

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ	17
ΜΕΡΟΣ Α – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	21
A.1. Εισαγωγή	23
A.2. Θεωρητικό πλαίσιο και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	34
A.2.1. Η Γενική Θεωρία της Δράσης	38
A.2.2. Δομή-Δράση, Δομοποίηση και Κοινωνικές Μεταβολές	42
A.2.3. Το κράτος και η λειτουργία του	52
A.2.4. Πολιτική και Εκπαιδευτική Πολιτική	62
A.2.4.1. Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής	65
A.2.5. Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση	76
A.2.6. Εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Πολιτικής	81
A.2.7. Από την θεωρία στην έρευνα	91
A.2.8. Υλικό της έρευνας	94
ΜΕΡΟΣ Β – Η ΕΡΕΥΝΑ	99
B.1. Μεταπολίτευση	101
B.1.1. Κοινωνία και Κοινωνική Δυναμική	101
B.1.2. Η παιδεία κατά τη μεταπολίτευση μέχρι το 1981	111
B.2. Διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής	124
B.2.1. Ο δημόσιος διάλογος για την παιδεία από την αρχή του 1981 ως τις εκλογές της 18ης Οκτωβρίου 1981	127
B.2.2. Από τις εκλογές του Οκτωβρίου 1981 ως τον Δεκέμβριο του '82 (ψήφιση του Ν. 1304/82)	149
B.2.3. Από την ψήφιση του Ν. 1304/82 ως την πρώτη ανακοίνωση του σχεδίου νόμου για τη γενική εκπαίδευση	196
B.2.4. Από την πρώτη δημοσίευση του προσχεδίου για τη γενική εκπαίδευση ως την ψήφιση του Ν. 1566/85	239
B.2.5. Συζήτηση για τη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής	333

B.3.	Η Εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου '82-'85 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	346
B.3.1.	Συζήτηση περί της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου	363
B.4.	Εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής	367
B.4.1.	Η περίοδος Απ. Κακλαμάνη	369
B.4.2.	Η περίοδος Αντ. Τρίτση	404
B.4.3.	Η μεταβατική περίοδος Απ. Κακλαμάνη	466
B.4.4.	Η περίοδος του Γ. Παπανδρέου	471
B.4.5.	Συζήτηση για την εφαρμογή	486
B.5.	Αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής '81 - '89	501
B.5.1.	Ο σχολικός σύμβουλος	507
B.5.2.	Ο προϊστάμενος διεύθυνσης	515
B.5.3.	Η αξιολόγηση	517
B.5.4.	Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία	523
B.5.5.	Η έκδοση των Π.Δ.	526
B.5.6.	Η περίπτωση της ιδιωτικής εκπαίδευσης	527
ΜΕΡΟΣ Γ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		535
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		551

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί βασικό πυλώνα του σύγχρονου κράτους, καθώς από τη μια προετοιμάζει την ένταξη της νέας γενιάς στην κοινωνική και την οικονομική ζωή εφοδιάζοντάς την με γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες και από την άλλη συμβάλει στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης των νέων και συνακόλουθα στη συντήρηση και αναπαραγωγή ή την αλλαγή του κοινωνικού συστήματος.

Για το λόγο αυτό τα πολιτικά κόμματα, εφόσον θέλουν να διαχειριστούν ή να αλλάξουν το κράτος και την κοινωνία, περιλαμβάνουν στα πολιτικά τους προγράμματα τις απόψεις και τις προθέσεις τους για την οργάνωση και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, απόψεις που συνάδουν με τη γενικότερη πολιτική και κοινωνική ιδεολογία τους.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ο αστικός εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η στροφή προς το σύγχρονο ελληνικό πολιτισμό και τις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες ήταν ένα χρονίζον αίτημα και είχε γνωρίσει πολλές παλινδρομήσεις. Πρωτοδιατυπώνεται τη δεκαετία του 1870 και επιτυγχάνεται, τελικά, με τη μεταρρύθμιση της περιόδου 1976/77, έπειτα από την εμπειρία τη απριλιανής δικτατορίας και το δράμα της Κύπρου, με συμφωνία όλων των αστικών και με επιμέρους διαφωνίες των κεντροαριστερών και των αριστερών κομμάτων. Μετά τη μεταρρύθμιση του 1976/77 περνούμε από την περίοδο που ονομάστηκε “ασυνέχεια” στην περίοδο που ονομάστηκε “συνέχεια” στα εκπαιδευτικά μας πράγματα, δηλαδή οι όποιες αλλαγές δεν σκόπευαν στην ανατροπή, αλλά στη βελτίωση ή μερική τροποποίηση των προηγούμενων ρυθμίσεων.

