνες.

Στην παρούσα έρευνα που έγινε για την αποτίμηση του βαθμού ανάπτυξης «κουλτούρας συνεργασίας» και τον συσχετισμό που παρατηρείται ανάμεσα στην υιοθέτηση και εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με χρήση πρωτότυπου εργαλείου συλλογής δεδομένων σε μορφή ερωτηματολογίου,ανταποκρίθηκαν 105 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Ιδιωτικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής κατά το σχολικό έτος 2016-17.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ανιχνεύονται **χαρακτηριστικά κουλτούρας «διαμερισμού»- «κατακερματισμού»**, καθώς:

α) Εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο σπουδών (κάτοχοι διδακτορικού),

β)εκπαιδευτικοί με πολυετή προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα- παρουσιάζουν ένα προφίλ πιο συνεργατικό, όταν συνεργάζονται με συναδέλφους ίδιας ειδικότητας, με τους οποίους προβαίνουν σε συνεργατική μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη κοινών δράσεων.

γ) Το επιστημονικό πεδίο, το επαγγελματικό προφίλ αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τα βασικά κριτήρια για την ένταξή τους σε μια ομάδα συνεργασίας.

Παράλληλα, θα λέγαμε ότι εντοπίζονται χαρακτηριστικά της **«τεχνητής συναδελφικότητας»**,καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιστεύουν περισσότερο στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και πιστεύουν ότι η ανάπτυξη των συνεργασιών είναι απόρροια εσωτερικής οργάνωσης και πρωτοβουλίας. Μάλιστα, φαίνεται να αναγνωρίζουνότι κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση και ενίσχυση της «συνεργατικής κουλτούρας» στο σχολείο έχουν σχεδόν ισοδύναμα:

α) το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου

β) η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας και

γ) οι πρωτοβουλίες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και οι δράσεις των αρμοδίων φορέων από την άλλη ιεραρχούνται αρκετά χαμηλότερα όσον αφορά στη συμβολή τους στην καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας.

Μια πολύ σημαντική διαπίστωση για τις **συνεργατικές πρακτικές** που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες των συγκεριμένων εκπαιδευτικών είναι πως δεν πρόκειται για μονόπλευρα εστιασμένες πρακτικές αλλά σχεδόν ισοδύναμα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών, συνεργασία με μέντορες και επιστημονικούς φορείς, συμμετοχή σε ψηφιακές πλατφόρμες ανταλλαγής καλών πρακτικών αλλά και κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου ή σε ψηφιακές πλατφόρμες. Αξιοσημείωτο είναι πως η αξιολόγηση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών τόσο από τους μαθητές όσο και από ομοτέχνους είναι μια πρακτική που δεν είναι συνηθισμένη, **δεν έχει δηλαδή διαμορφωθεί μια «κουλτούρα αξιολόγησης»** και τέτοιου είδους πρακτικές εφαρμόζονται εντελώς περιστασιακά.

Όσον αφορά **στα οφέλη της συνεργασίας** μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (έμπειροι και με υψηλό επίπεδο σπουδών) αναγνωρίζουν πως η ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείοσυμβάλλεισε μεγάλο βαθμό:

α) στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών,

β)στην αύξηση της αποδοτικότητας των ιδίων αλλά και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ τους,

γ) στη μείωση του φόρτου εργασίας.(Αξίζει να σημειωθεί πως νεώτεροι εκπαιδευτικοί χωρίς πολλά χρόνια προϋπηρεσίας δεν συμμερίζονται την ίδια άποψη υπό την πίεση του βάρους και της ευθύνης, της δέσμευσης και της λογοδοσίας.)

Στην **επαγγελματική ανάπτυξη** του εκπαιδευτικού οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν κυρίαρχα τη **συμβολή της επιμόρφωσης και μάλιστα της ενδοσχολικής**σε θέματα γνωστικά, παιδαγωγικά, μεθοδολογικά, διδακτικά και ακολουθούν σχεδόν ισοδύναμα οι υπόλοιπες συνεργατικές πρακτικές, όπως η ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, η συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες, τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, η συμμετοχή σε δίκτυα και ακολουθούν οι δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές. Αξίζει να σημειωθεί πως η συμμετοχή σε δίκτυα είναι μια συνεργατική πρακτική που αναγνωρίζεται από εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική εμπειρία και «υψηλών προσόντων» (κάτοχοι διδακτορικού) για την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στα σχολεία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης Αττικής έχει αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό «κουλτούρα συνεργασίας» που δεν παραμένει σε επιφανειακό επίπεδο και στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ενδοσχολικών συνεργατικών πρακτικών. Παρουσιάζεται όμως, με τη μορφή **κουλτούρας «διαμερισμού**», ενώ συχνά η συνεργασία τους λαμβάνει τα χαρακτηριστικά της**«τεχνητής συναδελφικότητας».**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να εμπλέκονται σε **συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης** με έμφαση σε αντικείμενα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται θετικοί στην υποστήριξη σχολικών προγραμμάτων και συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς χωρίς να διστάζουν να κοινοποιούν τα αποτελέσματα των συνεργατικών πρακτικών τους.

Όσον αφορά στην ανάληψη και αξιολόγηση των συνεργατικών τους πρακτικών, παρατηρείται μια συντονισμένη προσπάθεια, ενώ αντίθετα, κυριαρχεί σκεπτικισμός όσον αφορά την αξιολόγηση των προσωπικών διδακτικών πρακτικών. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι δεν έχει διαμορφωθεί «κουλτούρα αξιολόγησης» συνολικά στα συγκεκριμένα σχολεία, ενώ επιχειρείται σε μεμονωμένες περιπτώσεις. **Πρακτικές ετεροπαρατήρησης και αξιολόγησης ομοτέχνων,** συμμετοχή σε συνδιδασκαλίες και εφαρμογή δειγματικών διδασκαλιών συμβάλλουν στην αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας, αλλά **βρίσκονται ακόμη σε πρώιμη φάση**.

Η κουλτούρα του διαμερισμού και της τεχνητής συναδελφικότητας αποτελούν τον προάγγελο της κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας, που αποτελεί έρεισμα για την επαγγελματική μάθηση και κρηπίδα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Η στήριξη της κουλτούρας συνεργασίας πρέπει να αποτελεί μέλημα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών, την στήριξη της επαγγελματικής μάθησης και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συνεργατικής κουλτούρας σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της*

σχολικής μονάδας. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Γρηπιώτης, Χ. (2017). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: μια μελέτη περίπτωσης σε έναν ιδιωτικό εκπαιδευτικό οργανισμό στην Αθήνα*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Δημακοπούλου, Α. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: η περίπτωση των Προτύπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντογεωργάκου, Β. (2018). *Επαγγελματική Μάθηση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Κρικέτου, Θ. (2016). *Διερεύνηση ενός νέου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Κρόκου, Αικ. Ε. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: η περίπτωση του προγράμματος CEYS (Creativity in Early Years Science education)*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση-Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Μαραμπέα, Α.-Ε. (2014). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας-διαδικασία αυτοαξιολόγησης: ο ρόλος του διευθυντή. Διερεύνηση των απόψεων διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Μουρελάτος, Μ. (2018). *Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαξεβάνη, Β. (2018). *Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παμπουκίδης, Χ. (2016). *Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: διερεύνηση εφαρμογής τους σε σχολείο της ανατολικής Θεσσαλονίκης.* Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Πασιάς, Γ. (2016β). «Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης».

Σημειώσεις του μαθήματος '*Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*' στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών *Εκπαιδευτική Πολιτική καιΔιοίκηση της Εκπαίδευσης*. ΦΠΨ. (Αθήνα, Χειμερινό Εξάμηνο, 2016- 2017).

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ.,Στυλιάρης, Ε., (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου καιμετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών θεμάτων, 7, σσ.25-35*

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017) «Η 'αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας'. Το'συμβάν' ενός θεσμού (2010-2014)», στα πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών:Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, Αθήνα, σσ. 236- 256.

Πετροπούλου, Ν. (2018). *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συναδέλφων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης. Στάσεις και αντιλήψεις των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Τζαμπαζάκης, Μ. (2015). *Ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσω καινοτόμων εξωδιδακτικών δράσεων*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση-Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Τηλιγάδα, Ευ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης: περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Φ.Π.Ψ./Ε.Κ.Π.Α., Αθήνα.

Τσιβούλα, Ε. (2013). *Η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Ελευθερίου-Κορδελιού (Νομός Θεσσαλονίκης)*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση-Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. (σσ. 213-230*) ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.),* Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.

Χρυσάνθου, Κ. (2016). *Η επιμόρφωση ως παράγων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Π.Μ.Σ. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

Akiba, M., Murata, A., Howard, C., Wilkinson, B. (2019). "Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning". *Teaching and Teacher Education*, 77, 352-365.

Altrichter, H., Posch., P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης,* Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

Baloche, L., and Brody C., (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations Journal of Education for Teaching, 2017 VOL. 43, NO. 3, 274–283

Bovbjerg, K. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006 244-253

Bredeson, P., Johansson, O. (2006). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, Volume 26, Number 2.

Brouwer, P., et al. (2012)."Community development in the school workplace", *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 Iss 4 pp.403 - 418

Burley,S., et Pomphrey, C. (2011). Mentoring and coaching in schools: professional learning through collaborative inquiry.*Routledge, Taylor & Francis Group*

Clement, M., et al., (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) pp 81-101

Coppieters, P., (2005). "*Turning schools into learning Organizations*", University of Antwerp, Belgium.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: ΕκδόσειςΤυπωθήτω

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. Phi delta kappan, 76(8), 597.

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Milton Keynes, Philadelphia: Oxford University Press.

EC (2018).Key competences for lifelong learning.

Friend, M. and Cook, L. 1990. Collaboration as a predictor of success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1): 69–86

Jarzabkowski, L. M. (2002). «The social dimensions of teacher collegiality». *Journal of Educational Enquiry*, 3 (2): 1-20.

Johnson, B., (2003). Teacher Collaboration: good for some, not so good for others *Educational Studies*, Vol. 29, No. 4.

Jensen, K., et al. (2012). Professional learning in the Knowledge society. *Sense publishers*. Rotterdam/Boston/ Taipei.

Hamilton, E., (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations

as professional development. *Professional Development in Education*. *Taylor & Francis*, Vol. 39, No. 1,42–64

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*, London: Cassel.

Hargreaves, A., Macmillan, R., (1992). *Balkanized secondary schools and the malaise of modernity*. The Ontario Institute for Studies in Education Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, California

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. Kindle Edition.

Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. /* μετ Παναγιώτα-Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης

Hargreaves, D., (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*Volume 6:1, 23-46

Hargreaves, A., (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice, Taylor & Francis,*Vol. 6, No. 2 pp.151-182

Hargreaves A., O'Connor M., (2018) *Collaborative Professionalism. When Teaching Together Means Learning for All.* USA

Harris, A & Jones, M. (2018). *Teachers leading educational reform. The power of professional learning communities.* Teacher Quality and School Development Series

Hindin, A., et al. (2007). More than just a group: teacher collaboration and learning in the workplace, *Teachers and Teaching*, *Taylor & Francis* 13:4, 349-376

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. (2009), "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't". Teaching and Teacher Education, Vol.25, pp.207-216.

Hord, S. M. (1997b). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues…about Change*, *6*(1), 1-8. *Retrieved October 10, 2014, from SEDL* database, Retrieved October 10, 2014 from: http://www.sedl.org/change/issues/

Hudson, P. (2012), "How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching". Australian Journal of Teacher Education , Vol.37, No. 7, pp.70-84.

Lawrence, C. A., & Chong, W. H., (2010). Teacher collaborative learning through the lesson study: identifying pathways for instructional success in a Singapore high school. *Asia Pacific Educational Review, 11*, 565-572.

Lewis, C., (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research, 17(1)*, 95-110.

Lomos, C, Hofman, R , Bosker, R (2011) The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education* 27 pp. 722-731

Macia, M., García, I., (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education,* 55 pp.291- 307

Meirink, J, et al., (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education,* 40:2, 161-181.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters.* Learning Forward: Oxford. Διαθέσιμοαπό: https://learningforward.org/docs/default source/pdf/why_pd_matters_web.pdf (ημερομηνίαανάκτησης: 18.06.2016).

Mudzielwana, N. P., & Maphosa, C. (2014), "Assessing the Helpfulness of School Based Mentors in the Nurturing of Student Teachers' Professional Growth on Teaching Practice". Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol.5, No. 7, pp.402-410

OECD, (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris.

OECD, (2013). «Overview», in *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Publishing: pages 17-28.

OECD (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers.

OECD, (2018). *Education for a Bright Future in Greece Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris.

Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an international review of literature. *UNESCO/International Institute for Educational Planning.*

Rosenholtz S., (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools.*N. Υόρκη: Longman.

Sachs, J., (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australia experience. *Journal of Education for Teaching,* 23(3), 263-275.

Senge P., et al. (2012). *Schools That Learn A Fifth DisciplineFieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education.* London Boston

Sergiovanni, T., & Starratt, R. J. (2002 [1971]). *Supervision: A Redefinition*. New York: McGraw Hill Higher Education.

Sharratt, L., (2016) .Setting the Table for Collaborative Professionalism. *Principal Connections* 2016 *,pp.34-37* Vol. 20 • Issue 1

Somech, A., Drach-Zahavy, A,. (2007). Schools as Team-Based Organizations: A Structure–Process–Outcomes. Approach Theory, Research, and Practice *American Psychological Association* 2007, Vol. 11, No. 4, 305–320

Vangrieken, K., et al., (2015). Teacher collaboration: A systematic review Educational Research Review *Teaching and Teacher Education* 15 17–40

Abstract

Modern international developments in education signify a paradigm shift in the field of education. The dominant subject of educational change is not only the educator, who is understood as an active member of an educational community but also the school that is gradually transforming into a professional learning community. The need for continuing professional development is dictated by the requirements of an evolving and demanding knowledge society. The development of in-school collaborative practices serves the needs of both the organized learning community and the evolving teacher. The purpose of this paper - through the presentation of the results of quantitative research conducted in Secondary Private Schools (April - May 2017) - is to attempt a critical reading of the results on (a) how and to what extent a 'culture of cooperation' is established among the teachers of the school (b) how collaborative forms of learning are related with with the professional empowerment of teachersin a school.

Key words: isolationism, de-privatization, co-operation, in-school collaborative practices, professional development, professional learning community.

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Διευθυντή

Δημήτρης Σταύρου*

Περιληψη

Ο Διευθυντής του ελληνικού δημόσιου σχολείου ασχολείται από τη μια πλευρά με διαχειριστικά/γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής του μονάδας - ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας - και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου. Παράλληλα, η φιλοσοφία του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ εκφράζεται στην εκπαίδευση με μορφές οι οποίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων. Ωστόσο, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση διατηρεί τα παραδοσιακά αντανακλαστικά της με κύρια χαρακτηριστικά τη ρευστότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και την αμυντική συνδικαλιστική νοοτροπία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση

1. Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Το ΝΔΜ εξακολουθεί να είναι ένας επίκαιρος όρος για να περιγράψει κανείς το πως διαχειριστικές τεχνικές, προερχόμενες από τον ιδιωτικό τομέα, εφαρμόζονται στις δημόσιες υπηρεσίες. Ως όρος, επινοήθηκε για να περιγράψει την πολιτική εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα προκειμένου να τον καταστήσει πιο αποτελεσματικό. Η βασική ιδέα του είναι ότι η προσανατολισμένη στο μάνατζμεντ αγορά του δημόσιου τομέα θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη οικονομική αποδοτικότητα για τις κυβερνήσεις,

* Εκπαιδευτικός, MEd ΕΚΠΑ

χωρίς να υπάρξουν αρνητικές παράπλευρες επιπτώσεις σε άλλους στόχους και εκτιμήσεις (Καραστάθης, 2018:97).Σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (στο εξής ΝΔΜ), ο Διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να διαχειρίζεται τους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους πιο ανεξάρτητα, να έχει την ικανότητα να προσελκύει επιπλέον χρηματοδότηση για τη σχολική μονάδα, καθώς και να προσλαμβάνει και να απολύει εκπαιδευτικούς (Verger&Curran, 2014:256).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, το ΝΔΜ γίνεται αντιληπτό ως μια προσπάθεια προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και οργανισμών προς την αγορά, με τρόπους που δίνουν έμφαση σε νέες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς και, ειδικότερα, στην τυποποιημένη μέτρηση των επιδόσεών τους. Αποτελεί μία από τις πολιτικές η οποία έχει αποκτήσει «παγκόσμιο κύρος» στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής(Verger& Curran,2014:253-254),. Η Lynch (2014:7) εισάγει τον όρο «Διευθυντισμός» (managerialism) για να περιγράψει τις νέες προκλήσεις για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες στις αγγλοσαξονικές χώρες έχουν πάρει τη μορφή της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, των αποκεντρωμένων οικονομικών προϋπολογισμών, τη σύνδεση της αμοιβής με την παραγωγικότητα, των συστημάτων αξιολόγησης, των τεστ με βάση εθνικά πρότυπα για τα παιδιά και των δημόσιων κατατάξεων για τα σχολεία. Κατά τους Hall&al. (2015:488), το ΝΔΜ οδεύοντας προς τη «μέση ηλικία» του έχει λάβει μια ποικιλία από μορφές, αλλά το κοινώς αναγνωρισμένο χαρακτηριστικό του στη βιβλιογραφία είναι οι πολιτικές που δίνουν προτεραιότητα στην αγοραιοποίηση και την επιλογή, η χρήση μεθόδων διοίκησης του ιδιωτικού τομέα και η μέτρηση των επιδόσεων.

