

Η ελληνική μεταρρύθμιση “Εκπαίδευση 2000 - Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων”: Μια συγκριτική θεώρηση

Παναγιώτης Περισιάνης

Εισαγωγή

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η εξέταση της ταυτότητας της μεταρρύθμισης “Εκπαίδευση 2000 - Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων” με τη βοήθεια διαφόρων θεωρητικών εργαλείων. Συγκεκριμένα, για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται διαδοχικά πέντε διαφορετικά συγκριτικά εργαλεία και εξετάζεται κάθε φορά το στίγμα της μεταρρύθμισης. Τα δύο πρώτα συγκριτικά εργαλεία είναι τα θεωρητικά παραδείγματα της ισορροπίας-σύγκρουσης και της νεωτερικότητας - μετανεωτερικότητας. Τα τρία τελευταία είναι η εξέταση του συγκεκριμένου της μεταρρύθμισης σε σύγκριση με το συγκεκριμένο προηγούμενων μεγάλων παγκόσμιων μεταρρυθμίσεων, η σύγκριση της μεταρρύθμισης με τις πρόσφατες μεγάλες μεταρρυθμίσεις σε αγγλόφωνες χώρες (Αγγλία, ΗΠΑ, Καναδά) και, τέλος, η σύγκρισή της προς τις προτάσεις του ΟΟΣΑ που περιέχονται στην “Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος” του Φεβρουαρίου 1995. Για τις ανάγκες της τελευταίας σύγκρισης θα γίνει χρήση, μεταξύ άλλων, και της θεωρίας της ανάγκης νομιμοποίησης του κράτους.

Η μελέτη αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο γίνεται παράθεση και ανάλυση των θεωρητικών κριτηρίων μέσα από τα οποία επιχειρείται η προσέγγιση της μεταρρύθμισης, στο δεύτερο παρατίθενται τα κύρια σημεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, και στο τρίτο γίνεται συστηματική συσχέτιση των δυο ομάδων δεδομένων και προσπάθεια ερμηνείας των κύριων χαρακτηριστικών της μεταρρύθμισης με βάση τα θεωρητικά κριτήρια του πρώτου μέρους.

Θεωρητικά κριτήρια

Η θεωρία της ισορροπίας ή του δομολειτουργισμού υποστηρίζει πως η οι-

κονομία, η κοινωνία και η εκπαίδευση μιας χώρας συμπεριφέρονται όπως ο άνθρωπος οργανισμός. Σύμφωνα με τη θεωρία της ομοιόστασης, ο άνθρωπος οργανισμός έχει τη δυνατότητα να αποκαθιστά την ισορροπία του κάθε φορά που αυτή ανατρέπειται από εξωτερικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, το σώμα ιδρώνει σε περίπτωση υπερβολικής ζέστης και η εξάτμιση του ιδρώτα προκαλεί πτώση της θερμοκρασίας και επομένως επαναφορά της θερμοκρασίας του σώματος στα φυσιολογικά επίπεδα. Το ίδιο συμβαίνει και με τις οικονομίες, τις κοινωνίες και την εκπαίδευση, όταν εξωτερικοί παράγοντες προκαλέσουν δυσλειτουργίες και αγκυλώσεις. Πρέπει να εισαχθούν τέτοιες οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές (νέες ρυθμίσεις, θεσμοί, προσεγγίσεις) που να άρουν τις δυσλειτουργίες. Για παράδειγμα, όταν εισαχθεί μια νέα τεχνολογία στη χώρα, δημιουργούνται ανάγκες στη βιομηχανία και στην οικονομία, οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν λόγω της έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού. Χρειάζεται επομένως να ιδρυθούν νέα σχολεία ή να γίνουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα με την εισαγωγή νέων μαθημάτων, ώστε να μπορέσει να καταρτιστεί το εξειδικευμένο προσωπικό που θα αναλάβει το απαιτούμενο νέο έργο και να ικανοποιήσει τις δημιουργηθείσες νέες ανάγκες. Μ' αυτό τον τρόπο αποκαθίσταται η ισορροπία, σε υψηλότερο βέβαια επίπεδο από ό,τι ήταν προηγουμένως. Έτσι επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. Είναι δυνατό βέβαια να αργήσουν να γίνουν αυτές οι αλλαγές και τότε οι αγκυλώσεις και δυσλειτουργίες παραμένουν για όσο καιρό διαρκεί η καθυστέρηση προσαρμογής.

Αντίθετα προς τη θεωρία της ισορροπίας ή του δομολειτουργισμού, η θεωρία της σύγκρουσης υποστηρίζει πως οι αλλαγές είναι το αποτέλεσμα εσωτερικών συγκρούσεων (μεταξύ κοινωνικών τάξεων, ηγετικών ομάδων, ομάδων συμφερόντων) για απόκτηση δύναμης και εξουσίας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας εξυπηρετεί κατά κύριο λόγο τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Για το σκοπό αυτό επιλέγονται τέτοια αναλυτικά προγράμματα στα σχολεία που από τη μια διευκολύνουν τα παιδιά της άρχουσας τάξης να φαίνονται ότι υπερτερούν σε πνευματικά ενδιαφέροντα και ικανότητες από τα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων, και από την άλλη αποθαρρύνουν τα τελευταία να συνεχίσουν τις σπουδές τους μέσω του θεσμού της στασιμότητας. Τη θεωρία της σύγκρουσης ασπάζονται συνήθως σοσιαλιστικές κυβερνήσεις οι οποίες γι' αυτό προβαίνουν σε ριζικές αλλαγές (δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση, δεύτερη και τρίτη ευκαιρία στα σχολεία, αντισταθμιστική παιδαγωγική) με στόχο να ενισχύσουν

κοινωνικά και οικονομικά τις φτωχότερες τάξεις. Συχνά ο απώτερος σκοπός τους είναι να προχωρήσουν μέσω της εκπαίδευσης σε κοινωνικό μετασχηματισμό.²

Τα παραδείγματα της νεωτερικότητας και μετανεωτερικότητας ως ερευνητικών εργαλείων έχουν σχέση με το κυρίαρχο ηθικό μήνυμα που εκπέμπουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις δύο διαφορετικές εποχές, καθώς επίσης και με τις κύριες επιδιώξεις και τα χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων των δυο εποχών. Όπως είναι γνωστό, η εποχή μας (που αρχίζει από την πρώτη κρίση του πετρελαίου στις αρχές της δεκαετίας του 1970) είναι γνωστή ως μετανεωτερική ή ύστερη νεωτερική εποχή κατ' αντίθεση προς την αμέσως προηγούμενη που είναι γνωστή ως νεωτερική.