Το γεγονός ότι η “αστική” εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε το 1976/77 δεν σημαίνει λύθηκαν όλα τα ζητήματα και ότι σταμάτησαν ή ότι έπρεπε να σταματήσουν οι αλλαγές στο σχολείο. Για παράδειγμα, μπορεί ο έντονα θεωρητικός και αρχαιογνωστικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να έδωσε στη μεταδικτατορική περίοδο ένα μερίδιο στις σύγχρονες τέχνες και τις επιστήμες, αλλά ο σκληρός πυρήνας του σχολείου παρέμεινε και παραμένει ακόμη θεωρη-

τικός και βερμπαλιστικός, ενώ τα κάθε είδους τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία είναι ακόμη υποβαθμισμένα, προορισμένα για “αδύνατους” μαθητές, δηλαδή για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Το σχολείο από την άποψη αυτή -και όχι μόνο- παραμένει επιλεκτικό. Για το λόγο αυτό ένα βασικό αίτημα που επιχειρήθηκε να ικανοποιηθεί τη δεκαετία του 1980, που αποτελεί τη χρονική περίοδο της μελέτης αυτής της εργασίας, ήταν ο εκδημοκρατισμός και η κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης.

Μολονότι η ιστορία της εκπαίδευσης αριθμεί τουλάχιστον 150 χρόνια ζωής, καθώς Έλληνες διανοούμενοι άρχισαν να ερευνούν και να καταγράφουν το εκπαιδευτικό παρελθόν (ιστορία των γραμμάτων, των λογίων και των σχολείων) από τη δεκαετία του 1840, η καθιέρωσή της ως επιστημονικού κλάδου, -δηλαδή διδάσκεται στα πανεπιστήμια, πραγματοποιούνται συνέδρια και εκδόσεις- διαμορφώθηκε στην Ελλάδα τις τελευταίες τρεις έως τέσσερις δεκαετίες. Μέχρι τότε σχετικά μαθήματα προσφέρονταν μόνο στις σχολές μόρφωσης των δασκάλων (Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες) και οι συγγραφείς σχετικών εγχειριδίων ήταν υπάλληλοι του υπουργείου της Παιδείας ή καθηγητές των σχολών μόρφωσης δασκάλων με άμεση εξάρτηση από το ίδιο υπουργείο ή, τέλος, ιδιώτες, κυρίως τοπικοί λόγιοι, που κατέγραφαν την τοπική εκπαιδευτική ιστορία. Για την ιστορία της εκπαίδευσης της μακράς αυτής περιόδου, σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις, η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούσε μια γραμμική και μηχανιστική διαδικασία, κι όχι πολυσύνθετη και πολυδιάστατη κοινωνική διεργασία και η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική αναδύονταν ως δικαίωση των προσπαθειών του κράτους και της εξουσίας για τη μόρφωση του λαού.

Απουσίαζαν οι εργασίες που θα μελετούσαν τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης ή την εκπαιδευτική πολιτική ως πεδίο αντιπαράθεσης διαφορετικών κοινωνικών αντιλήψεων και ιδεολογιών. Απουσίαζαν μελέτες που να διερευνούν στην κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ή σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα ή την εκπαίδευση κοινωνικών κατηγοριών όπως των γυναικών.

Μετά τη δικτατορία, καθώς απελευθερώθηκαν πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις και διευκολύνθηκε η επαφή με τη Δύση, ενώ πολλοί επιστήμονες από το εξωτερικό επέστρεψαν στη χώρα, αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές επιστήμες και μαζί η ιστορία της εκπαίδευσης.

Η τελευταία, όμως, έδωσε μεγάλη βαρύτητα στην πριν από τη δικτατορία περίοδο και στο φαινόμενο μεταρρύθμιση / αντιμεταρρύθμιση, στο σχήμα, δηλαδή, που εισήγαγε ο Α. Δημαράς, ως παθογένεια του ελ-

ληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ένα φαινόμενο που αναδεικνυει την πάλη αστικού εκσυγχρονισμού και αστικού συντηρητισμού στην Ελλάδα. Παράλληλα στράφηκε σε πλευρές του παρελθόντος που αγνοούνταν μέχρι τότε, όπως στη μόρφωση των γυναικών, στην πρόσβαση διαφορετικών κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση, στο ρόλο του συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών, στις ηττημένες και αποκλεισμένες απόψεις για την εκπαίδευση, στην τοπική εκπαιδευτική ιστορία, στην εκπαίδευση του ελληνισμού της διασποράς κλπ.

Τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εμφανίζονται εργασίες που μελετούν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων ή των πολιτικών κομμάτων και κατά τη μεταδικτατορική περίοδο.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία 1980 - 1990 και ακριβέστερα την περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ) από το 1981 μέχρι το 1989.

Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου αυτής παρουσιάζει ιδιαίτερο - και διαφορετικό από άλλες περιόδους- ενδιαφέρον. Πρώτον επειδή διαμορφώθηκαν οι μεγαλύτερες προσδοκίες για ριζική και ποιοτική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και μάλιστα σε συνάρτηση και ομολογη κατεύθυνση με τον υποσχόμενο από το πολιτικό κόμμα -κατόπιν κυβερνητική εξουσία- και αναμενόμενο από μεγάλη μερίδα του λαού σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, Δεύτερον επειδή το πολιτικό κόμμα που συγκρότησε την κυβέρνηση και οι φορείς που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (ομάδες πίεσης), ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί με τους συνδικαλιστικούς τους φορείς, βρέθηκαν στο ξεκίνημα της δεκαετίας σε συμφωνία και αγαστή συνεργασία. Πρόκειται για μια μορφή σύμπλευσης ή εκχώρησης εξουσίας στο συνδικαλισμό που θα αποτελέσει αργότερα τροχοπέδη στην εφαρμογή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι εργασίες εκπαιδευτικής πολιτικής και ιστορίας της εκπαίδευσης που είδαν μέχρι τώρα το φως της δημοσιότητας για τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά όχι τον τρόπο που διαμορφώθηκε ή εφαρμόστηκε, τη δράση των εμπλεκόμενων φορέων και τα αποτελέσματα στην εφαρμογή τους.

Ο συγγραφέας θέτει ένα βασικό ερώτημα: “ποιος διαμορφώνει τις μεταβολές των κοινωνικών θεσμών και στην περίπτωση μας του εκπαιδευτικού θεσμού; ποιος τις δρομολογεί; ποιος επηρεάζει τη διαδικασία εφαρμογής και πώς;” Ποιοι είναι οι παράγοντες και ποιες οι διαδικασίες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στο δοσμένο κοινωνικό

και πολιτικό πλαίσιο; Και κατά συνέπεια ποια ήταν και πως διαμορφώθηκε η εκπαιδευτική πολιτική του ΠΑΣΟΚ; Ποιο ήταν το εύρος εφαρμογής της και από ποιους παράγοντες εξαρτήθηκε;

Παρά το γεγονός ότι η εργασία είναι κατά βάση ιστορική, εκτός από την ιστορική μέθοδο αξιοποιούνται οι μέθοδοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνιολογίας. Παράλληλα με τη διεύρυνση των μεθοδολογικών εργαλείων, διευρύνονται και οι πηγές, εφόσον χρησιμοποιούνται, εκτός, από τα διακηρυκτικά κείμενα και το πολιτικό πρόγραμμα, η συζήτηση στη Βουλή, η νομοθεσία, τα δημοσιεύματα του τύπου, οι καταγραμμένες στα σχετικά έντυπα απόψεις των συνδικαλιστικών φορέων, η προφορική ιστορία με συνεντεύξεις προσώπων που συνέβαλαν με τη θέση τους στον εκπαιδευτικό μηχανισμό είτε στη διαμόρφωση είτε στην υλοποίηση, την εφαρμογή στην πράξη, των εκπαιδευτικών νομοθετημάτων.

Αναπτύσσοντας τις θεωρίες που ερμηνεύουν τη λειτουργία και την εξέλιξη των θεσμών, το ρόλο των κοινωνικών δομών και τα όρια της δράσης των ατομικών και των συλλογικών υποκειμένων, ο συγγραφέας διαπιστώνει ότι οι λειτουργιστικές και οι μαρξιστικές προσεγγίσεις υποβαθμίζουν την ανθρώπινη δράση αναγνωρίζοντας ένα σκληρό πυρήνα αντικειμενικότητας της κοινωνίας (δομής) στην οποία τα άτομα και οι ομάδες καλούνται να προσαρμοστούν. Από την άλλη οι ατομοκεντρικές θεωρίες δεν αναγνωρίζουν την δομική ύπαρξη της κοινωνίας έξω από τα άτομα και τη δράση τους και η κοινωνία δεν είναι παρά αποτέλεσμα της διαντίδρασης των ανθρώπων.