Σημείο αιχμής για τις εκπαιδευτικές πολιτικές που απορρέουν από το ΝΔΜ είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας η οποία εμπεριέχει τρεις διαστάσεις: α) Στην πρώτη διάσταση υπάρχει μια διοικητική λογική, επίσης γνωστή ως διοικητική αυτονομία, η οποία υποδεικνύει την αποκέντρωση των ευθυνών στο σχολικό επίπεδο και τη συγκέντρωσή τους, ιδιαίτερα, στον Διευθυντή, β) Η δεύτερη διάσταση, η οικονομική αυτονομία, αφορά τη διαχείριση των οικονομικών πόρων από τον Διευθυντή, την προσέλκυση επιπλέον χρηματοδότησης για τη σχολική μονάδα και τη σύνδεση της αμοιβής των εκπαιδευτικών με την παραγωγικότητα, Ταυτόχρονα, η σχολική αυτονομία έχει μια παιδαγωγική διάσταση η οποία περιλαμβάνει την παροχή στα σχολεία των δυνατοτήτων να αποφασίζουν για τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές δράσεις, για τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και για τα συστήματα αξιολόγησης σύμφω-

να με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου, βασισμένες στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εδράζεται. Έτσι, η παιδαγωγική αυτονομία συνεπάγεται την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί εκλαμβάνονται ως αυτόνομοι διανοούμενοι που αποφασίζουν για τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Lynch, 2014·Verger&Curran, 2014).

Επομένως, σε αντίθεση με το γραφειοκρατικό μοντέλο, η σχολική αυτονομία θα μπορούσε να συνδεθεί εμε προοδευτικούς στόχους όπως η επαγγελματοποίηση και η έμφαση στη διαφορετικότητα. Σε κάθε περίπτωση, και οι τρεις ιδεατοί τύποι της σχολικής αυτονομίας (η διοικητική, η οικονομική και η παιδαγωγική) στην πραγματικότητα εμφανίζονται μάλλον σε μικτές και υβριδικές μορφές.

Μια άλλη σημαντική όψη του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ αποτελεί η επιλογή σχολείου από τους γονείς, καθώς ο αριθμός των μαθητών που η σχολική μονάδα διαθέτει στις τάξεις της καθορίζει άμεσα το μέγεθος της χρηματοδότησής της. Τα σχολεία πρέπει επομένως να στραφούν στην αγορά, λειτουργώντας ανταγωνιστικά με άλλα σχολεία, προκειμένου να προσελκύσουν μαθητές. Η εφαρμογή της σχολικής επιλογής έχει λάβει διάφορες μορφές, όπως τα κουπόνια εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικές επιταγές (schoolvouchers). Κατά το σύστημα αυτό, οι κυβερνήσεις χρηματοδοτούν απευθείας τις οικογένειες επιτρέποντάς τους να εγγράψουν τα παιδιά τους σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία της επιλογής τους. Σκοπός είναι να αυξηθεί η γονική επιλογή, να προωθηθεί ο σχολικός ανταγωνισμός και να επιτραπεί στις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα η πρόσβαση σε ιδιωτικά σχολεία. Ο θεσμός έχει υιοθετηθεί τόσο από αναπτυσσόμενες όσο και από ανεπτυγμένες χώρες (Wolf, 2008· OECD, 2012· IOBE, 2013· Patrinos, 2016).

Οι Hall&al. (2015:503) καταλογίζουν στο ΝΔΜ ότι έμμεσα καταρρίπτει την εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα του επαγγελματισμού. Αν και σε διαφορετικές ιστορικές φάσεις, στις χώρες όπου προωθήθηκαν οι μεταρρυθμίσεις του ΝΔΜ παρατηρήθηκε μία ρητορική καταλογισμού και εχθρότητας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, προτείνοντας ταυτόχρονα τη συνεχή αξιολόγηση και παρακολούθηση του έργου τους προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα. Εδώ, κατά τους Hall&al., προκύπτει ένα παράδοξο αφού ο Διευθυντισμός συναντά την προτυποποίηση απαιτώντας καλύτερα αποτελέσματα από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Όμως, η απαίτηση για διαφάνεια, συνεχή αξιολόγηση, καλύτερα αποτελέσματα και επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία από τους καταναλωτές, ζητείται ακριβώς από εκείνους (τους

εκπαιδευτικούς) από τους οποίους αναμένεται να δρουν δημιουργικά προκειμένου να αποτελούν τους καταλύτες για την αλλαγή και τον εκσυγχρονισμό, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζονται ως αναξιόπιστοι διανομείς εξωτερικά σχεδιασμένων προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών μεθοδολογιών και πρακτικών. Παράδοξο διαπιστώνουν και οι Hood&Peters (2004, όπ. αν. στο Hall&al., 2015:503) το οποίο κατονομάζουν ως «η ειρωνεία της γραφειοκρατίας». Σύμφωνα με αυτό, η αύξηση των ελέγχων, των δεικτών απόδοσης, των σχεδίων βελτίωσης και των εκθέσεων αξιολόγησης παράγουν ακούσια ένα καθεστώς με ακόμα περισσότερες ρυθμίσεις και διαδικασίες από ό,τι οι παραδοσιακές μορφές της κρατικής γραφειοκρατίας την οποία το ΝΔΜ υποτίθεται ότι θα καταργούσε.

Υποστηρικτής των αρχών του ΝΔΜ είναι ο Stanfield (2012:39) ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα σχολεία οφείλουν να συνεργάζονται με εξειδικευμένους προμηθευτές ώστε να αποκτήσουν πολύ καλύτερες υπηρεσίες σε χαμηλότερο κόστος από ότι αν το σχολείο προσπαθούσε να προσφέρει τις ίδιες υπηρεσίες από μόνο του. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων ή π.χ. τη συνεργασία με τοπικούς αθλητικούς συλλόγους και επαγγελματίες της Φυσικής Αγωγής. Μέρος της επιχειρηματικότητας είναι η διαδικασία της έρευνας, ανάπτυξης και συνεχούς καινοτομίας στο τοπικό επίπεδο και έτσι κάθε εκπαιδευτική εταιρεία θα προσπαθεί να ανακαλύψει τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους, μοντέλα και προσεγγίσεις.

Επίσης, τασσόμενος εναντίον του κεντρικού κρατικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση, ο Horwitz (2012:58) εκτιμά ότι οι κρατικοί παράγοντες είναι πιθανόν να λειτουργούν με ιδιοτελή κίνητρα (κύρος, πολιτικό κόστος) και συνεπώς δεν μας παρέχονται επαρκείς εγγυήσεις ότι θα παράγουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από ότι οι αυτόνομες σχολικές μονάδες. Και καταλήγει ότι είναι προτιμότερο να επιλέγουν οι άνθρωποι (γονείς, μαθητές) τα αγαθά που επιθυμούν οι ίδιοι παρά να τα προκρίνουν οι παραγωγοί με αμφιλεγόμενα κριτήρια.

2. Μετά το ΝΔΜ

Στις μέρες μας,πολλοί μελετητές μιλούν για τη «μετά-ΝΔΜ εποχή» αφού παρατηρείται μία σταθερά εξελισσόμενη στροφή προς την αναζήτηση σταθερότητας, σύμφωνα με την οποία ο δημόσιος τομέας είναι κάτι διακριτά διαφορετικό από τον ιδιωτικό. Ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους

αυτής της τάσης είναι η ιδέα της σταθερότητας, ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας (Bringselius&Thomasson, 2017: 156) που εκφράζεται κυρίωςμε τις μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις της *Δημόσιας Διακυβέρνησης* και του *Νέου Βεμπεριανού Μοντέλου* (Καραστάθης, 2018:91).

Η στροφή αυτή παρατηρήθηκε μετά την παρατεταμένη κυριαρχία και εφαρμογή του ΝΔΜ και της κριτικής που ασκήθηκε στη δράση και τις επιδόσεις του και κύριος στόχος της είναι η σταδιακή εξάλειψη της αποσύνθεσης ή του κατακερματισμού που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΝΔΜ και η επιστροφή των φορέων του δημόσιου τομέα σε μία κατάσταση ευρύτερης ολοκλήρωσης και συντονισμού (Christensen&Lægreid, 2007).

2.1. Η Δημόσια Διακυβέρνηση

Η *Δημόσια Διακυβέρνηση* (PublicGovernance) αναφέρεται στη βασική λήψη απόφασης μέσω της οποίας η κυβέρνηση, εντός του θεσμικού πλαισίου του Κράτους, προσδιορίζει τους στόχους της κοινωνίας και καθορίζει τις συγκεκριμένες σχέσεις που πρέπει να δημιουργηθούν μεταξύ των κυβερνητικών, ιδιωτικών και κοινωνικών φορέων για την επίτευξη των κοινωνικών στόχων, καθώς και τις προτεινόμενες ενέργειες για τέτοιους σκοπούς (Καραστάθης, 2018:98).

Ενώ η χρήση των όρων «Διακυβέρνηση» και «ΝΔΜ» στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ενίοτε εναλλακτική, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών εντοπίζει διαφορές μεταξύ τους. Ουσιαστικά, η Διακυβέρνηση είναι μία πολιτική θεωρία, ενώ το ΝΔΜ είναι μία οργανωτική θεωρία (Peters&Pierre, 1998). Υποστηρίζεται ότι «*η Διακυβέρνηση σχετίζεται με τις διαδικασίες, ενώ το ΝΔΜ σχετίζεται με τις εκροές και τα αποτελέσματα*» (Peters&Pierre, 1998: 232).

Η Διακυβέρνηση αναφέρεται στην ανάπτυξη διοικητικών μορφών στις οποίες τα όρια μεταξύ και εντός των δημόσιων και ιδιωτικών τομέων δεν είναι σαφή. Η ουσία της Διακυβέρνησης είναι η εστίασή της σε μηχανισμούς που δεν βασίζονται στην προσφυγή στην εξουσία και τις κυρώσεις της κυβέρνησης. Αφορά τις δυνατότητες σύναψης συμβάσεων, franchising και νέων κανονιστικών και ρυθμιστικών μορφών. Ωστόσο, αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα νέο σύνολο διαχειριστικών εργαλείων για την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στην παραγωγή δημόσιας υπηρεσίας (Stoker, 1998: 17-18).

Σύμφωνα με τους Cepicu & Mititelu(2010: 61), τα χαρακτηριστικά της Δημόσιας Διακυβέρνησης είναι η εξωστρεφής εστίαση, η συστηματική

προσέγγιση, ο έλεγχος διαδικασιών και αποτελεσμάτων, το πλουραλιστικό κράτος (δίκτυα), ο νέο-κορπορατισμός, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ πολιτικών και μάνατζερ.

2.2. Το Νέο Βεμπεριανό Κράτος

Το πιο πρόσφατο και πολυσυζητημένο «μετά-ΝΔΜ» μοντέλο είναι το λεγόμενο *Νέο Βεμπεριανό Κράτος* (Neo-WeberianState, NWS), που συν-επιλέγει τα θετικά στοιχεία του ΝΔΜ σε γραφειοκρατικά θεμέλια, επικεντρώνεται στο Κράτος και διατηρεί τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του. Η έννοια του Νέο-Βεμπεριανού κράτους (NeoWeberianState), που εισήχθη για πρώτη φορά από τους Pollitt και Bouckaert (2004), αποτελεί μία ρεαλιστική πρόταση απέναντι στο ΝΔΜ, ενώ θεωρείται από τους εισηγητές του ως πρότυπο μεταρρύθμισης της Δημόσιας Διοίκησης (Καραστάθης, 2018:101). Το μοντέλο του Νέο-Βεμπεριανού κράτους δεν είναι απλώς ένα μίγμα παραδοσιακής γραφειοκρατίας του Weber με ορισμένα εργαλεία απόδοσης ΝΔΜ. Αντίθετα, επιδιώκει να εκσυγχρονίσει το κράτος διατηρώντας το κύριο μέρος του παραδοσιακού Βεμπεριανού μοντέλου (Pollitt, 2008: 14). Η Πολιτεία αποτελεί τη βάση του μοντέλου και είναι ο πιο αξιόπιστος φορέας για την επίλυση προβλημάτων ευρείας εμβέλειας. Χαρακτηρίζεται από τον οργανικό ορθολογισμό της Βεμπεριανής γραφειοκρατίας στοχεύοντας στην επίτευξη οικονομικών οφελών, μέσω του περιορισμού (downsizing) των προγραμμάτων φορολογικής ελάφρυνσης και ιδιωτικοποίησης τα οποία σχεδιάστηκαν με σκοπό την επίτευξη της νέας αποτελεσματικότητας (Dunn&Miller, 2007: 355). Παρατηρείται λοιπόν ότι η Νέο-Βεμπεριανή προσέγγιση βασίζεται σε προγενέστερους θεμελιώδεις άξονες που εκσυγχρονίζονται και επικαιροποιούνται, σύμφωνα με τις νέες τάσεις και απαιτήσεις της κοινωνίας και των πολιτών, καθώς και του υφιστάμενου παγκόσμιου περιβάλλοντος που φέρει τις συνέπειες του ΝΔΜ.

Σύμφωνα με τους Pollitt and Bouckaert (2004: 99–100), τα νέα στοιχεία είναι η μετακίνηση από έναν εσωτερικό προς έναν εξωτερικό προσανατολισμό, η ικανοποίηση των αναγκών και επιθυμιών των πολιτών και η τήρηση γραφειοκρατικών κανόνων. Οι αλλαγές περιλαμβάνουν ακόμη τη συμπλήρωση (όχι αντικατάσταση) του ρόλου της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας από μία σειρά τεχνικών που στοχεύουν στη διαβούλευση και την άμεση εκπροσώπηση όλων των πολιτών, καθώς επίσης και τον επαγγελματισμό στην παροχή των υπηρεσιών του δημο-

σίου τομέα έτσι ώστε ο «γραφειοκράτης» να μη θεωρείται απλώς ένας ειδικός των νόμων που σχετίζεται με το πλαίσιο δραστηριότητάς του, αλλά και ένας επαγγελματίας προσανατολισμένος στην κάλυψη των αναγκών των πολιτών/χρηστών. Επίσης, ο εκσυγχρονισμός της σχετικής νομοθεσίας θεωρείται αναγκαίος προκειμένου να ενθαρρυνθεί ο προσανατολισμός στην επίτευξη των αποτελεσμάτων και όχι απλώς στη σωστή ακολουθία της διαδικασίας.

Η προοπτική του Νέο-Βεμπεριανού μοντέλου φαίνεται να αντικατοπτρίζει τις ακόλουθες αρχές (Pollitt&Bouckaert, 2004: 99-100): Επικέντρωση στο Κράτος, μεταρρύθμιση και επιβολή του διοικητικού δικαίου, διατήρηση της δημόσιας υπηρεσίας, αντιπροσωπευτική δημοκρατία, εξωστρεφής προσανατολισμός προς τους πολίτες, συμπληρωματική δημόσια διαβούλευση και άμεση συμμετοχή των πολιτών, προσανατολισμός στα αποτελέσματα, επαγγελματική διαχείριση.

3. Τάσεις στην ελληνική εκπαιδευτική διακυβέρνηση

Στην Ελλάδα, ως μέρος της εξελισσόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, παρατηρείται κατά τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε επίπεδο λόγων (νομοθετικά κείμενα, πορίσματα επιτροπών, πολιτικά προγράμματα και δηλώσεις υπουργών) όσο και σε επίπεδο πρακτικών, η επιθυμία για την ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου Διακυβέρνησης προς την κατεύθυνση κάποιων από τις αρχές του ΝΔΜ, όπως η αποσυγκέντρωση, η διαφάνεια και τη λογοδοσία.

Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας έχουν αναφερθεί κατά καιρούς ως επίσημοι στόχοι της Πολιτείας (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015β· Βουλή των Ελλήνων, 2016· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016α· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016β· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018). Προς την κατεύθυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας κινείται και η πρόταση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017στ) για τα τις νέες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (ΠΕ.ΚΕ.Σ., ΚΕ.ΣΥ., ΚΕ.Α., Ομάδες Σχολείων), καθώς προβλέπεται η «σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», η «Παιδαγωγική Αυτονομία Σχολικής Μονάδας», η διαμόρφωση «Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου» , αλλά και η συμμετοχή των γονέων – μέσω του Σχολικού Συμβουλίου - στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (σ. 3-7). Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η συνεχώς εξελισσόμενη μηχανογραφική υποστήριξη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

- είτε αυτοτελώς, είτε ως μέρος της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης – με τη δημιουργία συστημάτων που επιτρέπουν την ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας.

Όμως, παρά τη σχετική ρητορική αλλά και τις προσπάθειες θεσμικού χαρακτήρα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει επιτρέψει στη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2013· Eurydice, 2017). Τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών περιορίζονται, αφού η κεντρική εξουσία αποφασίζει και θέτει τους κεντρικούς στόχους. Όπως τονίζει η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕΕΔΠΕ, 2016) «το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, λόγω της πολυνομίας, των επικαλύψεων αρμοδιοτήτων και των ασαφειών, δημιουργώντας προστριβές και συγκρουσιακό κλίμα» (σελ. 1).