Το κυρίαρχο ηθικό μήνυμα των εκπαιδευτικών συστημάτων της νεωτερικής εποχής είναι πολιτικό, και συγκεκριμένα η διαμόρφωση του πολίτη και η οικοδόμηση πολιτικής νομιμοφροσύνης και ορθών τρόπων συμπεριφοράς των πολιτών. Αντίθετα, το κυρίαρχο ηθικό μήνυμα των εκπαιδευτικών συστημάτων της μετανεωτερικής εποχής είναι οικονομικό, και συγκεκριμένα η καλλιέργεια στους μαθητές των δεξιοτήτων της ευελιξίας, της αποτελεσματικότητας, και της αυτόνομης και ποιοτικής εργασίας, ώστε να βοηθηθούν οι χώρες να γίνουν ανταγωνιστικές στη σημερινή παγκοσμιοποίηση της αγοράς. Στη νεωτερική εποχή το κράτος θεωρείται ότι πρέπει να είναι ο κύριος φορέας της εκπαίδευσης. Κυριαρχεί επίσης το κράτος πρόνοιας, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δημοκρατικότητα, στην ισότητα ευκαιριών και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Αντίθετα, στη μετανεωτερική εποχή κυριαρχεί το νεοφιλελεύθερο κράτος της αγοράς, ακόμα και στο χώρο της εκπαίδευσης. Γι' αυτό, από τη μια επεκτείνεται εντυπωσιακά η ιδιωτική πρωτοβουλία και από την άλλη δίνεται έμφαση στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα και τίθενται σε δεύτερη μοίρα θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Τα αναλυτικά προγράμματα των δύο εποχών παρουσιάζουν αρκετές διαφορές. Τα αναλυτικά προγράμματα της νεωτερικής εποχής είναι ομοιόμορφα (εθνικά) και οδηγούν σε ομοιόμορφες εξετάσεις. Αντίθετα, τα αναλυτικά προγράμματα της μετανεωτερικής εποχής έχουν ποικιλομορφία και αποσπασματικότητα, αποτελούνται δηλαδή από πακέτα γνώσεων και δεξιοτήτων, γνωστά ως βασικά δομικά εκπαιδευτικά στοιχεία (modules), προσαρμοσμένα στα άτομα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ευελιξία. Παρέχεται επίσης αρκετή αυτονομία στα σχολεία³.

Πριν κλείσει το μέρος αυτό θα πρέπει να γίνει λόγος και για τη θεωρία της ανάγκης νομιμοποίησης του κράτους, που θα χρησιμοποιηθεί στο άρθρο

αυτό για να ερμηνευθεί η μη υιοθέτηση από τη μεταρρύθμιση συγκεκριμένων εισηγήσεων της έκθεσης ΟΟΣΑ του 1995. Τα ελλείμματα νομιμοποίησης του μοντέρνου κράτους και τα προβλήματα δυσκυβερνησίας ή και ακυβερνησίας που προκαλούν, όπως αυτά φαίνονται από τις πολλές και έντονες διαμαρτυρίες και λαϊκές αντιδράσεις εναντίον κρατικών αποφάσεων και τις συχνές παραιτήσεις κυβερνήσεων, επεσήμαναν οι Habermas⁴, Offe και αρκετοί άλλοι ερευνητές (Crozier et al., Wolfe)⁵. Εξειδικεύοντας το θέμα στην εκπαίδευση ο Weiler⁶ επεσήμανε τους μηχανισμούς που μετέρχεται το σύγχρονο κράτος στην προσπάθειά του να επιτύχει νομιμοποίηση μέσω της εκπαίδευσης. Οι κυριότεροι απ' αυτούς τους μηχανισμούς, εκτός από την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης και άλλων οικονομικών διευκολύνσεων και χορηγιών, είναι τρεις: Οι νομικοί (ψήφιση νόμων, κανονισμών και κανόνων και οι αποφάσεις των δικαστηρίων), η τεχνογνωσία (η γνώμη των ειδικών και των εμπειρογνομόνων και η πειραματική εφαρμογή των νέων θεσμών για σύντομο χρονικό διάστημα και η επιστημονική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αυτής της πειραματικής εφαρμογής πριν από την οριστική υιοθέτηση θεσμών), και η παροχή στις συνδικαλιστικές και άλλες οργανώσεις του δικαιώματος συμμετοχής σ' όλες τις φάσεις προώθησης ενός νέου θεσμού ή αλλαγής /μεταρρύθμισης (σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση). Ειδικά για την Ελλάδα, ο Π. Περσιάνης σ' ένα άρθρο του στο Comparative Education προσήγαγε στοιχεία για τα μεγάλα ελλείμματα νομιμοποίησης του ελληνικού κράτους κατά τον 20ο αιώνα και υποστήριξε πως η εισαγωγή πολλών μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευθεί με τη μεγάλη ανάγκη νομιμοποίησης που αντιμετωπίζει από τις αρχές του 20ου αιώνα το ελληνικό κράτος και την αποτυχία του να εξασφαλίσει αυτή τη νομιμοποίηση με άλλα μέσα⁷. Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί εδώ ότι τη χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης για νομιμοποίηση του κράτους γενικά και του Υπουργού Παιδείας ειδικά παραδέχτηκε έμμεσα ο πρώην Υπουργός Παιδείας Ι. Βαρβιτσιώτης σ' ένα άρθρο του στο Βήμα, όπου σημείωσε μεταξύ άλλων ότι "κάθε Υπουργός Παιδείας που αναλαμβάνει θεωρεί καθήκον του να ταυτισθεί με μια μεταρρύθμιση".