Για το λόγο αυτό στρέφεται προς τις θεωρίες των Giddens και Bourdieu που αναδεικνύουν τη σχέση της κοινωνικής δομής με τη δράση των ανθρώπων. Επιλέγει το μοντέλο του Giddens, που θεωρεί ότι η δομή και η δράση δεν είναι ένα αντιθετικό δίπολο, αλλά μια αλληλεξαρτώμενη δυαδικότητα, καθώς η ανθρώπινη δράση πραγματώνεται μέσα στη δομή, η οποία παράλληλα μετασχηματίζεται με τη δράση, με την «πρακτική και τη στοχαστική συνείδηση». Η δομή δεν υφίσταται παρά σαν δυναμική, αλλά ούτε η ανθρώπινη δράση γίνεται σε κενό πλαισίου, δηλαδή χωρίς τα χωροχρονικά και κοινωνικά πλαίσια και τα μέσα που το άτομο έχει στη διάθεσή του, αλλά ούτε το πλαίσιο έχει νόημα χωρίς τους φορείς δράσης. Το πλαίσιο δεν έχει ένα δικό του νόημα χωρίς την ανθρώπινη δράση. Επομένως, σημαντικό ρόλο παίζουν οι κοινωνικές πρακτικές και αυτό ακριβώς πρακτικές είναι οι διαδικασίες που συντελούνται στον εκπαιδευτικό θεσμό. Οι πρακτικές αυτές μέσα σε δοσμένο περιβάλλον οδηγούν σε μετασχηματισμό του θεσμού. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται δομοποίηση.

Οι θεσμοί είτε μετασχηματίζονται είτε αναπαράγονται. Τη δεύτερη περίπτωση, την αναπαραγωγή, δεν την ερμηνεύει το παραπάνω θεωρητικό σχήμα, εφόσον με τη δράση των ανθρώπων δεν μετασχηματίζονται πάντα οι θεσμοί. Ο συγγραφέας εισάγει τον εμπλουτισμό του θεωρητικού σχήματος της δομοποίησης του Ν. Μουζέλη, δηλαδή τους μικροφορείς, τους μεγαφορείς και τους μακροφορείς δράσης και τη διάκριση κοινωνικής και συστημικής ενσωμάτωσης που διατύπωσε ο David Lockwood.

Όλα αυτά (οι διαδικασίες μετασχηματισμού ή αναπαραγωγής των θεσμών) συμβαίνουν στο πλαίσιο του κράτους, γι' αυτό ο ρόλος του θεωρείται σημαντικός.

Ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις του κράτους, όπως τις κλασικές και φιλελεύθερες που θεωρούν το κράτος ουδέτερο, τις μαρξιστικές που το θεωρούν έκφραση της ταξικής κυριαρχίας, του Άλτουσέρ που το θεωρεί εξουσιαστικό μηχανισμό με τους ιδεολογικούς και τους κατασταλτικούς μηχανισμούς ή, τέλος, τις θεωρήσεις των διαφόρων μορφών του κράτους πρόνοιας, επιλέγει τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες ερμηνεύουν με τον καλύτερο τρόπο τα δεδομένα της μελέτης του.

Βασική παραδοχή για το συγγραφέα είναι ότι οι δημοκρατικοί θεσμοί του σύγχρονου κράτους επιτρέπουν σε ομάδες και άτομα να μετέχουν σε κάποια μορφή και σε διαφορετικούς βαθμούς εξουσίας. Επομένως το κράτος είναι η συνισταμένη κοινωνικών δυναμικών, ομάδων συμφερόντων, υποσυστημάτων, όπως κομμάτων, κοινωνικών τάξεων, συλλογικών οργανώσεων κλπ.

Το κράτος λειτουργεί, κατά το συγγραφέα, ως συναινετικός μηχανισμός και παρατηρείται αλληλοδιείσδυση δημόσιων και ιδιωτικών πεδίων στη λήψη των αποφάσεων. Η πολιτική εξουσία, όμως, μπορεί ευκολότερα να επιβληθεί ως φορέας δράσης επάνω σε άλλους φορείς, όταν ο συσχετισμός των δυνάμεων δεν υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης / αστικής τάξης και τότε η κοινωνική συναίνεση επιτυγχάνεται με την επίκληση του έθνους.