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Σαλτερής (2010), «στη θέση του σχεδιασμού αναπτύσσονται ευκαιριακές και ετερο-χρηματοδοτούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από όσα λύνουν κάθε φορά (Ολοήμερο, κατασκευή κτιρίων χωρίς προηγούμενο προσδιορισμό αναγκών και μείωση αριθμού σχολικών μονάδων)» (σελ. 1). Σε αυτό το περιβάλλον η ίδρυση αποκεντρωμένων οντοτήτων όπως οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης παραμένουν ανίσχυρες, αν δεν αυξάνουν την ήδη βεβαρημένη εκπαιδευτική γραφειοκρατία.

Ως παρένθεση, το εγχείρημα της Αυτοαξιολόγησης 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 Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος αντέδρασε έντονα στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης με επιχειρήματα όπως: «οι δαπάνες για την Παιδεία έχουν συρρικνωθεί δραματικά» , «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 αθωώσει την πολιτεία από τις διαχρονικές της ευθύνες για την εγκατάλειψη και αποσάθρωση του Δημόσιου Σχολείου» (ΔΟΕ, 2013), αλλά και με πρακτικές όπως η συγκέντρωση υπογραφών από τους εκπαιδευτικούς εναντίον της Αυτοαξιολόγησης (58.560 υπογραφές, ποσοστό 93% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευ-

σης, ΔΟΕ, 2014β), κήρυξη διαρκούς στάσης εργασίας κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετάσχουν στις ομάδες εργασίας (ΔΟΕ, 2014γ), αποστολή στους Συλλόγους Διδασκόντων Υποδείγματος Σχεδίου Πρακτικού ενάντια στην ΑΕΕ (ΔΟΕ, 2014α). Τελικά, η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης γενικεύθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 και καταργήθηκε το 2015 επί υπουργίας του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Αριστείδη Μπαλτά.

Ας μην ξεχνάμε ότι το ελληνικό κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο έχει αλλάξει δραματικά κατά τα τελευταία χρόνια, με έναν συνδυασμό σημαντικής συρρίκνωσης του εθνικού εισοδήματος, μείωσης των δημοσίων δαπανών και αυξανόμενων επιπέδων ανεργίας, εν μέσω μιας έντονης οικονομικής κρίσης. Υπάρχουν σημαντικές μειώσεις στους προϋπολογισμούς για την Παιδεία, με αποτέλεσμα ένα έντονο και δύσκολο πλαίσιο για οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

4. Ο Σχολικός Διευθυντής

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν έχει επιτρέψει στη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική (ΟΟΣΑ, 2011· Μαυρογιώργος, 2013· Eurydice, 2017). Σε σχετική έρευνα (Κουτούζης, 2016:4), διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό τον ρόλο τους ως διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό, ενώ και τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι τα διαχειριστικά, και όσα αφορούν την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας των μονάδων.

Ο Έλληνας διευθυντής σχολικής μονάδας λειτουργεί υπό το καθεστώς μιας καθημερινής αντίφασης: Από τη μία πλευρά ασχολείται με διαχειριστικά/γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου – ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας – και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού οργανισμού που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Οφείλει λοιπόν να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή - διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, να διαχειριστεί με ένα λειτουργικό τρόπο τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας και να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς) (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005:121-124).

Ωστόσο, παράλληλα με τις παραπάνω διαπιστώσεις σήμερα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι έχουν δημιουργηθεί κάποια πεδία σχετικής αυτονομίας τα οποία επιτρέπουν τη διαμόρφωση διακριτών πολιτικών από τη σχολική μονάδα, όπως οι δραστηριότητες Σχολικής Ζωής και Πολιτισμού (εθνικές και άλλες εορτές), η Ευέλικτη Ζώνη και οι Καινοτόμες Σχολικές Δραστηριότητες, οι ημερήσιες εκδρομές, οι διδακτικές επισκέψεις και η συμμετοχή σε εκδηλώσεις, ο προγραμματισμός κάλυψης της διδακτέας ύλης, η ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός της μονάδας με εποπτικό υλικό, η καλλιέργεια εποικοδομητικών σχέσεων με τους γονείς, το άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς την κοινωνία, η διαμόρφωση θετικού συναδελφικού κλίματος, η ενδοσχολική επιμόρφωση των διδασκόντων, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος (κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, πρόληψη της ενδοσχολικής βίας) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2016· Μαυρογιώργος, 2013· Λαϊνάς, 2000· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1998· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017α· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017β· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017γ).

Επομένως, δημιουργούνται συνθήκες άσκησης ηγεσίας με τον διευθυντή να είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985:11), αφού πρέπει να γνωρίζει πώς να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοιχτές και συμμετοχικές δράσεις όλους τους συμμετέχοντες, ώστε να διατηρούν τον δυναμισμό, το πάθος και την πρωτοβουλία για την ανάληψη καινοτόμων δραστηριοτήτων και δράσεων που συμβάλλουν στην αλλαγή νοοτροπίας, πρακτικών, ρόλων και κλίματος της σχολικής κοινότητας. Εξάλλου, επίσημα καθήκοντα του διευθυντή αποτελούν, μεταξύ άλλων, η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της, η μέριμνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος και η αξιολόγηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:27).

Συνεπώς, η συζήτηση στρέφεται στο κατά πόσο είναι σκόπιμη ή όχι η αύξηση αυτών των βαθμών αυτονομίας έτσι ώστε να περιλαμβάνουν και πιο δομικές ελευθερίες για τη σχολική μονάδα, π.χ. επιλογή προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων, προσλήψεις/απολύσεις προσωπικού, προσέλκυση και άλλων οικονομικών πόρων εκτός του κρατικού προϋπολογισμού.

5. Μελέτη περίπτωσης: Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε. για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Σε έρευνα που πραγματοποιήσαμε το 2017, σκοπός μας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση, σε σχέση με το στυλ ηγεσίας το οποίο εφάρμοσαν στις σχολικές τους μονάδες.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο του 2017 έως τον Οκτώβριο του 2017 και ειδικότερα οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 24/5/2017 έως και τις 7/10/2017. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων Α'/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, ενώ τα σχολεία επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε σε βάθος τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών, γνώρισμα άλλωστε που χαρακτηρίζει μια ποιοτική έρευνα (Cohen&Manion, 1997: 374).

Προκειμένου να ερμηνεύσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών ως προς το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, χρησιμοποιήσαμε οχτώ (8) βασικά χαρακτηριστικά του ΝΔΜ που αφορούν τη σχολική μονάδα, διερευνώντας τη γνώμη τους για τα εξής: 1. Διοικητική Αυτονομία της σχολικής μονάδας: Επιλογή Διευθυντή από τη σχολική μονάδα (Σχολικό Συμβούλιο) και επιλογή εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή. 2. Οικονομική Αυτονομία της σχολικής μονάδας: Χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας από τους γονείς, από τις επιχειρήσεις και από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). 3. Παιδαγωγική Αυτονομία της σχολικής μονάδας: Διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων. 4. Συμμετοχή των γονέων στη Διοίκηση: Συστηματικότητα της ενημέρωσης του διευθυντή προς τους γονείς και ανάθεση εθελοντικής εργασίας των γονέων εντός της σχολικής μονάδας. 5. Τυποποιημένη Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μετρήσιμους δείκτες. 6. Επαγγελματική και Κοινωνική Λογοδοσία: Διάχυση των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας και Λογοδοσία. 7. Σύνδεση της Αξιολόγησης με την αμοιβή: Διερευνάται με ευθεία ερώτηση προς τους Διευθυντές. 8. Τυποποιημένη Μέτρηση Στόχων: Τυποποιημένη μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων, της ικανοποίησης των γονέων και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ως προς την Αξιολόγηση του Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς, η

πλειοψηφία των ερωτώμενων (73,3%) εκφράζει θετική αντίληψη. Θεωρούν ότι πρέπει να υλοποιείται με μετρήσιμα κριτήρια τα οποία θα αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με μυστική ψηφοφορία. Πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τον Διευθυντή τους, αλλά στην αξιολόγησή του θα έπρεπε να συμμετέχουν και άλλοι παράγοντες. Τέσσερις (4) διευθυντές της έρευνάς (26,6%) μας, εκφράζουν αρνητική αντίληψη με την αιτιολογία ότι αυτό δεν αρκεί, ότι κάνει κακό στην εκπαίδευση καθώς διαπιστώνουν ανωριμότητα, κίνδυνο συναλλακτικών σχέσεων, πρόκληση δυσκολιών στην καθημερινότητα ιδιαίτερα όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι αρνητικά.

Σχετικά με τη συστηματική ενημέρωση των γονέων από τον Διευθυντή, περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (53,3%), ενημερώνουν συστηματικά και ποικιλοτρόπως τους γονείς επειδή τους θεωρούν ζωντανό κομμάτι της σχολικής κοινότητας και σημαντικούς συνεργάτες με κοινούς στόχους. Οι συναντήσεις τους είναι συστηματικές, στοχευμένες και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων. Η ενημέρωση που παρέχεται από τον διευθυντή προς τους γονείς χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και ειλικρίνεια. Το ποσοστό αυξάνεται σε 73,3% όταν ερωτώνται για την εκχώρηση δικαιωμάτων εθελοντικής εργασίας προς τους γονείς εντός της σχολικής μονάδας, όπως προετοιμασία σεμιναρίων, υλικοτεχνική υποστήριξη, επισκευές, ενώ μία Διευθύντρια αποδέχεται για το Σχολείο της δωρεές σε είδος και οικονομική ενίσχυση για στοχευμένες δράσεις. Το δεύτερο ήμισυ (46,6%) του δείγματος επικαλείται ανετοιμότητα των γονέων να συμμεριστούν το όραμα του σχολείου, τηρεί διακριτές αποστάσεις, περιορίζεται σε μία αρχική ή σε ελάχιστες ενημερώσεις και αφήνει το υπόλοιπο μέρος της ενημέρωσης να γίνεται από τους δασκάλους σε κάθε τάξη.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (53,3%) συνηθίζει να διαχέει τις καλές πρακτικές της σχολικής μονάδας, μέσω σχολικών εκδηλώσεων, ενημερώσεων γονέων, ιστοσελίδας του σχολείου, δημοσιεύσεων στον τοπικό τύπο και ιστοσελίδων των Δήμων. Ωστόσο στο ερώτημα σχετικά με την αντίληψή τους για τη Λογοδοσία των αποτελεσμάτων του Σχολείου, το 40% απαντά αρνητικά και το 33,3% θετικά. Η αρνητική αντίληψη συνδέεται με επιφυλάξεις ως προς τις παρεξηγήσεις που είναι πιθανόν να δημιουργηθούν σχετικά με τις προθέσεις των σχολείων που προβάλλουν το έργο τους, με κινδύνους για τη φήμη του σχολείου, καθώς και με τη μειωμένη χρησιμότητα της Λογοδοσίας ή της Διάχυσης των αποτελεσμάτων. Η θετική αντίληψη τεκμηριώνεται με τη συσχέτιση της Λογοδοσίας με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με την κινητροδότηση

και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με τη θεώρησή της ως αυτονόητη διαδικασία για κάθε οργανισμό.

Ως προς τη Ανάπτυξη Καινοτόμων Προγραμμάτων, η μεγάλη πλειοψηφία (80%) των ερωτώμενωναπαντούν ότι στη σχολική τους μονάδα υλοποιείται πληθώρα Καινοτόμων Δράσεων, Προγραμμάτων και συμμετοχή σε διαγωνισμούς, τόσο ενδοσχολικά όσο και διασχολικά, πανελλαδικά και διεθνώς.

Αρνητική στάση καταγράφεται ως προς την Τυποποιημένη Μέτρηση των Στόχων, καθώς οι ερωτώμενοι δεν εφαρμόζουν, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, κανενός είδους Τυποποιημένης Μέτρησης μαθησιακών επιδόσεων (73,3%), ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον (80%), ούτε ικανοποίησης των γονέων από τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (93,3%). Οι αιτίες που επικαλούνται οι διευθυντές της έρευνάς μας για αυτή τη στάση περιλαμβάνουν την επίκληση θεσμικών κωλυμάτων, την επιστημονική τους αντίθεση προς την αριθμητική βαθμολογία, καθώς επίσης και την επίκληση της επάρκειας της βαθμολόγησης από τους δασκάλους ανά τάξη και της προφορικής ενημέρωσης κατά τις απολογιστικές συναντήσεις. Προτιμούν την περιγραφική αξιολόγηση, τους μη δεσμευτικούς στόχους, τη συζήτηση με τους δασκάλους, την προσωπική επαφή με τους μαθητές και την παρουσίαση των προβλημάτων κατά την τριμηνιαία αποτίμηση. Ως προς την κατανόηση της ικανοποίησης ή μη των εκπαιδευτικών, προτιμούν να παρατηρούν την επιλογή της σχολικής μονάδας από εκπαιδευτικούς που εδράζονται σε μακρινή απόσταση, τη διατήρηση σχέσεων και διαπροσωπικών επαφών με παλαιότερους εκπαιδευτικούς, τα άτυπα μηνύματα που εκπέμπονται σε κάθε συζήτηση, την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο, την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις επιπλέον απαιτήσεις του διευθυντή, τη διάθεσή τους, καθώς επίσης και τον αριθμό απουσιών. Άτυπους τρόπους αποτίμησης χρησιμοποιούν και σε σχέση με την ικανοποίηση των γονέων, όπως την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς, τα μηνύματα που εκπέμπονται κατά τις συναντήσεις με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τις θετικές δηλώσεις των γονέων, την πρόθυμη συνεργασία των γονέων με το σχολείο, τις μετεγγραφές που αιτούνται γονείς άλλων σχολείων προς το δικό τους, καθώς επίσης και ανεπίσημες πληροφορίες που λαμβάνουν οι διευθυντές από άλλες πηγές. Μόνο τέσσερις (4) διευθυντές της έρευνάς μας διάκεινται θετικά στην τυποποιημένη μέτρηση των μαθησιακών επιδόσεων και γι' αυτό κρατούν σχετικό Αρχείο οι ίδιοι ή συμμετέχουν σε διαγωνισμούς προκειμένου να συγκρίνουν τα αποτελέσματα του Σχολείου τους με εκείνα

άλλων σχολείων. Μόλις μία Διευθύντρια διερεύνησε με αντίστοιχο τρόπο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο με 10 κλειστές και 2 ανοιχτές ερωτήσεις.

Ως προς την Επιλογή Διευθυντή από τη Σχολική Μονάδα, παρατηρείται μια σαφής πλειοψηφία (80%) εναντίωσης. Η άποψή τους τεκμηριώνεται με επιφύλαξη προς την αντικειμενικότητα των Σχολικών Συμβουλίων και την ικανότητα των τοπικών αρχών, τον κίνδυνο της διαπλοκής, την ιδιαιτερότητα ή την ανωριμότητα της ελληνικής κοινωνίας. Θεωρούν ότι ενέχονται κίνδυνοι, ότι θα προσπαθούν να είναι περισσότερο αρεστοί και ότι θα καταστρατηγηθεί η αντικειμενικότητα. Άλλοι θεωρούν αρνητικό στοιχείο τον έλεγχο από τους τοπικούς παράγοντες επειδή αυτός εμπεριέχει συμφέροντα, εντάσεις, και αντιπαλότητες. Ως αρνητικός παράγοντας εκλαμβάνεται και η ενδεχόμενη συμμετοχή των γονέων στα συμβούλια επιλογής, καθώς δεν είναι ειδικοί και γνώστες του αντικειμένου της Σχολικής Διοίκησης και ειδικά για την ελληνική πραγματικότητα πιστεύουν ότι θα ήταν ολέθριο και χαοτικό. Θεωρούν ότι οι διευθυντές πρέπει να επιλέγονται κεντρικά, από ανθρώπους που γνωρίζουν το αντικείμενο και ότι το υπάρχον σύστημα επιλογής είναι περισσότερο αποδεκτό, αν και ατελές.

Ως προς την Επιλογή Εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή, οι απόψεις διίστανται: Ένα σημαντικό μέρος των ερωτώμενων (60%) εκφράζει αρνητική αντίληψη, καθώς οι διευθυντές διαφωνούν για λόγους συγκεντρωτισμού – είτε όταν είναι υπέρ είτε όταν τον θεωρούν «αναγκαίο κακό» - αλλά και για λόγους ευθυνοφοβίας, διατάραξης του σχολικού κλίματος και επιφύλαξης ως προς την επίτευξη αξιοκρατίας, με την έννοια του κινδύνου της συνδιαλλαγής. Θεωρούν ότι η επιλογή και τοποθέτηση εκπαιδευτικών πρέπει να αφορά μόνο τις κεντρικές δομές, ότι οι διευθυντές δεν είναι τεχνοκράτες, ότι είναι ανέφικτο να έχουν πλήρη εικόνα, ότι θα λειτουργούσε εναντίον της διαφορετικότητας στο προσωπικό και ότι αυτό το μοντέλο δεν ταιριάζει στην ελληνική κοινωνία. Άλλοι εκφράζουν τον φόβο του ρίσκου και της μεγάλης ευθύνης, της συνδιαλλαγής και της διατάραξης του ήρεμου κλίματος του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ άλλοι θα το εκλάμβαναν ως ομολογία αδυναμίας και ηττοπάθειας αφού το ταλέντο του ηγέτη φαίνεται όταν μπορεί να διαχειριστεί όλες τις περιπτώσεις εργαζομένων.