Τα κύρια σημεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης "Εκπαίδευση 2000 - Παιδεία ανοικτών οριζόντων"

Η μεταρρύθμιση έχει τους εξής τέσσερις βασικούς άξονες:

1. Η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της Δημοκρατίας και να παρέχει σε όλους ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, και τα λοιπά ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.
2. Η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.
3. Η ανθρωπιστική παιδεία, η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, η γνώση της ιστορικής και πολιτιστικής παράδοσης του λαού μας, η βίωση των διαχρονικών αξιών του ανθρώπου και ιδιαίτερα εκείνων πάνω στις οποίες στηρίχτηκε ο Ελληνισμός εξακολουθούν να αποτελούν θεμελιώδη ιδεώδη της ελληνικής εκπαίδευσης.
4. Τα ιδεώδη αυτά πρέπει να συνδυάζονται με την κατανόηση και αποδοχή του "άλλου" μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με την προστασία του περιβάλλοντος, με την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης της χώρας και με την ανάπτυξη στα εκπαιδευόμενα άτομα των δεξιοτήτων εκείνων που οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ζωής, η διεθνοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού και η επανάσταση στη χρήση και διάδοση των πληροφοριών καθιστούν καθημερινά αναγκαίες.

Τα κυριότερα μέτρα που προτείνει η μεταρρύθμιση είναι η δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου, η κατάργηση του συστήματος των Γενικών Εξετάσεων και η καθιέρωση νέας διαδικασίας πρόσβασης στα τριτοβάθμια ιδρύματα, η καθιέρωση του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου, η θέσπιση σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, η αλλαγή του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁹, και η αναμόρφωση της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης με την καθιέρωση των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ), την Ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου και την ενίσχυση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων¹⁰.

Προσπάθεια ερμηνείας της ελληνικής μεταρρύθμισης

Η μελέτη των αιτιολογήσεων που η Εισηγητική Έκθεση και το κείμενο του Νόμου παρέχουν για το υπό κρίση μεταρρυθμιστικό εγχείρημα δείχνουν

καθαρά ότι η σύλληψη της μεταρρύθμισης αυτής από τους εμπνευστές της έγινε μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της ισορροπίας ή του δομολειτουργισμού. Η Εισηγητική Έκθεση του Σχεδίου Νόμου “Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις” διατυπώνει αυτή την αντίληψη στην πρώτη παράγραφο :

Η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου¹¹.

Αλλά και στο κείμενο -φυλλάδιο του Υπουργείου Παιδείας “Εκπαίδευση 2000. Παιδεία ανοικτών οριζόντων” ανιχνεύει κανείς τον ίδιο θεωρητικό προσανατολισμό. Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα :

Από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας σε μια περίοδο παγκόσμιων διαρθρωτικών αλλαγών στην παραγωγή και τη χρήση της γνώσης είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο κατώφλι του 21ου αιώνα προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η απόκτηση νέων ενέλικτων δεξιοτήτων. Στα πλαίσια της ‘κοινωνίας των πληροφοριών’ αλλά και μιας διαμορφούμενης κοινωνίας μάθησης προαπαιτείται η στήριξη των πολιτών για να εξασφαλιστεί κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση¹².

Η έκδοση του ΥΠΕΠΘ “Εκπαίδευση 2000” κάνει σαφή λόγο για διάφορες δυσλειτουργίες και αγκυλώσεις (επέκταση των φροντιστηρίων, μετατροπή του λυκείου σε προπαρασκευαστικό κέντρο για την είσοδο των μαθητών στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ και παιδαγωγική εξουθένωσή του, μεγάλος αριθμός Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό, μεγάλος αριθμός αποτυχίας στις Γενικές Εξετάσεις, μεγάλος αριθμός ανενεργών φοιτητών). Αυτές τις δυσλειτουργίες εκλήθη να θεραπεύσει η μεταρρύθμιση. Τα “διεθνή και ευρωπαϊκά πρότυπα”¹³, στα οποία αναφέρεται αόριστα το κείμενο της μεταρρύθμισης, είναι επίσης ένδειξη της πίστης στο θεωρητικό αυτό παράδειγμα. Όπως και τα προβλήματα έτσι και οι μορφές της σωστής θεραπείας καθορίζονται από κοινά σ’ όλες τις χώρες εξ αντικειμένου δεδομένα¹⁴. Γι’ αυτό δίνεται έμφαση στις ευέλικτες δεξιότητες, εξ ου και ο τίτλος “Παιδεία Ανοικτών Οριζό-

ντων". Η εντύπωση που δίνεται μέσα από το πνεύμα του κειμένου του νόμου είναι ότι εφαρμόζεται μια κοινή αντίδραση των ευρωπαϊκών χωρών σε κοινά προβλήματα. Στο σημείο αυτό είναι ενδιαφέρον να προστεθεί ότι η επίδραση του δομολειτουργικού μοντέλου επιβεβαιώνεται ρητά από τον ακαδημαϊκό Μ. Κασσωτάκη, που ήταν ενεργά αναμειγμένος στη διαμόρφωση των προτάσεων της μεταρρύθμισης¹⁵.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο νεωτερικότητα - μετανεωτερικότητα, η μεταρρύθμιση φαίνεται να εδράζεται στερεά στις θεωρητικές αντιλήψεις της νεωτερικότητας. Τούτο γίνεται αμέσως αντιληπτό από τη μελέτη των τεσσάρων αξόνων της μεταρρύθμισης. Τρεις από τους άξονες αυτούς (έμφαση στη δημοκρατικότητα και στις ίσες ευκαιρίες, κυριαρχία της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης, και έμφαση στις ελληνικές παραδόσεις) εντάσσονται στη νεωτερικότητα, και μόνο ο τέταρτος (ποιοτική αναβάθμιση και απόκτηση νέων και ευέλικτων δεξιοτήτων) εκφράζει το πνεύμα της μετανεωτερικότητας. Ο τελευταίος αποτελεί σαφώς αντίφαση προς τους τρεις πρώτους. Συγκεκριμένα μέτρα της μεταρρύθμισης που υλοποιούν τις αντιλήψεις της νεωτερικότητας είναι η έμφαση στην ομοιομορφία, η οποία προωθείται όπως και στις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις με λεπτομερείς νομοθετικές ρυθμιστικές διατάξεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο κεφάλαιο "Ολοήμερο νηπιαγωγείο" εκφράζεται ανησυχία για την "ποικιλομορφία των προσχολικών ιδρυμάτων" και τονίζεται η ανάγκη ρύθμισης του θέματος με το Υπουργείο Υγείας και Προνοίας¹⁶. Αλλά τέτοια στοιχεία είναι η επιμονή στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και, επομένως, η επιμονή του κράτους όχι μόνο να χρηματοδοτεί και να ρυθμίζει αλλά και να προσφέρει, σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα, την εκπαίδευση, και η ενθάρρυνση και προώθηση μαζικής ανώτερης εκπαίδευσης (κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων, μεγάλη αύξηση των θέσεων στα πανεπιστήμια). Η μεταρρύθμιση ωστόσο προωθεί και μέτρα που υλοποιούν το πνεύμα της μετανεωτερικότητας. Τέτοια μέτρα είναι η εισαγωγή των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής, που μπορεί να είναι και διατμηματικά, η χρήση βασικών δομικών εκπαιδευτικών στοιχείων (modules) στα προγράμματα αυτά, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η εισαγωγή πλαισίου προγράμματος σπουδών που επιτρέπει διάκριση μαθημάτων δεσμευτικού περιεχομένου (80 τοις εκατόν) και προαιρετικού (20 τοις εκατόν), η θέσπιση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση¹⁷.

Οι τρεις τελευταίες οπτικές γωνίες που χρησιμοποιούνται στη μελέτη αφορούν συγκριτική εξέταση του συγκεκριμένου της μεταρρύθμισης προς

εκείνο προηγούμενων μεγάλων μεταρρυθμίσεων, σύγκριση της μεταρρυθμίσης προς τις πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές σε αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες και, τέλος, σύγκριση προς τις προτάσεις του ΟΟΣΑ του 1995 για αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Το συγκείμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι ένα περίεργο χρώμα ομοιοτήτων και διαφορών προς εκείνο άλλων σύγχρονων μεταρρυθμίσεων. Και στην περίπτωση της Ελλάδας, όπως και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχει αρκετή έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης να καταρτίσει ανθρώπινο δυναμικό που θα χρειαστεί η Ελλάδα για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της στη σημερινή εποχή του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Σε σύγκριση ωστόσο με άλλες σύγχρονες ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις, όπου το πνεύμα είναι αισιόδοξο και κυνικό και όπου η πίστη στη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική και οικονομική ευημερία έχει μειωθεί πολύ με αποτέλεσμα να νομιμοποιούνται δραστικές περικοπές στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό¹⁶, στην Ελλάδα το πνεύμα συνεχίζει να είναι αισιόδοξο και η πίστη στην ικανότητα της εκπαίδευσης να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές εξακολουθεί να είναι πολύ ισχυρή. Πολύ σπάνια γίνονται νύξεις και εκφράζονται φόβοι για το “λάφυρο του προμηθευτή” (provider capture) — την ιδέα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σήμερα οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να υπηρετεί κυρίως τις ανάγκες εκείνων που εργάζονται σ’ αυτό - και την “αντίσταση στην αλλαγή” (resistance to change) — την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί και οι διαμορφωτές πολιτικής είναι απρόθυμοι να αλλάξουν εκείνο που πάντοτε έκαναν — τις δυο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις με τις οποίες γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της αδυναμίας των εκπαιδευτικών συστημάτων να αλλάξουν¹⁷. Χαρακτηριστικό αυτής της αισιοδοξίας είναι το πιο κάτω απόσπασμα της Εισηγητικής Έκθεσης:

Σήμερα είναι ανάγκη να κάνουμε ένα νέο ιστορικό βήμα. Να προωθήσουμε νέες και ριζικές μεταρρυθμίσεις και τομές σ’ όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε να αντιμετωπίσουμε τα σημερινά προβλήματα και να δημιουργήσουμε μια νέα εθνική εκπαιδευτική βάση με ισχυρά διεθνή ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, ιδιαίτερα στο χώρο των Βαλκανίων και της λεκάνης της Μεσογείου²⁰.