Όμως, ένα εξίσου σημαντικό μέρος (40%) του δείγματος εκφράζει θετική αντίληψη την οποία συνδέει με την ύπαρξη οράματος και στρατηγικών στόχων, αλλά και με την απογοήτευση που έχουν βιώσει στις περιπτώσεις που δεν κατόρθωσαν να συνεργαστούν με συγκεκριμένους

εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι θα ήταν καλό ο διευθυντής να έχει λόγο στην επιλογή των εκπαιδευτικών υπό την προϋπόθεση να διαθέτει πλήρη εικόνα μέσω του βιογραφικού τους σημειώματος ή του υπηρεσιακού τους φακέλου. Άλλοι συσχετίζουν την επιλογή με την ιδιότητα του ηγέτη, καθώς ο διευθυντής θα επιλέγει εκπαιδευτικούς που έχουν συμβατό προφίλ με το όραμα και τις στρατηγικές του. Έμφαση δίνεται και σε εμπειρίες που είχαν με εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν προσωρινά και για τους οποίους σχημάτισαν άποψη, η οποία όμως δεν αξιοποιήθηκε για τις μετέπειτα τοποθετήσεις.

Ως προς την Οικονομική Αυτονομία της Σχολικής μονάδας, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι αρνητική. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές απορρίπτουν τη χρηματοδότηση του Σχολείου από γονείς (93,3%), επιχειρήσεις (93,3%) και ΜΚΟ (80%). Η διαφωνία τους αιτιολογείται με την επιφύλαξή τους απέναντι σε «αγοραίες» πρακτικές (πχ. διαφήμιση), σε σύγχυση εξουσιών και αρμοδιοτήτων που πιθανόν να προκύψουν από τα δικαιώματα που θα αποκτήσουν οι χρηματοδότες και σε αδιαφάνεια που υποψιάζονται ότι χαρακτηρίζει ορισμένες ΜΚΟ. Πιστεύουν ότι οι επιχειρήσεις, αν ενθαρρυνθούν, θα εγείρουν παράλογες απαιτήσεις. Επίσης, απορρίπτουν τη διαφήμιση διότι θεωρούν ότι θα χρησιμοποιήσει τα ανήλικα παιδιά για να τα επηρεάσει αρνητικά.

Ως προς τη γενική αντίληψη σχετικά με την Αξιολόγηση, η συντριπτική πλειοψηφία (93,3%) των ερωτώμενων τάσσεται θετικά. Η αντίληψη αυτή αιτιολογείται με επιχειρήματα υπέρ της βελτίωσης της ποιότητας, της ανατροφοδότησης, της καθοδήγησης, της αυτοβελτίωσης και του νοήματος που αποδίδουν στην αξιολόγηση ως μια αυτονόητη λειτουργία κάθε οργανισμού. Τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, επιθυμούν να γίνει με κριτήρια που θα φτιάξουν ειδικοί, τη συνδέουν με ανατροφοδότηση, αυτοδιόρθωση, καθοδήγηση από τον διευθυντή προς την εκπλήρωση των επιθυμητών στόχων. Την εκλαμβάνουν ως αυτονόητη διαδικασία οποιασδήποτε κοινότητας, που καταλήγει σε εσωτερικό απολογισμό, σε αναστοχασμό και σε καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Ωστόσο, η εικόνα αλλάζει όταν το παραπάνω ερώτημα συγκεκριμενοποιείται ως προς την Τυποποιημένη Αποτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ. Εδώ, το 40% των ερωτώμενων απαντούν αρνητικά. Οι διευθυντές αυτοί προτιμούν την περιγραφική αξιολόγηση, εκφράζουν επιφυλάξεις προς την κατηγοριοποίηση με την έννοια ότι είναι πιθανόν

να διαβάλει τη φήμη κάποιων εκπαιδευτικών, θεωρούν τα αριθμητικά δεδομένα αντιπαραγωγικά και γραφειοκρατικά, ενώ άλλοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια και ότι αρκεί η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από την πλευρά των παιδιών και των γονέων. Το 33,3% του δείγματος εκφράζει θετική στάση και προτιμά κριτήρια αποδεκτά από την εκπαιδευτική κοινότητα, μετρήσιμα, αντικειμενικά, από ανεξάρτητους φορείς, κατά προτίμηση από εξωτερικούς, ειδικευμένους, επαγγελματίες.

Διάσταση αντιλήψεων παρατηρείται και ως προς την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή. Το ένα μέρος (46,6%) των ερωτώμενων εκφράζεται θετικάκαι με επιχειρήματα υπέρ της καλύτερης εποπτείας που έχει ο Διευθυντής εκ της θέσεώς του ή υπέρ της καλύτερης ποιότητας της αξιολόγησης όταν αυτή είναι πολύπλευρη. Πιστεύουν ότι ο Διευθυντής είναι ο άμεσα υπεύθυνος, ιδιαίτερα ως προς την αξιολόγηση των διοικητικών καθηκόντων. Το δεύτερο μέρος των ερωτώμενων (40%) εκφράζει επιφύλαξη ως προς την αντικειμενικότητα και την επάρκεια των Διευθυντών για αυτή τη διαδικασία, υποστηρίζει ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι διαφορετικός, εκφράζει φόβο για διατάραξη του σχολικού κλίματος αλλά και για την επιδείνωση της φήμης κάποιων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ισχυρίζονται ότι χρειάζεται επιμόρφωση του διευθυντή για αυτό το θέμα, ότι το μόνο που μπορεί να κάνει είναι μια μικρή έκθεση αξιολόγησης, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι να εμψυχώνει, ότι θα δημιουργηθούν εντάσεις, ότι για πολλούς διευθυντές υπεισέρχονται προσωπικοί παράγοντες και σχέσεις που αναπτύσσονται, καθώς επίσης και ότι θα δημιουργηθούν εντάσεις, αντιδικίες και διαπροσωπικά προβλήματα.

Διιστάμενες είναι οι απόψεις και ως προς τη Σύνδεση της Αξιολόγησης με τη Μισθολογική Εξέλιξη. Περίπου οι μισοί (53,3%) ερωτώμενοι διάκεινται αρνητικά. Αντιλαμβάνονται την εν λόγω σύνδεση ως εκδικητικότητα, απειλή για την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, περιττή ή/και προωθημένη λύση για την ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, πιστεύουν ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι εφικτή χωρίς εκδικητικές πρακτικές, ότι με την εν λόγω σύνδεση κάποιοι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν στην οικονομική εξαθλίωση, ότι δεν είμαστε ώριμοι ως κοινωνία για κάτι τέτοιο, ότι αυτή η λύση δεν απαντάει στην ουσία των προβλημάτων αλλά προσφέρει μόνο δημοσιονομικά δεδομένα και ότι ο μισθός δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως έπαθλο. Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι (40%) διάκεινται θετικά, επικαλούμενοι τη δίκαιη ανταμοιβή της προσφοράς, την επιβράβευση, τον παραδειγματισμό προς μίμηση, την ενίσχυση και τη συμβολή στη γενικότερη εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Γίνεται αντιληπτό ότι οι σχολικοί διευθυντές στην Ελλάδα βιώνουν έντονα τον δισυπόστατο ρόλο που τους έχει ανατεθεί από την Πολιτεία. Από τη μία η υποχρέωση της τήρησης της νομοθεσίας και της διεκπεραίωσης των υπηρεσιακών εντύπων και βιβλίων και από την άλλη, η προσπάθεια ηγεσίας με όλες τις δύσκολες απαιτήσεις που τη συνοδεύουν. Αυτή η έντονη προσπάθεια καθημερινής εξισορρόπησης στον πολύπλοκο χώρο της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται και από την ανάλογη διάσταση απόψεων στις απαντήσεις των διευθυντών της έρευνάς μας.

6. Επίλογος

Όπως προκύπτει, οι αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ υποδεικνύουν τη μετάβαση σε μια εκπαιδευτική φάση που χαρακτηρίζεται από την απουσία εξαναγκασμού και όπου ο καθένας, σύμφωνα με τις δυνάμεις του, θα επιλέγει να «αγοράσει» τη γνώση που επιθυμεί. Παράγονται πολλές και ενδιαφέρουσες μορφές εκπαιδευτικών διαδικασιών προς κατευθύνσεις που δεν είναι εύκολο να προβλεφθούν. Μετατοπίζεται η έμφαση από τον κεντρικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή/καταναλωτή, το σχολείο λειτουργεί με κριτήρια ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών/πελατών και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως επαγγελματίας που κρίνεται από τα αποτελέσματά του και τις εκροές του σχολείου του εν γένει.

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει προσπάθειες για την ευκολότερη είσοδο στην πολιτική συζήτηση των λόγων που σχετίζονται με τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, όπως αυτές καθορίζονται από τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση, με κύρια χαρακτηριστικά της αφενός τη ρευστότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και αφετέρου την αμυντική συνδικαλιστική νοοτροπία διατηρεί τα παραδοσιακά αντανακλαστικά της προσδίδοντας διαφορετικές και ιδιόμορφες νοηματοδοτήσεις στις παραπάνω αρχές.

Εν κατακλείδι, οι Έλληνες διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων βρίσκονται στο επίκεντρο: α) της ρητορικής των αιτημάτων για «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα» που εκπορεύεται κυρίως από διεθνείς οργανισμούς, β) των ήδη συντελεσμένων αλλαγών όπως η αποσυγκέντρωση των φορέων διοίκησης, η αποκέντρωση της επιλογής διευθυντών, το Ολοήμερο Σχολείο, οι Καινοτόμες Δράσεις, οι απόπειρες για Αξιολόγηση

και Αυτοαξιολόγηση, η εφαρμογή της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και η συρρίκνωση του εισοδήματός τους και γ) των αμυντικών αντανακλαστικών ενός συγκεντρωτικού συστήματος που κλυδωνίζεται από τις παραπάνω αλλαγές.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στον Χώρο της Εκπαίδευσης στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Α:71-118. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Νέα Σύνορα - Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα.

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον: Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση,*εκδ. Δίσιγμα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργιάδου, Β, Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10:121-129.

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

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

ΔΟΕ, (2013). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας γενίκευση του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου*, αρ. πρωτ. 362/05-11-2013.

ΔΟΕ, (2014). *Αποστολή υποδείγματος πρακτικού Συλλόγου Διδασκόντων ενάντια στην αυτοαξιολόγηση,*αρ. πρωτ. 653/19-02-2014.

ΔΟΕ, (2014). *Καταγραφή αποφάσεων των συλλόγων διδασκόντων για τη μη συγκρότηση των ομάδων εργασίας της αυτοαξιολόγησης*, αρ. πρωτ. 731/20-03-2014.

ΔΟΕ, (2014). *Υλοποίηση των αποφάσεων για αποτροπή της Α.Ε.Ε. στην πράξη*, αρ. πρωτ. 822/02-05-2014.

Everard, K., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία,* Αθήνα: Γρηγόρη.

ΙΟΒΕ (2013). *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση*. Αθήνα: ΙΟΒΕ.

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 Διοίκησης, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.

Κουτούζης, Μ. (2016). Διοίκηση-Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σημειώσεις μαθήματος, Β' εξάμηνο, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Λαϊνάς, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα, στο: Παπαναούμ, Ζ. (επ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογιώργος, Γ., (2013). Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου, διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.innovation.edu.gr/wpcontent/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-τουΣχοελίου.pdf, ανακτ. 23-11-2017.

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

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλη.

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

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, στο ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, 140: 130-142.

Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. (2016). Θέσεις της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε, διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://www.panenosi.gr/index.php/theseis/29-theseis-se-geniki-syneleysi , ανακτ. 30-6-2017.

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

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.

Β. Ξενόγλωσσες

Argyropoulou, E. (2011). Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct ? , Comenius Network Conference – Leading Ahead, León, Spain – Oct 19-22.

Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). The micropolitics of educational leadership, στο Coelho, E. (1998), Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach, Clevedon: Multilingual Matters.

Bringselius, L., & Thomasson, A. (2017). Balancing stability and change in the

New Weberian State. Statsvetenskapligtidskrift · Årgång 119 · 2017 /1, pp. 155- 162.

Cepicu, D., &Mititelu, C. (2010). Public administration reforms in transition countries: Albania and Romania between the Weberian model and the New Public Management. Transylvanian Review of Administrative Sciences, 30E, pp. 55-78.

Christensen, T., &Lagreid, P. (2007). NPM and beyond–leadership, culture, and demography. Working Paper 3. Stein Rokkan Centre for Social Studies Unifob AS.

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.

Dunn, W. N., & Miller, D. Y. (2007). A critique of the New Public Management and the NWS: Advancing a critical theory of administrative reform. Public Organization Review, 7, (4), pp. 345-358.

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 17-21/10/2010.

European Commission, Eurydice network (2017). Greece: Organisation and Government, διαθέσιμοστονιστότοπο: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organi sation_and_Governance ,ανάκτ. 16/10/2017.

Fullan, M. (1991). The new meaning of education change. London: Cassell.

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, Corwin Press, CA. Gillham, B. (2005). Research interviewing. The range of techniques, Open University Press: New York.

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, 14(6): 487–507.

Hargreaves, A., (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership, International Journal of Leadership in Education, 1,4:315-336.

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

Horwitz, S. (2012). «Profit is about learning, not just motivation», στο Stanfield, J., (ed.), The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution, iea.

Hultin, A. (2012). «Why is there no IKEA in education?», στο Stanfield, J., (ed.), The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution, iea.

Leithwood, K. &Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005, Leadership and Policy in Schools, 4:3, 177-199.

Leithwood K., Day D., Sammons P., Harris A. and Hopkins D., (2006). Seven Strong Claims About Leadership, Nottingham: NCSL.
Lynch, K. (2014). New Managerialism: The Impact on Education, Concept, 5:3.
OECD (2012). *Are school vouchers associated with equity in education?*, PISA in focus, n. 20, Paris: OECD.
OECD (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, Paris: OECD.
Onorato, M. (2013), Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders, Academy of Educational Leadership Journal, 17: 33-47.
Patrinos, A. (2016). *School Vouchers Can Help Improve Education Systems*, WISE ed. review.
Peters, B. G., & Pierre, J. (1998). Governance without government? Rethinking public administration. Journal of Public Administration Research and Theory, 8(2), pp. 223-243.
Pinaa, R., Cabrala, I., Alves, J.M. (2015). Principal`s leadership on students` outcomes, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197, 2015:949 – 954.
Pollitt, C. (2008). An overview of the papers and propositions of the first trans-european dialogue (TED1). The NISPAcee Journal of Public Administration and Policy Special Issue: A Distinctive European Model? The Neo-Weberian State, I(2), Winter 2008/2009, pp. 9-16.
Pollitt, C., &Bouckaert, G. (2004). Public management reform: A Comparative analysis. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.
Sergiovanni, T. (1990). Value-Added Leadership: How to get Extraordinary Results in Schools Reviews, New York.
Shapiro, J. P., Stefkovich, J. (2011). Ethical Leadership and Decision Making in Education, 3rd edition, Routledge, NY.
Spillane, J. P., Halverson, R. and Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributive Perspective. Educational Researcher, 23–28.
Spillane, J. (2005). Distributed Leadership, The Educational Forum, 69:2, 143-150.
Stanfield, J. (2012). Questioning the anti-profit mentality, στο Stanfield, J., (ed.), The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution, iea.
Starratt, R. (2004). Ethical Leadership, Jossey Bass, S. Francisco.
Stoker, G. (1998). Governance as theory: Five propositions. International Social Science Journal, 50(1), pp. 17-28.
Strike, K., (2007). Ethical Leadership in Schools, Corwin Press, CA.
Thrupp, M., Willmott, R. (2003). Education management in managerialist times: Beyond the textual apologists, Open University Press, Maidenhead, Philadelphia.
Tolofari, S. (2005). New Public Management in Education, Policy Futures in Education, Volume 3:1.
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.
Wolf, P., (2008). School Voucher Programs: What the Research Says About Parental School Choice, BYU Law Review, 415(2), art. 9.
Woods, Ph., (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership, International Journal of Leadership in Education, 7(1):3-26.

Γ. Κυβερνητικές Εκδόσεις

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985). Ν. 1566/ 30.09.1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, Τ.Α΄.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). Π.Δ. 201/1998, «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 161, τ. Α', 13-07-1998.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, «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», ΦΕΚ 1340, τ. Β', 16-10-2002.
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.
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.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.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. (2016). Η Ομιλία του Κώστα Γαβρόγλου στη συζήτηση για τον προϋπολογισμό στη Βουλή, διαθέσιμο στο http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-typoy/25874-09-12-16-h-omilia-tou-kosta-gavroglou-sti-syzitisi-gia-ton-proypologismo-sti-vouli-4 , ανακτ. 23-11-2017.
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). Υ.Α. 83939/Δ1, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 1800, τ. Β', 24-05-2017.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων (1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια) για το σχολικό έτος 2017-2018 – προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος», Αρ. Πρωτ. 96315/Δ1/9-6-2017.
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. 23-11-2017.
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. 23-11-2017.

Abstract

The Principal of the Greek Public School, on the one hand, deals with managerial / bureaucratic issues concerning the day-to-day operation of his school unit - as an executive agent - and on the other hand must fulfill his role as the leader of a modern, cooperative and efficient organization. At the same time, the philosophy of the NPM is expressed in education in forms that have been the subject of controversy and intense debate. However, the Greek educational system maintains its traditional reflexes with the main characteristics being the fluidity of legal regulations and the defensive trade union mentality.

Keywords: Principal, New Public Management, Educational Governance

Η πλαισίωση της αλλαγής ως μέσο διασφάλισης/διατήρησης της νομιμοποίησης και της διαχείρισης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: Το παράδειγμα της Κύπρου (2008-13)

Μαρία Αθανασίου*

Περιληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την έννοια της «εκπαιδευτικής αλλαγής» και στοχεύει στη σκιαγράφηση της πλαισίωσής της από την επίσημη Κυβέρνηση, το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και άλλους φορείς μεταρρύθμισης στην Κυπριακή Δημοκρατία. Ειδικότερα, εστιάζει στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (ΕΜ) που προτάθηκε και εφαρμόστηκε από την Κυβέρνηση Χριστόφια την περίοδο 2008-2013, η οποία ανακόπηκε και τέθηκε υπό αξιολόγηση από τη διαδεχθείσα Κυβέρνηση Αναστασιάδη. Διενεργώντας αρχειακή έρευνα, πλαισιωμένη μεθοδολογικά από την Ανάλυση Περιεχομένου και την Ερμηνευτική, η μελέτη καταλήγει στην εισήγηση ότι η διττή πλαισίωση της αλλαγής ως «δημόσιο εγχείρημα» και ως διαδικασία που θα επιφέρει τη «βελτίωση» της εκπαίδευσης, της κοινωνίας και της οικονομίας, λειτούργησε ως μηχανισμός, τόσο για τη διασφάλιση και τη διατήρηση της απαιτούμενης συναίνεσης και νομιμοποίησης της μεταρρύθμισης, όσο και για τη διαχείριση της ίδιας της αλλαγής. Από αυτή τη διττή πλαισίωση της αλλαγής πηγάζουν κάποια επιμέρους χαρακτηριστικά της, τα οποία, επίσης, αναδεικνύονται στην παρούσα μελέτη.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική αλλαγή, φορείς μεταρρύθμισης, δημόσιο εγχείρημα, βελτίωση

Εισαγωγή

Οι διαδικασίες που αναπτύσσονται και εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι εκ φύσεως πολιτικές, εφόσον εμπε-

* Εκπαιδευτικός, Δρ. Πανεπιστημίου Κύπρου

ριέχουν δύσκολους συμβιβασμούς και πολύπλοκες διευθετήσεις μεταξύ των διαφόρων ομάδων και ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές (Taylor *et al.,* 1997). Η παραδοχή αυτή, καθιστά τον λόγο που πλαισιώνει την αλλαγή ένα σημαντικό πεδίο μελέτης για τη βαθύτερη κατανόηση των μεταρρυθμιστικών διεργασιών. Παράλληλα καταδεικνύει ότι ο λόγος πλαισίωσής της δε δύναται να μελετηθεί αποσυνδεδεμένος από τις επιδιώξεις των φορέων που τον (ανα)παράγουν, οι οποίοι, κατά τη διατύπωση του Rappleye (2006), λειτουργούν είτε υποστηρικτικά ως «φορείς μεταρρύθμισης», είτε υπονομευτικά ως «φορείς αντίστασης». Η μελέτη του λόγου πλαισίωσης της αλλαγής καθίσταται ακόμη πιο ενδιαφέρουσα και επιτακτική σε περιπτώσεις όπου η πορεία υλοποίησης μιας μεταρρύθμισης ανακόπτεται και τίθεται υπό αξιολόγηση μετά από κυβερνητική αλλαγή. Μια τέτοια ενασχόληση ενδέχεται να αποκαλύψει κάποιες από τις πολύπλοκες συνθήκες που αλληλοεπίδρασαν μεταξύ τους δημιουργώντας την «απονομιμοποιητική ανάγκη» για την αξιολόγηση και την αναίρεσή της.

Υπό το πρίσμα αυτής της θεωρητικής αφετηρίας, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (ΕΜ) της περιόδου 2008-13 στην Κύπρο. Η περίοδος αυτή εκτείνεται μεταξύ της δέσμευσης της κυβέρνησης Δ. Χριστόφια για την υλοποίηση της μεταρρυθμιστικής πρότασης που διαμορφώθηκε μερικά χρόνια νωρίτερα από την «Επιτροπή των Επτά Σοφών» (2004) και της απόφασης για την παγοποίηση και την αξιολόγηση όλων των εφαρμοσμένων πολιτικών που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της ΕΜ, από τη μετέπειτα εκλεγείσα κυβέρνηση Ν. Αναστασιάδη (2013). Ειδικότερα, η μελέτη αποσκοπεί στην παρουσίαση της *πλαισίωσης* που έλαβε η ΕΜ από την επίσημη κρατική αρχή (Κυβέρνηση και Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - ΥΠΠ) και άλλους φορείς οι οποίοι ενεπλάκησαν υποστηρικτικά, όπως επίσης στη σκιαγράφηση των *επιμέρους χαρακτηριστικών* που προσδόθηκαν στην εκπαιδευτική αλλαγή από τους προαναφερθέντες «φορείς μεταρρύθμισης».

Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι κυβερνήσεις δεν αποτελούν πλέον τον μοναδικό φορέα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Dale & Robertson, 2009· Elmore & Sykes, 1992· Πασιάς, 2019). Η διεύρυνση των φορέων που εμπλέκονται στη διαμόρφωσή της σκιαγραφεί μια νέα πραγματικότητα, η οποία αντανακλάται στη μετατόπιση από την «κυβέρνηση» στη

«διακυβέρνηση» (Ball, 2012). Είναι, επίσης, γεγονός ότι αρκετοί από τους εμπλεκόμενους φορείς εντοπίζονται εντός και εκτός των συνόρων του κράτους. Σε εθνικό επίπεδο, τα αρμόδια Υπουργεία «συνδέονται με τοπικά πλέγματα εξουσίας με τα οποία συνδιαλέγονται και συναλλάσσονται, προκειμένου να δημιουργήσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές» (Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017: 615), ενώ σε υπερεθνικό επίπεδο, αλληλοεπιδρούν με σημαίνοντες δρώντες στο πεδίο της διεθνούς εκπαίδευσης, κωδικοποιώντας και προβάλλοντας ως «κοινές» αξίες και στόχους, συχνά υπό τη μορφή αριθμητικών/συγκριτικών δεδομένων (Grek, 2009· Nóvoa & Yariv-Mashal, 2003). Ο Rappleye (2006) επισημαίνει ότι στους σημαίνοντες φορείς με τους οποίους οι κυβερνήσεις και τα αρμόδια υπουργεία αλληλοεπιδρούν σε εθνικό επίπεδο, για να χαράξουν εκπαιδευτική πολιτική, περιλαμβάνονται τα πολιτικά κόμματα, οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως ατομικές μονάδες, όπως επίσης ακαδημαϊκοί και αξιωματούχοι του κράτους. Ως «φορείς μεταρρύθμισης» ο Rappleye κωδικοποιεί όσους υποστηρίζουν την αλλαγή, επιδιώκοντας τη νομιμοποίηση και την υλοποίηση της.

Οι παραπάνω αναφορές αποκαλύπτουν «την κοινωνική πολυπλοκότητα της αλλαγής» (Fullan, 1991) και την επιτακτικότητα για την ανάπτυξη της ανάλογης προσέγγισης για την προώθηση και τη διαχείρισή της, εκ μέρους των αρμοδίων αρχών. Η Κουτσελίνη (2010) υπογραμμίζει ότι οι προσπάθειες εφαρμογής μεταρρυθμίσεων προστάζουν το «κτίσιμο συνεταιρισμών» μεταξύ των φορέων χάραξης πολιτικής. Έτσι, διευκολύνεται ο σχηματισμός μιας συλλογικής ικανότητας και κοινής δέσμευσης απέναντι στην αλλαγή για την εισαγωγή και ενσωμάτωσή της με τρόπους που θα συμβάλουν στη νομιμοποίηση, διαχείριση και εντέλει ιδρυματοποίησή της (Fullan, 1991· 2010). Σε κάθε περίπτωση, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι:

> Οι εξαγγελλόμενες μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να καρποφορήσουν, αν δεν γίνει πρόγραμμα Διαχείρισης της αλλαγής μέσα από το οποίο η αλλαγή θα αιτιολογείται με τρόπο που να πείθονται αυτοί που συμμετέχουν καθώς και η ευρύτερη κοινωνία εν γένει ότι η αλλαγή χρειάζεται και είναι προτιμητέα από τη μη αλλαγή. (Κουτσελίνη, 2010: 106)

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η αλλαγή συχνά πλαισιώνεται και προωθείται ως μια διορθωτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά, η Hord (1995) και οι Germinario & Cram (1998) αναφερόμενοι στους Sashkin &

Egermeier (1992), καταγράφουν ότι η αλλαγή διατείνεται ότι θα:

- **'Φτιάξει τα διάφορα τμήματα' του εκπαιδευτικού συστήματος**, μέσα από την ενσωμάτωση και την υιοθέτηση αλλαγών (π.χ. πρόταση νέων διδακτικών μεθόδων στα ΑΠ).
- **'Φτιάξει τα άτομα'**, μέσα από την επαγγελματική κατάρτιση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- **'Φτιάξει το σχολείο'**, μέσα από μια διαδικασία εντοπισμού και ανάλυσης προβλημάτων, όπως επίσης σχεδιασμού και εφαρμογής λύσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- **'Φτιάξει το σύστημα'**, μέσα από μια περιεκτική αναδόμηση των πιο πάνω, η οποία καταλήγει σε αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η βιβλιογραφία έχει, επίσης, καταπιαστεί με τη μελέτη της σχέσης μεταξύ του τρόπου εισαγωγής και προώθησης μεταρρυθμίσεων και της αντίδρασης φορέων που καλούνται να συμμετέχουν ή/και να τις εφαρμόσουν. Ειδικότερα, στις περιπτώσεις που η αλλαγή προτείνεται «από πάνω προς τα κάτω» (top down), τα άτομα τείνουν να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τη διαδικασία, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αντίστασή τους και να δυσχεραίνεται η εφαρμογή της (Fullan, 1991· Hall & Hord, 1987· Hopkins *et al*., 1994). Στον αντίποδα, στις περιπτώσεις που η αλλαγή προτείνεται «από κάτω προς τα πάνω» (bottom up), στη βάση «διαγνωσμένων αναγκών» (felt needs) (Dalin, Rolff, & Kottkamp, 1993: 134), έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει αποδεκτή. Αδιαμφισβήτητα, η διασφάλιση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών και η προθυμία τους να υποστηρίξουν την αλλαγή, μεγιστοποιούν την πιθανότητα εφαρμογής της (Ridden, 1991). Επιπλέον, η παρότρυνση για ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Veen & Sleegers, 2006), εφόσον «όταν το προσωπικό έχει ενεργή και αυθεντική επιρροή σε ουσιώδεις αποφάσεις σε σχέση με τη δουλειά του, η κουλτούρα της αντίστασης διαφοροποιείται» (Rusch & Perry, 1999: 298).

Τέλος, είναι γεγονός ότι τόσο οι αρμόδιες αρχές, όσο και οι «φορείς μεταρρύθμισης» ενδέχεται να προβάλουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της αλλαγής, ως επιχειρήματα υπέρ της εφαρμογής της. Τα χαρακτηριστικά αυτά ενδέχεται να αφορούν την *ορατότητα* της αλλαγής (πόσο δημόσια γίνεται) αλλά και τη *μεταδοτικότητά* της (πόσο άμεσα μεταδίδεται). Είναι επίσης πολύ πιθανό να σχετίζονται με τη *διαιρετότητά* της (τη δυνατότητα να δοκιμαστεί εν μέρει), τη *σαφήνεια* και το *συγκριτικό της πλεονέκτημα*

έναντι της ισχύουσας πρακτικής (*κλίμακα οφέλους*), κ.ά. (Morrison, 1998· Rogers, 2003).

Για να εξετασθούν η πλαισίωση και τα επιμέρους χαρακτηριστικά που προσδόθηκαν στην αλλαγή από την επίσημη κρατική αρχή και άλλους «φορείς μεταρρύθμισης», διενεργήθηκε αρχειακή έρευνα. Αυτή εστίασε στον εντοπισμό εγγράφων πολιτικής και σχετικών θέσεων ατόμων ή/και ομάδων που τοποθετήθηκαν υποστηρικτικά στην υλοποίηση της ΕΜ. Οι αναφορές που εντοπίστηκαν, συγκροτούν το «κοινωνικό πεδίο» (field, Bourdieu, 2005) της ΕΜ, εντός του οποίου αναπτύχθηκε, πλαισιώθηκε και προωθήθηκε η αλλαγή, στην προσπάθεια να λάβει την αναγκαία νομιμοποίηση, η οποία θα συνέδραμε στην υλοποίησή της. Αναλυτικότερα, η έρευνα επικεντρώθηκε σε εντοπισμό και επεξεργασία:

- Μηνιαίων ενημερωτικών δελτίων, ετήσιων εκθέσεων, εγκυκλίων που αποστάλθηκαν από το ΥΠΠ σε όλα τα σχολεία δημοτικής ή/και μέσης εκπαίδευσης,
- Σχετικής διαδικτυακής αρθρογραφίας και ανακοινώσεων εκ μέρους των συνδικαλιστικών οργανώσεων ΠΟΕΔ και ΟΕΛΜΕΚ καθώς και επιμέρους παρατάξεων που τις αποτελούν,
- Σχετικής αρθρογραφίας από διαδικτυακές εφημερίδες και από το Αρχείο Ανακοινωθέντων του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών,
- Σχετικής αρθρογραφίας από ημερήσιες εφημερίδες. Συγκεκριμένα, αποδελτιώθηκαν τέσσερεις εφημερίδες. Ο *Φιλελεύθερος* και η *Χαραυγή*: για τα έτη 2008-2014, η *Σημερινή* και ο *Πολίτης*: για τα έτη 2010-2012.

Το εύρος και η ποικιλία των πηγών αποτελούσε σκόπιμη επιλογή, η οποία στόχευε στην όσο το δυνατόν πληρέστερη εξεύρεση και καταγραφή των θέσεων που κατατέθηκαν. Συνολικά εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν 97 αναφορές **σχετικές** με τον τρόπο πλαισίωσης της αλλαγής.

Για τον εντοπισμό και την ανάλυση των αναφορών επιλέχθηκε η *θεματική ή σημασιολογική Ανάλυση Περιεχομένου*. Η ποσοτική αυτή μέθοδος εστιάζει σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που εντοπίζονται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης (Berelson, 1952). Για την ανάλυση των πηγών και την ορθολογική οργάνωση κατηγοριών, οι οποίες συμπυκνώνουν (σε συνοπτική μορφή) το ουσιώδες περιεχόμενο των κειμένων, εντοπίστηκαν φράσεις (ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή θέματα (ως τμήμα/τα του λόγου που αντιστοιχεί/αντιστοιχούν σε μια ιδέα) και δημιουργήθηκαν κώδικες. Οι κώδικες αποσκοπούσαν στη δημιουργία κατηγοριών που θα περιέγραφαν τον τρόπο πλαισίωσης της αλλαγής.

Επιμέρους κώδικες δημιουργήθηκαν για την ταξινόμηση των πηγών, στις οποίες εντοπίστηκαν υποστηρικτικές προς την υλοποίηση της ΕΜ αναφορές (λ.χ. έντυπες/διαδικτυακές εφημερίδες, ανακοινώσεις ΥΠΠ, κ.ο.κ.). Για λειτουργικούς σκοπούς παρουσίασης των επιμέρους εννοιών-θεμάτων που εντοπίστηκαν, πραγματοποιήθηκε *ποσοτική παρουσίαση* των κυριότερων εννοιών σε πίνακα, ο οποίος πέραν της καταγραφής της συχνότητας συγκεκριμένων όρων/αφηγήσεων/εννοιών, αφήνει να διαφανεί και η χρονική διαφοροποίηση στη συχνότητα επαναφοράς αναφορών με παρόμοιο περιεχόμενο.

Την Ανάλυση Περιεχομένου συνόδευσε η *Ερμηνευτική*, ως η καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για κατανόηση του νοήματος του λόγου και των μηνυμάτων που αποστέλλονται από τα διάφορα κείμενα και τους δημιουργούς τους (Χριστοφόρου, 2001). Είναι γεγονός ότι η Ερμηνευτική ως ποιοτική μέθοδος, ωθεί τους ερευνητές να θέσουν έναν ευρύτερο προβληματισμό για τη σχετικότητα του νοήματος του κειμένου που αναλύουν. Στην προσπάθειά τους αυτή, ωστόσο, οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι τα υπό ανάλυση και ερμηνεία κείμενα, σκόπιμα εμπερικλείουν ή αποκλείουν συγκεκριμένες πληροφορίες (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), ενώ εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς οι οποίοι απορρέουν από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι. Στην υφιστάμενη περίπτωση, η αναζήτηση της ερμηνείας των κειμένων που εντοπίστηκαν, πλαισιώθηκε και υποβοηθήθηκε τόσο από τη μελέτη του ευρύτερου συγκειμένου της αλλαγής, όσο και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Αποτελέσματα

Οι πηγές που αναλύθηκαν ανέδειξαν δύο ευρύτερες κατηγοριοποιήσεις στον τρόπο πλαισίωσης της αλλαγής, επιτρέποντας τη διατύπωση της θέσης ότι η προώθησή της στηρίχθηκε σε δύο πυλώνες: πρώτον, στην εμπλοκή *«όλων των ενδιαφερόμενων»* στο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα και, δεύτερον, στην ταύτιση της αλλαγής με τη *«βελτίωση»* της εκπαίδευσης, της κοινωνίας και της οικονομίας.