Η επόμενη σύγκριση αφορά το είδος των αλλαγών που προτείνουν η ελληνική μεταρρύθμιση και οι πρόσφατες μεγάλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Αγγλία, στις ΗΠΑ και στον Καναδά. Η σύγκριση αυτή υπογραμμίζει τον ισχυρό ρόλο του ιδεολογικού παράγοντα στο είδος των αλλαγών

που εισάγει η ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στην Αγγλία, τις ΗΠΑ και τον Καναδά η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία προώθησε μεταρρυθμίσεις του τύπου

α) αποκέντρωσης της εξουσίας προς τα σχολεία και δημιουργίας σχολικών και γονεϊκών συμβουλίων για συμμετοχή στην εξουσία, β) εισαγωγής μηχανισμών της αγοράς (για παράδειγμα, έμφασης στην ιδιωτική εκπαίδευση) και διάφορων μορφών εκλογής στην εκπαίδευση (για παράδειγμα, παραχώρηση στους γονείς του δικαιώματος εκλογής του σχολείου για τα παιδιά τους) και γ) αυξημένης χρήσης της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης καθώς και δημοσίευσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των σχολείων²¹. Στην Ελλάδα η σοσιαλιστική ιδεολογία επιβάλλει ακόμη δωρεάν παιδεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και απαγόρευση των ιδιωτικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ίδια ιδεολογία αποκλείει κάθε σκέψη παραχώρησης δικαιώματος γονεϊκής εκλογής και εισαγωγής μηχανισμών αγοράς, και παρεμποδίζει την εκτενή χρήση της αξιολόγησης της επίδοσης ως μηχανισμού πίεσης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πόσο μεγάλη είναι η δύναμη του ιδεολογικού παράγοντα φάνηκε και από την αποτυχία του καθηγητή Ν. Μουζέλη να μεταπείσει τους λαμβάνοντας τις αποφάσεις με την παρέμβασή του κατά τη διάρκεια της δεύτερης μέρας της Α΄ Συνδιάσκεψης του ΠΑΣΟΚ για την Παιδεία τον Οκτώβριο του 1997. Ο Μουζέλης πρότεινε την κατάργηση της δωρεάν παιδείας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την αντικατάστασή της με ένα σύστημα διδάκτρων για τους εύπορους φοιτητές, υποτροφιών για τους οικονομικά αδύνατους και δανείων για όσους το κράτος δεν μπορεί να αποφασίσει σε ποια κατηγορία ανήκουν. "Δεν μπορώ να καταλάβω τι το μη αριστερό έχει αυτή η πρόταση", παρατήρησε ο Μουζέλης. Ταυτόχρονα ζήτησε να επιτραπεί η ίδρυση μη κερδοσκοπικών οργανισμών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αναγνώριση, ύστερα από έλεγχο, των πτυχίων των ξένων πανεπιστημίων²². Και οι δύο όμως εισηγήσεις του απορρίφθηκαν.

Είναι χαρακτηριστικό επίσης ότι η αξιολόγηση των μαθητών εξακολουθεί και μετά τις νέες αλλαγές να είναι πολύ περιορισμένη, τα δε αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε καμιά περίπτωση δεν τίθενται υπόψη των γονέων. Η ενημέρωση άλλωστε αυτή δεν θα είχε καμιά πρακτική σημασία, αφού δεν παραχωρείται στους γονείς το δικαίωμα να εγγραφούν τα παιδιά τους σε σχολείο άλλο από εκείνο της εκπαιδευτικής τους περιφέρειας.

Περαισώτερο διαφωτιστική ωστόσο για το στίγμα της ελληνικής εκπαι-

δευτικής μεταρρύθμισης είναι η πέμπτη οπτική γωνία, η σύγκριση δηλαδή των προνοιών της προς τις συστάσεις που περιέχονται στην Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, που έγινε το Φεβρουάριο του 1995 από τον ΟΟΣΑ²³.

Από τις προτάσεις του ΟΟΣΑ η νέα ελληνική μεταρρύθμιση αποδέχτηκε πέντε μέτρα που συμβάλλουν στην ποιοτική βελτίωση: την κατάργηση της επετηρίδας, την εισαγωγή περισσότερων από ένα διδακτικών βιβλίων, την παραχώρηση αυτονομίας στα πανεπιστήμια, την επαινεισαγωγή της αξιολόγησης, και την εισαγωγή κάποιας μορφής ευελιξίας στα αναλυτικά προγράμματα (με την υιοθέτηση δεσμευτικού και προαιρετικού μέρους του προγράμματος σπουδών). Δεν υιοθέτησε ωστόσο τις πιο κάτω βασικές εισηγήσεις:

- α) την εισαγωγή ευρείας αποκέντρωσης και του θεσμού της τοπικής σχολικής διοίκησης,
- β) την αντικατάσταση των απαρχαιωμένων μορφών ισότητας με την ισότητα που εξασφαλίζεται μέσω της έκφρασης και της συμμετοχής,
- γ) την αντικατάσταση των νομοθετικών ρυθμιστικών ελέγχων με πληροφοριακές - δεοντολογικές επιρροές και με την ανάπτυξη επαγγελματικής ηθικής,
- δ) την παραχώρηση κάποιων δικαιωμάτων και στους αποδέκτες/ καταναλωτές της εκπαίδευσης (γονείς και μαθητές), και
- ε) την ευρεία εφαρμογή της αξιολόγησης με εισαγωγή σταθμισμένων τεστ σε εθνική κλίμακα.

Ο συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει την υπόθεση πως η μη αποδοχή των προτάσεων αυτών δεν είναι τυχαία αλλά αποτέλεσμα συνειδητής απόφασης των εκπαιδευτικών αρχών ότι τα μέτρα αυτά είναι αδύνατο να εφαρμοστούν στην Ελλάδα λόγω εγγενών δυσκολιών. Αν η υπόθεση αυτή είναι ορθή, τότε θα μπορούσε ίσως να προβληθεί ο ισχυρισμός ότι πίσω από αυτές τις αποφάσεις μπορεί να ανακαλύψει κανείς τα αληθινά προβλήματα της ελληνικής πραγματικότητας που παρεμποδίζουν την εισαγωγή οικιαστικών αλλαγών στην εκπαίδευση, όχι μόνο στη συγκεκριμένη περίπτωση αλλά και στο παρελθόν.

Με βάση τα πιο πάνω μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα κυριότερα απ' αυτά τα προβλήματα είναι πέντε και αντιστοιχούν προς τις πέντε απορριφθείσες προτάσεις του ΟΟΣΑ που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Έτσι,

- α) η άρνηση της κυβέρνησης να υιοθετήσει τις προτάσεις για αποκέν-

ντρωση και ευρεία τοπική σχολική διοίκηση μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα των μεγάλων ελλειμμάτων νομιμοποίησης του ελληνικού κράτους και της ανάγκης που νιώθει η κυβέρνηση να καλύπτει αυτά τα ελλείμματα με ευρείες εξουσίες σε ζωτικούς τομείς όπως την εκπαίδευση. Παραχώρηση των εξουσιών αυτών στην τοπική αυτοδιοίκηση θα στερούσε από την κυβέρνηση τη δυνατότητα να εξασφαλίζει αυτή τη νομιμοποίηση. Όσο η Κυβέρνηση νιώθει την ανασφάλεια των ελλειμμάτων νομιμοποίησης, δεν πρόκειται να προχωρήσει σε πραγματική αποκέντρωση.

- β) η αδυναμία αυτή έχει σχέση και με την επόμενη διαφορά με τον ΟΟΣΑ, και συγκεκριμένα με την επιμονή της Κυβέρνησης να διατηρεί αυτά που ο ΟΟΣΑ ονομάζει "απαρχαιωμένες μορφές ισότητας". Ο ΟΟΣΑ πρότεινε την αντικατάστασή τους με μορφές ισότητας που εξασφαλίζονται μέσω της έκφρασης και της συμμετοχής. Όπως παρατήρησε ο ΟΟΣΑ, βασικές κοινωνικές και ηθικές παραδοχές των Ελλήνων παρεμποδίζουν την υιοθέτηση τέτοιων μορφών ισότητας. Συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ διαπίστωσε: "μια ανησυχητική έλλειψη εμπιστοσύνης σ'όλα τα επίπεδα του συστήματος. Οι μαθητές / σπουδαστές π.χ. ισχυρίζονται ότι με μια πιο αυστηρή και τακτική αξιολόγηση θα καθυποταχθούν στην πολιτική προκατάληψη των δασκάλων/καθηγητών τους. Οι δάσκαλοι/καθηγητές ισχυρίζονται ότι η εξάλειψη της ελετηρίδας, που βασίζεται στην αρχαιότητα της εγγραφής, θα θέσει το διορισμό των καθηγητών στο έλεος του πελατειακού συστήματος. Οι πεπεισμένοι αυτές δημιουργούν σοβαρά εμπόδια ως προς την εξέλιξη του συστήματος σε αρκετά σημεία - κλειδιά"²⁴. Η κατάσταση αυτή επιβάλλει στην Κυβέρνηση να διατηρήσει τον κεντρικό έλεγχο και τους νομοθετικούς ρυθμιστικούς ελέγχους, αφού μέσω αυτών εξασφαλίζει ισότητα και ίση αντιμετώπιση, σε βάρος έστω της πρωτοβουλίας και της βελτίωσης της ποιότητας. Η παρέμβαση αυτή, άλλωστε, εξασφαλίζει στο κράτος και αρκετή από την έντονα επιθυμητή νομιμοποίηση.

- γ) Η αντικατάσταση των νομοθετικών ρυθμιστικών ελέγχων με πληροφοριακές και δεοντολογικές επιρροές και την ανάπτυξη επαγγελματικής ηθικής παρεμποδίζεται από μια μακρά παράδοση έλλειψης εμπιστοσύνης του κράτους προς τους υπαλλήλους και τους πολίτες του και άσκησης πολύ στενού ελέγχου. Όπως είναι γνωστό, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται έλεγχος κατά κύριο λόγο των διαδικα-

σιών (εφαρμογή του καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος, διδασκαλία της καθορισμένης ύλης, από το καθορισμένο βιβλίο, εφαρμογή των κανονισμών). Με τον έλεγχο των διαδικασιών το κράτος υποθέτει ότι εξασφαλίζει και τα επιθυμητά αποτελέσματα. Το ίδιο γίνεται και στις άλλες υπηρεσίες καθώς και στις σχέσεις προς τους πολίτες²⁵. Το είδος όμως αυτό του ελέγχου δεν επιτρέπει την ανάπτυξη επαγγελματικής ηθικής. Όπως παρατηρεί η Broadfoot²⁶, οι σύγχρονες τεχνολογικές αλλαγές επιβάλλουν ακόμα και σε χώρες με παραδοσιακά πολύ διαφορετικές διοικητικές δομές και προσεγγίσεις, όπως την Αγγλία και τη Γαλλία, ταυτόσημες σχεδόν ρυθμίσεις ελέγχου και, συγκεκριμένα, τη μείωση του κεντρικού ελέγχου και την ανάπτυξη του αισθήματος της ανάγκης λογοδότησης και επαγγελματικής ηθικής. Η εφαρμογή αυτού του είδους ελέγχου είναι πολύ δύσκολη ακόμα στην Ελλάδα λόγω της επιμονής στον παλιού τύπου προληπτικό έλεγχο. Η αντίληψη της ανάγκης του εξορθολογισμού στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης δεν έχει ακόμα εμπεδωθεί. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο όρος “εξορθολογισμός” αναφέρεται μόνο μια φορά στο κείμενο της μεταρρύθμισης, ενώ αναφέρεται τρεις φορές στην επισκόπηση του ΟΟΣΑ²⁷. Αυτό εξηγεί γιατί στην εισαγωγή του κειμένου της μεταρρύθμισης γίνεται λόγος μόνο για την οικονομική διεθνοποίηση κι όχι για την εξίσου συχνά αναφερόμενη στα άρθρα διεθνών περιοδικών διεθνοποίηση του εξορθολογισμού²⁸.