Η αναγωγή της μεταρρύθμισης σε «δημόσιο εγχείρημα»

Η ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού υλικού κατέδειξε την αναγωγή της ΕΜ από την Κυβέρνηση και τους φορείς υποστήριξης της μεταρρύθμι-

σης, σε «δημόσιο εγχείρημα». Ειδικότερα, υπήρξαν συνολικά 51 αναφορές στον δημόσιο συμπεριληπτικό χαρακτήρα της ΕΜ καθ' όλη τη διάρκεια της υπό μελέτη περιόδου. Ο Πίνακας 1 δείχνει ότι οι σχετικές αναφορές είναι περισσότερες τα έτη 2008-2010, κατά τα οποία ετοιμάστηκαν και παραδόθηκαν τα κείμενα των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΝΑΠ) και εκκίνησε η διαδικασία μερικής εισαγωγής τους στα σχολεία, τη σχολική χρονιά 2010-2011. Η επανεμφάνιση αναφορών με παρόμοιο περιεχόμενο τα έτη αυτά, είναι δικαιολογημένη εάν συνδεθεί με την προσπάθεια παροχής της απαραίτητης ώθησης διαμέσου της διασφάλισης της απαιτούμενης συναίνεσης, για νομιμοποίηση και προώθηση των ΝΑΠ.

Πίνακας 1. Αναφορές στην αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα»

Αναφορές στην αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα					
Έντυπες εφημερίδες	**Διαδικτυακές εφημερίδες**	**Ανακοινώσεις Υπουργείου**	**Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών**	**Ανακοινώσεις Εκπαιδευτικών Οργανώσεων**	**ΣΥΝΟΛΟ:** 2014:1 2011:4 2010: 17 2009: 19 2008: 10
2014: 1 2010: 12 2009: 6 2008: 6	2011: 1 2009: 1	2010:2 2009:7 2008:4	2011: 1 2009: 1	2011: 2 2010: 3 2009: 4	
Σύνολο: 25	**Σύνολο**: 2	**Σύνολο**: 13	**Σύνολο**: 2	**Σύνολο**: 9	**N: 51**

Η ποιοτική ανάλυση του υλικού φανέρωσε ότι διάφοροι (φιλο)κυβερνητικοί δρώντες αξιοποίησαν τη στρατηγική για την αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα», ως επιχείρημα διασφάλισης/ διατήρησης της απαιτούμενης συναίνεσης και επίτευξης της θετικής ανταπόκρισης των εμπλεκομένων φορέων.

Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος ο Πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας (ΠτΔ) Δημήτρης Χριστόφιας επισήμανε ότι η επιτυχία της αναβάθμισης της Παιδείας επαφίεται αποκλειστικά στη συλλογική θέληση και αποφασιστικότητα και δεσμεύτηκε για τη διαμόρφωση και προώθηση αλλαγών «μέσα από ένα συνεχή, ειλικρινή και δημιουργικό διάλογο» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 29.07.2008: 40).

Η νεοσυσταθείσα Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ) υπό τον Γιώργο Τσιάκαλο, προχώρησε σε παρόμοιες δηλώσεις επισημαίνοντας ότι η αναμόρφωση των ΑΠ θα γίνει στα πλαίσια της ΕΜ ως «δημόσιου εγχειρήματος» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 21.12.2008: 45).

Ο πρόεδρος της Επιτροπής δεσμεύτηκε όπως οι διάφορες προτάσεις και προβληματισμοί που κατατίθενται στην Επιτροπή, θα λειτουργούν ως ανατροφοδότηση για την ΕΔΑΠ.

Η ανάδειξη από την Κυβέρνηση της σχολικής χρονιάς 2008-2009 σε «Έτος Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης» στόχευε, σύμφωνα με τον υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού (υΠΠ) Ανδρέα Δημητρίου, στην ενίσχυση της μεταρρυθμιστικής διαδικασίας και στη διεύρυνση του κοινωνικού διαλόγου «τόσο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία» (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 09.2008: 2). Ο υΠΠ επισήμανε ότι η προώθηση και επίσπευση της μεταρρύθμισης αποτελούσε «γενικό κοινωνικό αίτημα». Στο μήνυμά του με αφορμή την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2008-2009 (ΥΠΠ, 09.2008) κάλεσε όλη την κοινωνία, τους εκπαιδευτικούς φορείς και ειδικότερα τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, σε συνεργασία για τη στήριξη του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος της Κυβέρνησης. Σύμφωνα με άλλη σχετική εγκύκλιο (ΥΠΠ, ημερ. 12.08.2008, Αρ. Φακ.: 7.11.09/4), τόνισε ότι ο ανοικτός κοινωνικός διάλογος επεδίωκε την προώθηση των αλλαγών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ΕΜ.

Τον Ιανουάριο του 2009, ο υΠΠ παρέδωσε στα πολιτικά κόμματα το κείμενο-πλαίσιο της ΕΔΑΠ με τις θεμελιώδεις αρχές, τη μεθοδολογία και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της αναμόρφωσης των ΑΠ. Στόχος της ενέργειας αυτής, όπως αναφέρει σε άρθρο του μέλος της φιλοκυβερνητικής Προοδευτικής Κίνησης Καθηγητών, ήταν η μελέτη του κειμένου εκ μέρους των κομμάτων και η κατάθεση απόψεων, έτσι ώστε να επιδιωχθεί συναίνεση (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 10.01.2009). Όπως κατέγραψε το μέλος αυτό σε άλλο άρθρο του, αν και οι μεταρρυθμίσεις της εκπαίδευσης τείνουν να φοβίζουν πολιτικά και ιδεολογικά, η πολύ πλατιά διαδικασία που ενεργοποιήθηκε στην περίπτωση της ΕΜ, «είχε ως αποτέλεσμα μια ευρύτατη κοινωνική και πολιτική συναίνεση ως προς τη διαδικασία και ελπίζω και ως προς το αποτέλεσμα» (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 14.02.2010: 8).

Στο μήνυμά του για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2009-2010, ο υΠΠ επισήμανε εκ νέου τον δημόσιο χαρακτήρα της ΕΜ. Ειδικότερα, όπως σημείωσε: «Για πρώτη φορά συμμετέχουν τόσο ενεργά οι εκπαιδευτικοί», οι οποίοι μετά από ανοικτή πρόσκληση από το ΥΠΠ μετείχαν σε όλες τις υποεπιτροπές αναδιαμόρφωσης των ΑΠ (*Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών–Αρχείο Ανακοινωθέντων*, 31.08.2009). Είναι γεγονός ότι όσοι «μάχιμοι εκπαιδευτικοί» (συνολικά 350) αιτήθηκαν συμμετοχής έγιναν δεκτοί στις διάφορες υποεπιτροπές, ενώ με το τέλος της διαδικασίας συγγραφής των

ΝΑΠ, οι λεπτομερείς προτάσεις των επιτροπών κάθε γνωστικού αντικειμένου, όπως και ο τόμος που αποτελούσε σύνοψη των προτάσεων αυτών, δημοσιοποιήθηκαν.

Στη δημόσια διαβούλευση που προηγήθηκε της οριστικοποίησης των ΝΑΠ, τις απόψεις και εισηγήσεις τους κλήθηκαν να καταθέσουν τα πολιτικά κόμματα, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις και οι σύνδεσμοι γονέων, καταδεικνύοντας περαιτέρω την αναγωγή της ΕΜ σε «δημόσιο εγχείρημα». Επιπλέον, οι πολίτες είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν διαδικτυακά οποιεσδήποτε παρατηρήσεις (Σωτηρίου, *Χαραυγή*, 28.03.2010). Με τον τρόπο αυτό «προσδοκούμε ότι θα καταφέρουμε να έχουμε ακόμη μεγαλύτερη συναίνεση», ανέφερε ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ Γιώργος Τσιάκαλος (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών,* 19.03.2010).

Η διασύνδεση της αλλαγής με τη «βελτίωση»

Ο Πίνακας 2 δείχνει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή και η υλοποίηση της ΕΜ διασυνδέθηκε από (φιλο)κυβερνητικούς δρώντες με μαθησιακά-παιδαγωγικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Η αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης αναφορών που συνδέουν την αλλαγή με τη βελτίωση κατά τα έτη 2008, 2009 και 2012 είναι δικαιολογημένη, εάν αναλογιστούμε ότι οι χρονιές 2008-2009 προηγήθηκαν της παράδοσης των τελικών κειμένων των ΝΑΠ, ενώ το 2012 αφορούσε χρονιά συζητήσεων και προώθησης της (απόπειρας) αλλαγής των Ωρολογίων Προγραμμάτων Μέσης Εκπαίδευσης. Η διασύνδεση της αλλαγής με τη βελτίωση στις δύο αυτές περιπτώσεις φαίνεται να αποτέλεσε το νομιμοποιητικό πλαίσιο, το οποίο προώθησε την επιτακτικότητα διασφάλισης/διατήρησης της συναίνεσης και άμεσης υλοποίησης των προτεινόμενων αλλαγών. Επιπλέον, η διασύνδεση της αλλαγής με επακόλουθα μαθησιακά-παιδαγωγικά, οικονομικά και κοινωνικά οφέλη φαίνεται να χρησιμοποιήθηκε ως μοχλός πίεσης και διαχείρισης της αλλαγής, ο οποίος συγκροτήθηκε σε συνάρτηση με τις συγκυριακές πιέσεις που δεχόταν η εκπαίδευση, η κοινωνία και η οικονομία της Κύπρου τη συγκεκριμένη χρονικότητα. Οι ποιοτικές αναφορές που ακολουθούν, είναι ενδεικτικές των παραπάνω παρατηρήσεων και συμπερασμάτων.

Με την ανάληψη των καθηκόντων του το 2008, ο υΠΠ Ανδρέας Δημητρίου δεσμεύτηκε ότι θα προχωρήσει στη βελτίωση μια σειράς από τομείς της εκπαίδευσης: του προσωπικού της, του περιεχομένου της μέσα από τον εκσυγχρονισμό των ΑΠ και των σχολικών βιβλίων, αλλά και στον

εκσυγχρονισμό των υποδομών και της τεχνολογίας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, ανακοίνωσε την επιδίωξή του για τη διοικητική αναδόμηση των σχολικών μονάδων και του ιδίου του ΥΠΠ (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 18.05.2008).

Πίνακας 2. Αναφορές στη διασύνδεση της αλλαγής με τη βελτίωση

Αναφορές στη διασύνδεση της αλλαγής με τη βελτίωση					
Έντυπες εφημερίδες	**Διαδικτυακές εφημερίδες**	**Ανακοινώσεις Υπουργείου**	**Αρχείο Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών**	**Ανακοινώσεις Εκπαιδευτικών Οργανώσεων**	**ΣΥΝΟΛΟ:** 2014:1 2013:2 2012:10 2011:3 2010:5 2009:13 2008:12
2014: 1 2013: 1 2012: 7 2011: 1 2010: 4 2009: 7 2008: 8	2013: 1 2012: 1 2009: 1	2012: 1 2010: 1 2009:1 2008:4	2011: 1	2012: 1 2011: 1 2009: 4	
Σύνολο: 29	**Σύνολο**: 3	**Σύνολο**: 7	**Σύνολο**: 1	**Σύνολο**: 6	**N: 46**

Η αναμόρφωση του τομέα των ΑΠ πλαισιώθηκε ως ο «ακρογωνιαίος λίθος της προωθούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» και στόχευε στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, «έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των καιρών» (ΥΠΠ, *Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο*, 08.2010: 1). Ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ διευκρίνισε ότι η υφιστάμενη περίπτωση αναμόρφωσης των ΑΠ διαφέρει από προηγούμενες, οι οποίες εστίαζαν αποκλειστικά σε αλλαγή περιεχομένου (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008). Όπως κατέγραψε, οι άκρως απογοητευτικές επιδόσεις των Κυπρίων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις ήταν απόρροια των λανθασμένων ΑΠ, συνεπώς «εάν δώσουμε στους εκπαιδευτικούς και τους επιθεωρητές τα νέα αναλυτικά προγράμματα, θα βρεθούμε στις πρώτες ευρωπαϊκές χώρες σε ό,τι αφορά το μαθησιακό επίπεδο» (Θρασυβούλου, *SIGMALIVE*, 15.02.2009), εφόσον η Κύπρος δύναται να καταστεί, κατά την έκφραση του κ. Τσιάκαλου, η «Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος*, 17.07.2008: 29). Την ίδια αισιοδοξία αναφορικά με τα αποτελέσματα της αναμόρφωσης των ΑΠ και της ΕΜ γενικότερα εξέφρασε η Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ, Ολυμπία Στυλιανού (*PaideiaNews*, 13.05.2012).

Σύμφωνα με τον ΠτΔ Δημήτρη Χριστόφια, οι τελευταίες θέσεις κατά-

ταξης που καταλαμβάνει η Κύπρος στις διεθνείς αξιολογήσεις, δεν αντιστοιχούν στις υψηλές δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες που καταβάλλονται, ενώ υποδηλώνουν την αναγκαιότητα λήψης άμεσων μέτρων (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 30.01.2009). Όπως επισήμανε, η αλλαγή της κατάστασης χωρίς περαιτέρω χρονοτριβή αποτελούσε στόχο της ΕΜ, η υλοποίηση της οποίας επρόκειτο να αναβαθμίσει την παιδεία μας, όπως γράφει η φιλοκυβερνητική εφημερίδα *Χαραυγή* (21.12.2008). Κάνοντας επίκληση στον «παιδαγωγικό πατριωτισμό» των εκπαιδευτικών, ο κ. Χριστόφιας τόνισε την επιτακτικότητα της συμβολής τους στο εγχείρημα αυτό (*Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών*, 30.1.2009).

Για το κυβερνών κόμμα ΑΚΕΛ, τα οφέλη της ΕΜ είναι πέραν από μαθησιακά-παιδαγωγικά και κοινωνικά. Σύμφωνα με τον Γενικό Γραμματέα του κόμματος, Άνδρο Κυπριανού, η ΕΜ άνοιξε «μέτωπα εναντίον της συντήρησης, του αναχρονισμού και της οπισθοδρόμησης, φέρνοντας το καινούργιο και την αλλαγή» (Σωτηρίου, *Χαραυγή,* 15.12.2009: 9). Η επιστημονικό-κεντρική προσέγγιση η οποία ακολουθήθηκε στην περίπτωση της ΕΜ, ήρθε σύμφωνα με τον Επικεφαλής του Γραφείου Παιδείας του ΑΚΕΛ Χρίστο Χριστοφίδη, σε αντιπαραβολή με τις αλλαγές που γίνονταν στο παρελθόν «από μια γραφειοκρατική ελίτ στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στηριγμένη στο σχολικό εμπειρισμό και όχι στην επιστημονική γνώση». Ο κ. Χριστοφίδης επισήμανε ότι «αντικειμενικό αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας υπήρξαν οι αδυναμίες αλλά και το αναντίλεκτο γεγονός ότι μέχρι σήμερα, ο χώρος των αναλυτικών προγραμμάτων και ιδιαίτερα της Παιδείας, υπήρξε χώρος επιβολής πολιτικών και ιδεολογικών σχεδιασμών» (Περδίος, *Χαραυγή,* 14.05.2010: 17).

Η έκρηξη στη ναυτική βάση της Εθνικής Φρουράς «Ευάγγελος Φλωράκης», στην οποία έχασαν τη ζωή τους 13 άνθρωποι και τραυματίστηκαν 62, η υποβάθμιση της κυπριακής οικονομίας από τους διεθνείς οίκους αξιολόγησης και η ανάγκη λήψης μέτρων για τη διάσωσή της, συνέτειναν στην αντίδραση απέναντι σε όλες τις πολιτικές της Κυβέρνησης, οδηγώντας στη λήψη απεργιακών μέτρων στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα μέτρα αυτά, ανέστειλαν προγραμματισμένες επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες θα υποστήριζαν την εφαρμογή των ΑΠ. Χαρακτηριστική είναι η μετέπειτα παραδοχή εκ μέρους του υΠΠ ότι η έκρηξη στο Μαρί (Ιούλιο 2011) είχε επιβαρυντικό ρόλο στην υλοποίηση της ΕΜ, εφόσον μετά από το συμβάν αυτό η Κυβέρνηση ουσιαστικά «δεν μπορούσε να λειτουργήσει και να προχωρήσει τα πράγματα, λόγω του πολύ αρνητικού κλίματος που δημιουργήθηκε. Αυτό επηρέασε και την εφαρμογή των ΑΠ, η οποία δεν

προχώρησε όπως σχεδιαζόταν» (ΥΠΠ, *Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, 04.07.2014: 131).