- δ) Η παραχώρηση δικαιωμάτων στους αποδέκτες/ καταναλωτές της εκπαίδευσης (γονείς, μαθητές) είναι αδύνατη ακόμα λόγω της μεγάλης ισχύος των συνδικαλιστικών οργανώσεων από τη μια και της αδυναμίας των γονέων ως ομάδας πίεσης από την άλλη. Σε μια χώρα όπως την Ελλάδα όπου τα συνδικάτα έχουν τεράστια δύναμη στα χέρια τους, μόνο αν οι γονείς αποφασίσουν να οργανωθούν και να συνδικαλισθούν, θα μπορέσουν να διεκδικήσουν ισχυρό λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- ε) Η μη εφαρμογή, τέλος, της πρότασης του ΟΟΣΑ για εισαγωγή σταθμισμένων τεστ πάνω σε εθνική κλίμακα οφείλεται, πιθανότατα, στην έλλειψη παράδοσης και τεχνογνωσίας αλλά και στο φόβο έντονης αντίδρασης των εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών οργανώσεων. Πιθανό επίσης να έπαιξε ρόλο και η αμηχανία που νιώθει η κυβέρνηση σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αφού αισθάνεται υποχρεωμένη να επανεισαγάγει ένα θεσμό που κατήργησε η κυ-

βέρνηση που προερχόταν από το ίδιο κόμμα πριν 18 χρόνια. Προτιμήθηκε έτσι η πολύ προσεκτική εισαγωγή κάποιας περιορισμένης αξιολόγησης, ανώδυνης σε μεγάλο βαθμό για τους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η μεταρρύθμιση "Εκπαίδευση 2000 - Παιδεία ανοικτών οριζόντων" είναι ακόμα μια προσπάθεια μείζονος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, από εκείνες που φαίνεται να προτιμώνται από τον ελληνικό λαό²⁹ και έχουν συχνά νομοθετηθεί στο παρελθόν, ενταγμένη σαφώς στο πνεύμα του δομολειτουργισμού και της νεωτερικότητας. Ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε ελπίδες επιτυχίας της, η μεταρρύθμιση αυτή έχει δυο βασικά χαρακτηριστικά: α) έχει έντονες αντιφάσεις, και β) είναι μια φιλόδοξη προσπάθεια ελέγχου της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η βασική αντίφαση είναι ανάμεσα στην εμμονή στη δημόσια εκπαίδευση, που υπαγορεύεται από τη σοσιαλιστική ιδεολογία της Κυβέρνησης, και την προσπάθεια για ευέλικτη παιδεία ανοικτών οριζόντων που επιβάλλεται από τη σύγχρονη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του ανταγωνισμού. Η προσπάθεια ελέγχου της ποιότητας της εκπαίδευσης αποκαλύπτει τις εγγενείς αδυναμίες της ελληνικής πραγματικότητας ως συγκειμένου κάθε βελτιωτικής προσπάθειας. Οι αδυναμίες αυτές εκφράζονται από τα πέντε χαρακτηριστικά του ελληνικού συγκειμένου για τα οποία έγινε λόγος πιο πάνω, δηλαδή τα ελλείμματα νομιμοποίησης του κράτους, τις υπονομευτικές της εμπιστοσύνης ηθικές και κοινωνικές παραδοχές των πολιτών, την παράδοση και το είδος του κρατικού ελέγχου, τη μεγάλη δύναμη των συνδικάτων και την απουσία παράδοσης τεχνογνωσίας σε θέματα αξιολόγησης. Όσο καιρό οι εκπαιδευτικές αρχές συνεχίζουν να αγνοούν ή να παραγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά αυτά, οι ελπίδες επιτυχίας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όσο καλές προθέσεις κι αν αυτή έχει κι όσο επίλεκτα ανθρώπινα στελέχη κι αν αξιοποιεί, θα παραμένουν περιορισμένες. Τα χαρακτηριστικά αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη για το κράτος να αναζητήσει άλλους αποτελεσματικότερους και περισσότερο συνάδοντας προς τη μετανεωτερική εποχή τρόπους προώθησης της ποιότητας σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να αρχίζει να στηρίζεται λιγότερο στους μηχανισμούς ελέγχου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Welch, Anthony (1985). "The Functionalist Tradition and Comparative Education", *Comparative Education*, 21 (1), 5-19.
2. Apple, Michael (1990). *Ideology and Curriculum*. - New York: Routledge; Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. - London: Routledge & Kegan Paul.
3. Cowen, Robert (1996). "Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity", *Comparative Education*, 32(2), 151-170.
4. Habermas, Jürgen (1976). *Legitimation Crisis*. - London: Heinemann.
5. Offe, Claus (1972). *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates: Aufsätze zur politischen Soziologie*. - Frankfurt: Suhrkamp; Crozier, Michel, Huntington, Samuel and Watanuki, Joji (1975). *The Crisis of Democracy : Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. - New York : New York University Press; Wolfe, Alan (1977). *The Limits of Legitimacy : Political Contradictions of Contemporary Capitalism*. - New York : Free Press.
6. Weiler, Hans (1983). "Legalization, Expertise, and participation: Strategies of Compensatory Legitimation in Educational Policy". *Comparative Education Review*, 27 (2), 259-277.
7. Persiani, Panayiotis (1998). "Compensatory Legitimation" in Greek Educational Policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France", *Comparative Education*, 34 (1) , 71-83.
8. Βαρβιτσιώτης, Ιωάννης (1997). "Για μια πραγματική ισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση", *Το Βήμα*, 14 Σεπτ. 1997, σ. Α23.
9. Εισηγητική Έκθεση για το Σχέδιο Νόμου "Ενιαίο Λύκειο, φοίτηση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις", Αθήνα, 22 Αυγούστου 1997, Βουλή των Ελλήνων.
10. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (1997) *Εκπαίδευση 2000- Παιδεία Ανοικτών Οριζώντων*. - Αθήνα : ΥΠΕΠΘ.
11. Εισηγητική Έκθεση, όπου πιο πάνω, σ.1
12. ΥΠΕΠΘ, *Εκπαίδευση 2000- Παιδεία Ανοικτών Οριζώντων*, όπου πιο πάνω, σ. 11.
13. Όπου πιο πάνω, σ.4
14. Gingsburg, Mark et al. (1990). "National and World-System Explanations of Educational Reform", *Comparative Education Review*, 34 (4), 474-499.
15. Κασσωτάκης, Μιχάλης (1997). "Η αναβάθμιση της Ελληνικής Δημόσιας Εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση". Στο ΟΕΔΕΚ, *Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης*. - Λευκωσία: ΟΕΔΕΚ.
16. ΥΠΕΠΘ *Εκπαίδευση 2000- Παιδεία Ανοικτών Οριζώντων*, όπου πιο πάνω, σ. 7.
17. Εισηγητική Έκθεση ..., όπου πιο πάνω, σσ. 1-4.
18. Levin, Benjamin (1997). "The Lessons of International Education Reform", *Journal of Education Policy*, 12 (4), 253-256.
19. Όπου πιο πάνω, σ. 255.
20. Εισηγητική Έκθεση ..., όπου πιο πάνω, σ.1
21. Davies, Scott & Guppy, Neil (1997). "Globalization and Educational Reforms in Anglo-

- American Democracies", *Comparative Education Review*, 41(4), 435-459.
22. Συνδιάσκεψη του ΠΑΣΟΚ για την Παιδεία, *Το Βήμα* 12 Οκτ. 1997, σ. Α41.
23. Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως (ΟΟΣΑ) (1995). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον ΟΟΣΑ*. - Παρίσι : ΟΟΣΑ.
24. Όπου πιο πάνω, σ. 4 (παρ. 13).
25. Σαματάς, Μηνάς (1995). "Ο Ελληνικός Εκπαιδευτικός Γραφειοκρατισμός". Στο Α. Καζαμία και Μ. Κασσωτάκη *Ελληνική Εκπαίδευση : Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Επισυνχρονισμού*. - Αθήνα : Σείριος.
26. Broadfoot, Patricia (1985). "Changing Patterns of Educational Accountability in England and France", *Comparative Education*, 21 (3), 273-286.
27. Στις παραγράφους 19,23 και 30 του καμένου.
28. Davies, S. and Guppy, N., *op. cit.*
29. "Η Μεταρρύθμιση" (κύριο άρθρο), *Το Βήμα*, 13 Οκτ. 1996, σσ. 1-2.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Εισηγητική Έκθεση για το Σχέδιο Νόμου "Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, 22 Αυγούστου, 1997, Βουλή των Ελλήνων.
- "Η Μεταρρύθμιση" (κύριο άρθρο) (1996). *Το Βήμα* 13 Οκτ. 1996, σσ. 1-2.
- Κασσωτάκης, Μιχάλης (1997). "Η αναβάθμιση της Ελληνικής Δημόσιας Εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση". Στο ΟΕΔΜΕΚ, *Αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης*. - Λευκωσία: ΟΕΔΜΕΚ.
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως (ΟΟΣΑ). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από την ΟΟΣΑ*. - Παρίσι : ΟΟΣΑ.
- "Συνδιάσκεψη του ΠΑΣΟΚ για την Παιδεία", *Το Βήμα*, 12 Οκτ. 1997, σ. Α41.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) (1997) *Εκπαίδευση 2000- Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*. - Αθήνα : ΥΠΕΠΘ.

Ξενόγλωσση

- Apple, Michael (1990). *Ideology and Curriculum*. - New York: Routledge.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. - London: Routledge & Kegan Paul.
- Broadfoot, Patricia (1985). "Changing Patterns of Educational Accountability in England and France", *Comparative Education*, 21 (3), 273-286
- Cowen, Robert (1996). "Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity", *Comparative Education*, 32 (2), 151-170.
- Crozier, Michel, Huntington, Samuel and Watanuki, Joji (1975). *The Crisis of Democracy : Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. - New York : New York University Press.

- Davies, Scott & Guppy, Neil (1997). "Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies", *Comparative Education Review*, 41(4), 435-459.
- Gingsburg, Mark et al. (1990). "National and World-System Explanations of Educational Reform", *Comparative Education Review*, 34 (4), 474-499.
- Habermas, Jürgen (1976). *Legitimation Crisis*. - London: Heinemann.
- Levin, Benjamin (1997). "The Lessons of International Education Reform", *Journal of Education Policy*, 12 (4), 253-266.
- Offe, Claus (1972). *Strukturprobleme des kapitalistischen Staates: Aufsätze zur politischen Soziologie*. - Frankfurt: Suhrkamp.
- Persianis, Panayiotis (1998). "Compensatory Legitimation" in Greek Educational Policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France", *Comparative Education*, 34 (1), 71-83.
- Weiler, Hans (1983). "Legalization, Expertise, and participation: Strategies of Compensatory Legitimation in Educational Policy", *Comparative Education Review*, 27 (2), 259-277.
- Welch, Anthony (1985). "The Functionalist Tradition and Comparative Education", *Comparative Education*, 21 (1), 5-19.
- Wolfe, Alan (1977). *The Limits of Legitimacy : Political Contradictions of Contemporary Capitalism*. - New York : Free Press.

ABSTRACT

The paper uses five comparative tools (the theories of functionalism and conflict, the theoretical frameworks of modernity and postmodernity, the contemporary international discourse on educational reform, the rationale of recent major educational reforms in Anglo - American Democracies, and the OECD 1995 Critical Survey on Education in Greece) to try to uncover the identity of the 1997 major Greek education reform "Education 2000 - For an Education of Open Horizons". The comparison shows that the Greek reform is to a great extent governed by functionalist and modern (rather than postmodern) ideas and that it diverges substantially from the major reforms in USA, Canada and UK. It also shows that the reform has failed to take notice of some major recommendations set forth by the OECD Survey concerning the need for educational decentralization and school autonomy. The paper explains these divergencies as the result of fundamental characteristics of Greek society, the substantial legitimacy deficits of the modern Greek state, and the traditional big power of teacher trade unions in Greece. The paper concludes that unless these characteristics are modified there is little chance for educational reforms to succeed in Greece.