Μετά την αλλαγή πολιτικού προϊσταμένου στο ΥΠΠ και διορισμό του Γιώργου Δημοσθένους (Αύγουστο 2011), άνοιξε ένας νέος κύκλος διαπραγματεύσεων αλλά και προσδοκιών για την υλοποίηση των διακηρύξεων σε σχέση με την ΕΜ. Απευθυνόμενος στους εκπαιδευτικούς, ο νέος υΠΠ υπογράμμιζε ότι: «Το μέλλον της νέας γενιάς και το μέλλον της πατρίδας μας εξαρτάται από τη δική σας δραστήρια συμμετοχή στο εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» (*Καθημερινή*, 08.09.2011; *Χαραυγή,* 08.09.2011: 14), παραπέμποντας τόσο στον «δημόσιο» χαρακτήρα της ΕΜ, όσο και στα μελλοντικά οφέλη ενός τέτοιου εγχειρήματος. Παράλληλα, όμως, διαφοροποίησε τον εκπορευόμενο κυβερνητικό λόγο για τη διατήρηση της απαιτούμενης νομιμοποίησης και την υπόδειξη της αναγκαιότητας για την υλοποίηση της αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, ενσωμάτωσε επιχειρήματα τα οποία καταδείκνυαν πλέον το οικονομικό όφελος από την εφαρμογή της ΕΜ και τη συνεπακόλουθη βελτίωση της θέσης κατάταξης της Κύπρου σε διεθνείς διαγωνισμούς. Κατά τη διατύπωσή του, «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη για να διασφαλίσουμε μακροπρόθεσμα τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, θέτοντας τα θεμέλια της μακροπρόθεσμης ευημερίας της Κύπρου» (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος,* 09.05.2012: 17). Στο πλαίσιο συνεδρίας της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας (08/05/2012), ο κ. Δημοσθένους έκανε ειδική αναφορά σε σχετική έκθεση (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος,* 07.02.2012) στην οποία «οι ερευνητές βρήκαν τρόπο να μετατρέψουν τα αποτελέσματα της έρευνας TIMSS (στην οποία συμμετείχε η Κύπρος) σε αντίστοιχα της PISA» (σ. 23). Έτσι, κατέστη δυνατόν να γίνουν εκτιμήσεις, οι οποίες καταδείκνυαν τα οικονομικά οφέλη αλλά και το οικονομικό κόστος σε περίπτωση που η ΕΜ δεν εφαρμοζόταν (ΥΠΠ, 2012). Όπως υποστήριξε:

> Όλα τα σενάρια είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά σε ό,τι αφορά τις προοπτικές της Κύπρου. Στο πρώτο και πιο συντηρητικό εκτιμάται το όφελος στην περίπτωση που η Κύπρος ανεβεί κατά 25 μονάδες στην εκπαιδευτική έρευνα PISA: τότε, η επόμενη γενιά θα έχει στη ζωή της συνολικά 49 δισεκατομμύρια ευρώ περισσότερα. Σύμφωνα δε με το τέταρτο σενάριο, προβλέπεται η αύξηση του ακαθάριστου προϊόντος κατά 1770% ή 323 δισεκατομμύρια περισσότερο, εάν η Κύπρος φτάσει τις σημερινές επιδόσεις της εκπαίδευσης της Φινλανδίας.
> (Κυριακίδου, *Φιλελεύθερος,* 13.05.2012: 37)

Συζήτηση: τα επιμέρους χαρακτηριστικά

Οι διαθέσιμες πηγές και η ανάλυσή τους κατέδειξαν ότι (φιλο)κυβερνητικοί φορείς κλήθηκαν να προωθήσουν την εφαρμογή της ΕΜ, προσπαθώντας να διασφαλίσουν την απαραίτητη συναίνεση που θα συνέβαλλε στη νομιμοποίησή της. Συνεπώς, ο ρηματικός (discursive) τρόπος με τον οποίο επέλεξαν την (επαν)εμφάνισή τους στον δημόσιο λόγο, δε θεωρείται τυχαίος, αλλά στρατηγική πολιτική επιλογή η οποία αξιοποιήθηκε ως μηχανισμός διαχείρισης της αλλαγής, αποβλέποντας στην εδραίωση και στην υλοποίησή της.

Μέλη της (πολιτικής) ηγεσίας του ΥΠΠ, του ΑΚΕΛ και της Κυβέρνησης, αλλά και ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ, συγκρότησαν έναν **προστατευτικό** και **προωθητικό λόγο**, ο οποίος αναδείκνυε την «κλίμακα οφέλους» που θα είχε η υλοποίηση της ΕΜ. Ο εκφερόμενος λόγος ήταν κατά κύριο λόγο **πολιτικός**, γεγονός που επιβεβαίωσε ότι η υλοποίηση της αλλαγής θέτει πολιτικής (κυρίως) φύσεως κριτήρια (Handy, 1994). Επιπρόσθετα, οι «φορείς μεταρρύθμισης» παρήγαγαν έναν **συμπεριληπτικό, παρακινητικό** και **δεσμευτικό λόγο,** ο οποίος ταύτιζε την επιτυχία του εγχειρήματος με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών εταίρων και παραγόντων. Με τον τρόπο αυτό, η αλλαγή περιβλήθηκε τον μανδύα του «συλλογικού κοινωνικού οράματος» (Goodson, 2010). Επενδύθηκε, επίσης, από έναν **υποσχετικό, φιλόδοξο** και **αισιόδοξο** λόγο, ο οποίος έδωσε έμφαση στο τέλος της διαδικασίας και στο «αποτέλεσμα» της εφαρμογής της ΕΜ. Συνεπώς, αποτέλεσε «υπόσχεση» για τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα πλαισιώθηκε ως «θεραπεία» και απαραίτητο συστατικό για την ανάπτυξη της κοινωνίας και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας (Morrison, 1998).

Αν και η αλλαγή κωδικοποιήθηκε ως η πολυσχιδής εκείνη διαδικασία που θα επέφερε συνολική αλλαγή του συστήματος (Germinario & Cram, 1998˙ Hord 1995), η μελέτη της πορείας της ΕΜ και της αλληλουχίας δηλώσεων/δράσεων που πραγματοποιήθηκαν, κατέδειξε ότι η έμφαση που έλαβαν επιμέρους κεφαλαιώδη ζητήματα, δεν ήταν ισόποση. Η μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στην αναθεώρηση των ΑΠ και η ΕΜ ταυτίστηκε εντέλει με αυτή τη διαδικασία (Καζαμίας, *Φιλελεύθερος*, 11.04.2010). Αυτό, λειτούργησε ως δείκτης (α)συνέπειας, ο οποίος ανέδειξε και εξέθεσε την απόσταση μεταξύ διακηρύξεων και πραγματικότητας (Yan, 2012).

Η κωδικοποίηση της αλλαγής διαμέσου της παραγωγής ενός **ανανεωτικού, θεραπευτικού** λόγου, απέδιδε θετικό πρόσημο στα διακριτικά

γνωρίσματα της υφιστάμενης από προηγούμενες αλλαγές. Η αλλαγή πλαισιώθηκε ως μια «υποσχόμενη, θελκτική εναλλακτική», ενώ ο εκπορευόμενος λόγος εκ μέρους του κυβερνώντος κόμματος (ΑΚΕΛ), επιθυμούσε να αναδείξει τη διαφοροποίησή του από προγενέστερες μεταρρυθμίσεις, ερμηνεύοντας τον διαχρονικό αποκλεισμό της Αριστεράς ως την αιτία προώθησης (εκπαιδευτικών) πολιτικών, οι οποίες σταδιακά οδήγησαν το σύστημα στην εμφάνιση των αδυναμιών που εντόπισε και κλήθηκε να «θεραπεύσει».

Επιπλέον, ο λόγος πλαισίωσης της αλλαγής οικοδομήθηκε **σε διαλεκτική με τις συνθήκες που συγκροτούσαν την κυπριακή πραγματικότητα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή** (π.χ. μεγάλες επενδύσεις στην εκπαίδευση αλλά με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις σε διεθνείς και τοπικές εξετάσεις). Ευθυγραμμίζοντας την αλλαγή με τη δυνατότητά της να συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, υπερτονίστηκε το «αναπόφευκτο» της υλοποίησής της, ενώ παράλληλα, επιβεβαιώθηκε η επίδραση του υπερεθνικού επιπέδου στη διαμόρφωση της τοπικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κληρίδης & Ρουσσάκης, 2017). Κυβερνητικοί δρώντες (ανα)παρήγαγαν **συγκριτικό λόγο,** υπογραμμίζοντας την επιτακτικότητα για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της Κύπρου, ενώ ο επικεφαλής της ΕΔΑΠ έκανε αναφορά στη δυνατότητα της χώρας να καταστεί η «Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης», αποβλέποντας έτσι στη νομιμοποίηση της ΕΜ με βάση το παράδειγμα του επιτυχημένου «άλλου».

Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή της ΕΜ εξισώθηκε με τη «θεραπεία» της «κακής» κατάστασης της εκπαίδευσης και η «συναινετική εμπλοκή» όσων προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν, πλαισιώθηκε με τη βοήθεια ενός **πατριωτικού λόγου,** ως **ένα (ηθικό) χρέος** το οποίο δεν άφηνε χώρο, ούτε επέτρεπε χρόνο για αναστολές.

Σε μεταγενέστερο στάδιο, ο νέος υΠΠ Γιώργος Δημοσθένους έδωσε έμφαση στο οικονομικό όφελος της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών/τριών, ευθυγραμμίζοντας τη βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με την υλοποίηση της μεταρρύθμισης. Ο **οικονομικός αντίκτυπος** της βελτίωσης των μαθησιακών επιδόσεων αποτέλεσε επιχείρημα το οποίο, κατά καιρούς, επανερχόταν στον δημόσιο διάλογο ως μοχλός πίεσης υπέρ της προώθησης της ΕΜ ή/και της επιτάχυνσης των σχετικών διαδικασιών/αποφάσεων. Το επιχείρημα αυτό, βρισκόταν σε αρμονία με το συγκείμενο της χώρας, το οποίο λόγω της οικονομικής αποσταθεροποίησης ευνοούσε τη διατύπωση ενός «**υποσχετικού λόγου**».

Τέλος, η κωδικοποίηση της μεταρρύθμισης ως ένα **(συλλογικό) κοι-**

νωνικό όραμα, έδωσε έμφαση στην ανάδειξη του τρόπου διενέργειας και υλοποίησης των μεταρρυθμιστικών διαδικασιών, στην ορατότητα και τη δημοκρατικότητα του όλου εγχειρήματος και στον βαθμό συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων. Έτσι, η ανάπτυξη των ΝΑΠ πλαισιώθηκε από έναν **συμπεριληπτικό, συναινετικό λόγο**, ενώ ταυτοχρόνως προσδιορίστηκε ως μια **επινόηση/εφεύρεση**, η οποία θα ήταν παράγωγο ιδεών και γνώσεων τόσο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην αναθεώρηση των ΑΠ, όσο και των ακαδημαϊκών οι οποίοι λειτούργησαν ως φορείς εμπειρογνωμοσύνης και μεταφοράς νέων ιδεών από τον «έξω κόσμο» (Goodson, 2014).

Συμπεράσματα

Όσα αναλύθηκαν ωθούν στη διατύπωση των ακόλουθων συμπερασμάτων. Ο τρόπος με τον οποίο επενδύθηκε ρηματικά και προωθήθηκε η αλλαγή εκ μέρους της Κυβέρνησης και «φορέων μεταρρύθμισης» φαίνεται να ποικίλλει. Εντούτοις, σε κάθε περίπτωση απέβλεπε στη λήψη της απαιτούμενης συναίνεσης, η οποία θα προσέφερε τη νομιμοποιητική δυναμική που χρειαζόταν η αλλαγή για να εφαρμοστεί.

Ανακεφαλαιώνοντας, η αλλαγή πλαισιώθηκε ως μια «υποσχόμενη εναλλακτική», μια «θεραπεία» στο status quo του παρελθόντος. Για τον λόγο αυτό, επενδύθηκε σε διαλεκτική με τις συνθήκες που συγκροτούσαν το κυπριακό συγκείμενο. Εξισώθηκε με την επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη, τον εκσυγχρονισμό, τη διεθνή ανταγωνιστικότητα, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της κυπριακής κατάταξης σε διεθνείς διαγωνισμούς. Πλαισιώθηκε ως απαραίτητο συστατικό για κοινωνικό-πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη (Morrison, 1998), ενώ ανήχθη σε δημόσιο ιδανικό, το οποίο υποσχόταν διαφάνεια και την επικοινωνιακή διαχείριση της ΕΜ (Κουτσελίνη, 2010).

Τα παραπάνω, φανερώνουν ότι η αλλαγή κωδικοποιήθηκε αναδεικνύοντας μια σειρά από δίπολα. Ειδικότερα, οικοδομήθηκε σε αντιδιαστολή με έναν καλά εδραιωμένο πόλο του παρελθόντος, ο οποίος συγκροτούσε τη χάραξη της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεπώς, πλαισιώθηκε παρουσιάζοντας την αντίθεσή της με όσα προϋπήρχαν της αλλαγής και συνοψίζονται στα πιο κάτω: στον αποκλεισμό των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία του σχεδιασμού των ΑΠ, στη διαμόρφωση της αλλαγής από μια ελίτ στο ΥΠΠ, σε κλειστές «από πάνω προς τα κάτω» επιβαλλόμενες

διαδικασίες, σε τμηματικές ή αποσπασματικές και ανεπαρκείς αλλαγές, όπως και σε χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Σε αυτό το ελιτιστικό, συγκεντρωτικό και κατακερματισμένο πλαίσιο της διαμόρφωσης της αλλαγής, ο εκπορευόμενος λόγος της ΕΜ επενδύθηκε με θετικές συνδηλώσεις, καταδεικνύοντας ένα πιο δημοκρατικό, συμπεριληπτικό και επιστημονικά συγκροτημένο μέλλον, ενώ παράλληλα, άφησε χώρο για πολλαπλές αναγνώσεις των όσων η μεταρρύθμιση κλήθηκε να διορθώσει. Σε αρκετές περιπτώσεις, δεν αναλύθηκαν με σαφήνεια οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν και το περιεχόμενό τους, ενώ η προηγούμενη κατάσταση φάνηκε να «δαιμονοποιείται» υπερβολικά.

Είναι σαφές ότι κάθε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα ενσωματώνεται στον κυβερνητικό λόγο ως επίτευγμα το οποίο θα έχει πολιτικό αντίκρισμα ή εξαργύρωση, μεγιστοποιώντας την πιθανότητα επανεκλογής της κυβέρνησης στη βάση αποδεδειγμένων επιτευγμάτων (Nir, Kondakci, & Emil, 2017). Κατά συνέπεια, η αλλαγή κωδικοποιείται ως μια «εναλλακτική», η οποία επενδύεται με οπτιμισμό και ελπιδοφόρες προβλέψεις σε σχέση με τα αποτελέσματα της υλοποίησής της. Στην υφιστάμενη περίπτωση, οι ιστορικές συγκυρίες (διαχρονικός αποκλεισμός της Αριστεράς από την εξουσία) αλλά και οι σύγχρονες (απονομιμοποίηση της Κυβέρνησης μετά την έκρηξη στη ναυτική βάση και την οικονομική κατάρρευση της χώρας), διαμόρφωσαν ευνοϊκούς όρους για τη διατύπωση αντισταθμιστικού, υποσχετικού λόγου.

Παρόλα αυτά, οι υπεραισιόδοξες προβολές αναφορικά με τα επιτεύγματα που θα είχε στο μέλλον η υλοποίηση της ΕΜ (λ.χ. η Κύπρος ως Φινλανδία της Νότιας Ευρώπης), θεωρούμε ότι εντέλει λειτούργησαν αρνητικά, εφόσον συγκρότησαν ένα μεγάλο κενό ανάμεσα στις διακηρύξεις και την πραγματικότητα, επιφορτίζοντας την αλλαγή με δυσανάλογες και αχρείαστες προσδοκίες. Σε κάθε περίπτωση, διαφαίνεται ότι η αλλαγή δεν πρέπει να καθίσταται ένα «ευχολόγιο», αλλά να στηρίζεται σε ρεαλιστικούς στόχους και μετριοπαθείς τοποθετήσεις. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει ο λόγος πλαισίωσής της να φαντάζει αλαζονικός ή/και υπέρμετρα αισιόδοξος, εκτός κι αν έχουμε φτάσει στο χρονικό σημείο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της μεταρρύθμισης και εξαγωγής των ανάλογων συμπερασμάτων.

Όσα μελετήθηκαν, μας ωθούν να υποστηρίξουμε τη θέση ότι η ρηματική πλαισίωση της αλλαγής ναι μεν λειτουργεί ως μηχανισμός προώθησης και διασφάλισης/διατήρησης της συναίνεσης όπως και ως μηχανισμός διαχείρισής της. Ωστόσο, θα πρέπει ταυτοχρόνως να σκιαγραφεί

μια διαδικασία η οποία θα αφήνει χώρο για την περιοδική αμφισβήτηση της αλλαγής, για κριτική και έλεγχο (Hargreaves, 1997). Αυτό, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο στους φορείς που αναλαμβάνουν την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός πολύπλοκου σχεδιασμού σε σχέση με την υλοποίηση, την εφαρμογή και τη διαχείριση της αλλαγής. Μια τέτοια αντίληψη, θα παρακινεί και θα διασφαλίζει την παροχή της πρέπουσας σημασίας στην **πρόληψη**, στη διάγνωση μειονεκτικών πτυχών, όπως επίσης και στην προσπάθεια βελτίωσής τους.

Περαιτέρω, η προσέγγιση και παρουσίαση προγενέστερων μεταρρυθμίσεων και αναθεωρήσεων των ΑΠ δε θα πρέπει να είναι ισοπεδωτική, αλλά να αφήνει χώρο για τη δημιουργική αξιοποίηση των όσων προηγήθηκαν και που είναι οικεία και γνώριμα στους εμπλεκόμενους. Στην υπό μελέτη περίπτωση, η ενεργοποίηση διαδικασιών ανάπτυξης των ΑΠ εκ του μηδενός, δημιούργησαν σκεπτικισμό σχετικά με τις πολιτικές επιδιώξεις και ιδεολογικές προθέσεις της Κυβέρνησης στην Παιδεία. Σε αρκετές περιπτώσεις η ΕΜ, εκλήφθηκε ως μέσο προώθησης της πολιτικής/ ιδεολογικής ατζέντας της Κυβέρνησης μέσω της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του πρώην υΠΠ Άκη Κλεάνθους, ο οποίος υποστήριξε τη θέση ότι οτιδήποτε δεν φέρει την σφραγίδα της νέας Κυβέρνησης, διαγράφεται (Σιζοπούλου, *Φιλελεύθερος*, 26.03.2009).

Τέλος, η προσπάθεια της Κυβέρνησης να οικοδομήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο σε σχέση με την ΕΜ, επέτρεψε την πρόσβαση στην αλλαγή ατόμων ή ομάδων που δεν ήταν άμεσα σχετικά με αυτήν, περιόρισε την επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη που απαιτείται για την υλοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας, ενώ φαίνεται ότι λειτούργησε αποπροσανατολιστικά ή/και απονομιμοποιητικά σε σχέση με τις προτεινόμενες αλλαγές. Ταυτοχρόνως, η πολυπλοκότητα της διαχείρισης και της ανταπόκρισης στις απαιτήσεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων/ομάδων πίεσης, μεγιστοποίησε την «κοινωνική πολυπλοκότητα της αλλαγής» (Fullan, 1991), καθιστώντας την προώθηση και την εφαρμογή των επιμέρους προτεινόμενων αλλαγών ένα περίπλοκο και χρονοβόρο εγχείρημα, το οποίο δυσχέρανε ακόμη περισσότερο την εφαρμογή της ΕΜ. Εντέλει, αυτές οι στρατηγικές πολιτικές επιλογές της Κυβέρνησης ενέτειναν τις πιέσεις και προετοίμασαν το έδαφος για τη διατύπωση της απαίτησης για αξιολόγηση όλων των πολιτικών και των διαδικασιών αναφορικά με τα ΝΑΠ.

Τα ερωτήματα που αναφύονται από την παραπάνω ανάλυσή μας είναι βασανιστικά: Πώς θα μπορούσε να είχε πλαισιωθεί η αλλαγή; Θα μπορούσε μια διαφορετική πλαισίωση να μεγιστοποιούσε την πιθανότητα για την

υλοποίηση και την εδραίωσή της; Ποιες είναι οι συνθήκες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους φορείς μεταρρύθμισης και χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την ανάπτυξη των επιχειρημάτων τους, έτσι ώστε να εξυπηρετείται η πλαισίωση, η προώθηση και εντέλει η διαχείριση της μεταρρύθμισης; Τα ερωτήματα αυτά είναι σύνθετα και δεν επιδέχονται απλές ή/και απλοϊκές ερμηνείες.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, καθίσταται σαφές ότι απαιτούνται ερευνητικές, ερμηνευτικές προσπάθειες οι οποίες θα πρέπει να αποσκοπούν στην κατανόηση της αλλαγής ως μιας σειράς από διαδικασίες, αποφάσεις και επιλογές, οι οποίες συνδυαστικά αλληλοεπιδρούν με το ευρύτερο συγκείμενό τους, τους δρώντες, τον εγκαθιδρυμένο τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, εδραιωμένες αξίες και άλλες χωροχρονικές, απρόβλεπτες και μη συνθήκες με τρόπους που μεγιστοποιούν ή ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες εφαρμογής της αλλαγής. Καθίσταται πλέον εμφανές ότι «η πιο αποτελεσματική προσέγγιση αφορά στο να είμαστε ικανοί να κατανοήσουμε τη διαδικασία της αλλαγής, να εντοπίσουμε τη θέση μας σε όλο αυτό και να δράσουμε επηρεάζοντας εκείνους τους παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν, ελαχιστοποιώντας την επίδραση παραγόντων που δεν μπορούν να αλλάξουν» (Fullan, 1991: 103).

Βιβλιογραφία

Δευτερογενείς πηγές

Ελληνόγλωσση

Κληρίδης, Ε., & Ρουσσάκης, Ι. (2017). "Ισορροπώντας ανάμεσα σε 'υποεθνικούς', 'εθνικούς' και 'υπερεθνικούς' περιορισμούς, προσανατολισμούς και πιέσεις συμφερόντων: Μια ανάλυση της πρότασης του νέου ωρολογίου προγράμματος των γυμνασίων της Κύπρου", στο Φωτεινός, Δ., Σιμενή, Π. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Σήφη Μπουζάκη, Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ. (2010). "Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια Κριτική Προσέγγιση", Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 14, σελ. 95-112.

Πασιάς, Γ. (2019). "Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών", Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, Τεύχος 23, σελ. 4-22.

Χριστοφόρου, Ε. (2001). "Ερμηνευτική: Από τον Χάιντεγκερ στον Ρικέρ", Δοκιμές, *σελ. 9-10*.

Ξενόγλωσση

Ball, S. (2012). Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary, Abingdon & New York, Routledge.

Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research, Glencoe, Free Press.

Bourdieu, P. (2005). The Social Structures of the Economy, Cambridge, Polity.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6th ed.), London & New York, Routledge.

Dale R. & S. Robertson (2009). "Beyond Methodological 'ISMS' in Comparative Education in an Era of Globalization", in Cowen, R. & Kazamias, A. (eds.), International Handbook of Comparative Education, Springer, Dordrecht, pp. 1113-1127.

Dalin, P., Rolff, H. & Kottkamp, R. (1993). Changing the School Culture, London, Cassell.

Elmore, R. & Sykes, G. (1992). "Curriculum Policy", in Jackson, P.W. (ed.), Handbook of Research on Curriculum, New York, Macmillan, pp. 185-215.

Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change, London, Cassell.

Fullan, M. (2010). "The Big Ideas behind whole system reform", Education Canada, Vol. 50, No. 3, pp. 24-27.

Germinario, V. & Cram, H.G. (1998). Change for Public Education: Practical Approaches for the 21st Century, Lancaster, Technomic.

Grek, S. (2009). "Governing by Numbers: The PISA 'effect' in Europe, Journal of Education Policy, Vol. 24, No. 1, pp. 23-37.

Goodson, I.F. (2010). "Times of Educational Change: Towards an Understanding of Patterns of Historical and Cultural Refraction", Journal of Education Policy, Vol. 25, No. 6, pp. 767-775.

Goodson. I.F. (2014). "Context, Curriculum and Professional Knowledge", History of Education, Vol. 43, No. 6, pp. 768-776.

Hall, G. & Hord, S. (1987). Change in Schools, New York, State University of New York Press.

Handy, C. (1994). The Age of Paradox. Cambridge, MA, Harvard Business Press.

Hargreaves, A. (1997). "The Cultures of Teaching and Educational Change", in Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I.F. (eds.), International Handbook of Teachers and Teaching. Dordrecht, Kluwer Academic, pp. 1297-1319.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). School Improvement in an Era of Change, London, Cassell.

Hord, S.M. (1995). "From Policy to Classroom Practice: Beyond the Mandates",

in Carter, D & O'Neill, M. (eds.), International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation, London, Falmer, pp.86-101.
Morrison, K. (1998). Management Theories for Educational Change, London, Paul Chapman.
Nir, A., Kondakci, Y. & Emil, S. (2017). "Travelling Policies and Contextual Considerations: On Threshold Criteria", Compare: A Journal of Comparative and International Education, Vol. 48, No. 1, pp. 21-38.
Nóvoa, A. & Yariv-Mashal, T. (2003). "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?" Comparative Education, Vol. 39, No. 4, pp. 423-438.
Rappleye, J. (2006). "Theorizing Educational Transfer: Toward a Conceptual Map of the Context of Cross-national Attraction", Research in Comparative and International Education, Vol. 1, No. 3, pp. 223-240.
Ridden, P. (1991). Managing Change in Schools, Sydney, Ashton Scholastic.
Rogers, E.M. (2003). Diffusion of Innovations (5th ed.), New York, The Free Press.
Rusch, E. & Perry, E. (1999). "Resistance to Change: An Alternative Story", International Journal of Educational Reform, Vol. 8, No. 3, pp. 285-300.
Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). Educational Policy and the Politics of Change, London, Routledge.
Veen, K.V. & Sleegers, P. (2006). "How does it feel? Teachers' Emotions in a Context of Change", Journal of Curriculum Studies, Vol. 38, No. 1, pp. 88-111.
Yan, C. (2012). "'We can only change in a small way': A Study of Secondary English Teachers' Implementation of Curriculum Reform in China", Journal of Educational Change, No. 13, pp. 431-447.

Πρωτογενείς πηγές

Αφετηρία διαμόρφωσης του νέου ανθρώπινου σχολείου. (2011). Χαραυγή, 8/09/2011, σ. 14.
Γ. Δημοσθένους: Διαμορφώνεται ένα νέο δημοκρατικό σχολείο. (2011). Η Καθημερινή, 08/09/2011. http://www.kathimerini.com.cy/gr/kypros/57187/?ctype=ar. Προσπελάστηκε στις 30 Απριλίου 2017.
Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι εθνικής σημασίας. (2008). Χαραυγή, 21/12/2008, σ. 3.
Θρασυβούλου, Α. (2009). Παίρνει σάρκα και οστά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. SIGMALIVE, 15/02/2009. http://www.sigmalive.com/archive/simerini/news/education/123430#.dpuf. Προσπελάστηκε στις 10 Απριλίου 2017.
Καζαμίας, Α. (2010). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Είναι μύθος ή πραγματικότητα;. Φιλελεύθερος, 11/04/2010, σ. 46.
Κυριακίδου, Χ. (2008). "Το Πανεπιστήμιο προκαλεί νευρικότητα": Ο υπουργός

Παιδείας Ανδρέας Δημητρίου ανοίγει τα χαρτιά του στον 'Φ'. Φιλελεύθερος, 18/05/2008, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2008). Πώς οι μαθητές μας θα διακρίνονται παντού!. Φιλελεύθερος, 17/07/2008, σ. 29.

Κυριακίδου, Χ. (2008). Στα βαθιά η μεταρρύθμιση: Επιτάχυνση των ρυθμών υλοποίησης υπόσχεται η νέα κυβέρνηση. Φιλελεύθερος, 29/07/2008, σ. 40.

Κυριακίδου, Χ. (2008). Σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα: Ο επικεφαλής της σχετικής επιτροπής, Γιώργος Τσιάκαλος, εξηγεί την αναγκαιότητά τους. Φιλελεύθερος, 30/11/2008, σ. 44.

Κυριακίδου, Χ. (2008). Μεταρρύθμιση σε "δικό μας δρόμο". Φιλελεύθερος, 21/12/2008, σ. 45.

Κυριακίδου, Χ. (2012). Ανησυχίες για τη διδασκαλία των Ελληνικών. Φιλελεύθερος, 09/05/2012, σ. 17.

Κυριακίδου, Χ. (2012). Μεταρρύθμιση στην Παιδεία για οικονομική ανάπτυξη. Φιλελεύθερος, 13/05/2012, σ. 37.

Κυριακίδου, Χ. (2009). Άδοξα κλείνει η σχολική χρονιά: Πικετοφορία την ερχόμενη Τρίτη στο υπουργείο Παιδείας από τους δασκάλους. Φιλελεύθερος, 23/05/2009, σ. 45.

Κυριακίδου, Χ. (2012). Η νέα γενιά θα έχει μέχρι €323 δισ. περισσότερα. Φιλελεύθερος, 07/02/2012, σ. 23.

Με νέα προγράμματα εκσυγχρονίζεται εκ βάθρων το εκπαιδευτικό σύστημα: Συνεχίζεται ο διάλογος για τα ωρολόγια προγράμματα. (2012). Η Σημερινή, 09/05/2012, σ. 6.

Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2009-2010. (2009). Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών – Αρχείο Ανακοινωθέντων, 31/08/2009. http://www.piopressreleases.com.cy/easyconsole.cfm/page/search. Προσπελάστηκε στις 4 Απριλίου 2017.

Μικελλίδης, Δ., & Κωνσταντίνου, Κ. (2009). Επιστολή προς Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού. Π.Ο.Ε.Δ., 22/05/2009. http://www.poed.com.cy/Default.aspx?tabid=92&articleType=ArticleView&articleId=22. Προσπελάστηκε στις 9 Απριλίου 2017.

Ολυμπία Στυλιανού: Το δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο που οραματιστήκαμε. (2012). PaideiaNews, 13/05/2012. http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=3369&url=%CE%9F%CE%BB%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%AF%CE%B1-%CE%A3%CF%84%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D:-%CE%A4%CE%BF-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-. Προσπελάστηκε στις 7 Απριλίου 2017.

Ομιλία του Προέδρου της Δημοκρατίας κ. Δημήτρη Χριστόφια στην εκδήλωση για την ημέρα των γραμμάτων, στο πλαίσιο του έτους για την εκπαι-

δευτική μεταρρύθμιση. (2009). Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών, 30/01/2009. http://proodeftikidask.com/2009/01/30/%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%85-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CE%BA%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BA/. Προσπελάστηκε στις 9 Απριλίου 2017.

Περδίος, Τ. (2010). Εθνική υπόθεση η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Εκδήλωση διοργάνωσε το Γραφείο Παιδείας της Ε.Ε. ΑΚΕΛ Λάρνακας. Χαραυγή, 14/05/2010, σ. 17.

Σιζοπούλου, Ε. (2009). Διάσταση πολιτικής Υπ. Παιδείας και κοινωνίας. Άκης Κλεάνθους: Αποπροσανατολισμός του στόχου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Φιλελεύθερος, 26/03/2009, σ. 6.

Τορναρίτης: Ο Υπ. Παιδείας καταστρέφει ο ίδιος τους σχεδιασμούς του. (2011). PaideiaNews, 18/07/2011.http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=141&url=%CE%A4%CE%BF%CF%81%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82:-%CE%9F-%CE%A5%CF%80.-%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%81%CE%AD%CF%86%CE%B5%CE%B9-%CE%BF-%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82-%CF%83%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D%CF%82-%CF%84%CE%BF%CF%85- .Προσπελάστηκε στις 7 Απριλίου 2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008). Αρ. Φακ.: 7.11.09/4, 12/08/2008. http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7381a.pdf. Προσπελάστηκε στις 4 Απριλίου 2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008). Μήνυμα του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέα Δημητρίου προς τους Εκπαιδευτικούς, για την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς 2008 - 2009. http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7389.pdf. Προσπελάστηκε στις 4 Απριλίου 2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008). Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο, (35). http://moec.gov.cy/deltia/pdf/enimerotiko-deltio-september-2008.pdf. Προσπελάστηκε στις 4 Απριλίου 2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2010). Παιδεία και Πολιτισμός: Ενημερωτικό Δελτίο, (47). http://moec.gov.cy/deltia/pdf/paideia_politismos_avgoustos_2010.pdf. Προσπελάστηκε στις 4 Απριλίου 2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2012). ΠΟΡΕΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΝΕΩΝ Α.Π & Ω.Π. ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Τοποθέτηση Υπουργού στη συνεδρία της Επιτροπής Παιδείας (19/6/2012). http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp303a. Προσπελάστηκε στις 4 Απριλίου 2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013). Περιοδική Έκδοση, (55). http://moec.

gov.cy/deltia/pdf/paideia-politismos-dekemvrios-2013.pdf. Προσπελάστηκε στις 4 Απριλίου 2017.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2014). Έκθεση Επιστημονικής Επιτροπής Αξιολόγησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. PaideiaNews, 04/07/2014. https://www.paideia-news.com/content/files/49872479.pdf. Προσπελάστηκε στις 3 Οκτωβρίου 2017.

Στα πολιτικά κόμματα τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα. (2010). Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών, 19/03/2010. http://proodeftikidask.com/2010/03/19/%CF%83%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BA%CF%8C%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%BD-%CE%AD%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/. Προσπελάστηκε στις 9 Απριλίου 2017.

Σωτηρίου, Σ. (2009). Στο διάλογο τα Αναλυτικά Προγράμματα. Χαραυγή, 10/01/2009, σ. 13.

Σωτηρίου, Σ. (2009). Ριζοσπαστική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. Χαραυγή, 15/12/2009, σ. 9.

Σωτηρίου, Σ. (2010). Αλλάζουν οι εξετάσεις πρόσληψης σε υπηρεσίες. Χαραυγή, 14/02/2010, σσ. 8-9.

Σωτηρίου, Σ. (2010). Αέρας αλλαγής στη δημόσια Παιδεία. Χαραυγή, 28/03/2010, σσ. 8-9.

Abstract

This paper addresses the concept of "educational change" aiming to explore how it was framed by the Government, the Ministry of Education and other reform actors in the Republic of Cyprus. It specifically focuses on the Educational Reform of the period 2008-13 proposed and implemented by the left-wing Government of D. Christofias and suspended eventually and placed under review by the right-wing Government of N. Anastasiades. Through archival research and with the help of the methodological tools of Content Analysis and Hermeneutics, the current paper argues that the twofold framing of change as a "public endeavor" and an endeavor that will bring about the "improvement" of education, society and economy, served as a mechanism for ensuring and maintaining the necessary consensus and legitimization of the reform, as well as a mechanism for managing the change itself. Several additional, theoretical features of change are embedded in this dual framing of the Educational Reform of the period 2008-13 and are extracted and discussed in this paper.

Key words: Educational change, reform actors, public endeavor, improvement