Ο συγγραφέας παρουσιάζει τα μοντέλα που επιχειρούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την εκπαιδευτική πολιτική κατ' αναλογία προς τις θεωρίες περί κράτους (φιλελεύθερα, μαρξιστικά, κράτους πρόνοιας, συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά και παραλλαγές των πλουραλιστικών θεωριών). Θεωρεί ότι η διαδικασία παραγωγής και αποτύπωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις και πρακτικές όλων των πεδίων, από τους υπερεθνικούς οργανισμούς μέχρι και τα εντός του κοινωνικού σχηματισμού μεμονωμένα άτομα, με διαφορετικές δυνατότητες επίδρασης. Τα μεμονωμένα άτομα, όταν δεν εκπροσωπούν συσσωμα-

τώσεις ή δεν κατέχουν θέσεις εξουσίας “συμμετέχουν” κυρίως στη φάση εφαρμογής μιας πολιτικής.

Η διαμόρφωση και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται δυο συνεχόμενα και αλληλεξαρτώμενα στάδια. Όμως οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα διαμόρφωσης και υλοποίησης μπορεί να παρεκκλίνουν. Μια εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να θεωρείται ολοκληρωμένη με τη θεσμοθέτη της, την αποτύπωσή της με νομοθετικό κείμενο, αλλά με το βαθμό υλοποίησής της στην πράξη. Εδώ παρεμβάλλεται η θέληση των εκπαιδευτικών και σπάνια μια πολιτική εφαρμόζεται όπως ακριβώς έχει θεσμοθετηθεί.

Οι σχέσεις λοιπόν των μικρο και μεγαφορέων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην εκπόνηση, αλλά και στην εφαρμογή ή όχι μιας πολιτικής.

Οι δυνατότητες εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ερμηνεύεται με το μοντέλο του βαθμού ασάφειας και σύγκρουσης του R. Matland και με το κριτήριο της ταχύτητας εφαρμογής. Όσο μικρότερη είναι η ασάφεια των ρυθμίσεων και όσο πιο σύντομα οι ρυθμίσεις μπαίνουν εφαρμογή, τόσο μικρότερη είναι η σύγκρουση κατά την εφαρμογή και τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν να εφαρμοστούν οι ρυθμίσεις. Αντίθετα όσο μεγαλύτερη είναι η ασάφεια και όσο μεγαλύτερη η καθυστέρηση εφαρμογής, τόσο δημιουργούνται προϋποθέσεις σύγκρουσης και μειώνονται οι πιθανότητες εφαρμογής.

Στα τρία μέρη, τα οκτώ κεφάλαια και τα δεκαοκτώ υποκεφάλαια που διαρθρώνει την εργασία του, ο συγγραφέας, εκτός από την αναλυτική θεωρητική συζήτηση για τους παράγοντες που δρουν στο μετασχηματισμό των θεσμών, μας δίνει μια καλή αποτύπωση της κοινωνικής δυναμικής κατά τη μεταπολίτευση, από το 1974 ως το 1981, των διεργασιών και αντιδράσεων, σε όλα τα επίπεδα, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής 1980 -85, την εκπαιδευτική πολιτική όπως αποτυπώθηκε μέσα από τους βασικούς νόμους 1304/82 και 1566/85 και τις διαδικασίες εφαρμογής της συγκεκριμένης πολιτικής από το 1985 ως το 1989. Τέλος, επιχειρεί μια κριτική αποτίμηση του βαθμού εφαρμογής αυτών των νομοθετημάτων και των αλλαγών που επέφεραν αυτές οι πολιτικές, καταλήγοντας στα συμπεράσματα της έρευνας.

Σημαντική προσφορά της εργασίας θεωρείται η προσπάθεια ερμηνείας της μη ολοκλήρωσης στην πράξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κυβέρνησης. Μιας πολιτικής, η οποία δεν ανταποκρινόταν στις αρχικά διακηρυγμένες προθέσεις για το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, αλλά προσαρμοσμένης στη διαχείριση ενός αστικού συστήματος και

στις υπερεθνικές δεσμεύσεις της χώρας. Η κυβέρνηση επιχειρούσε πλέον να ελέγξει το χώρο της εκπαίδευσης και να προσαρμοστεί στις “ανάγκες” της κοινωνίας και της οικονομίας, δηλαδή να διαχειριστεί την εξουσία σε ένα δοσμένο κοινωνικό σχηματισμό. Οι συνδικαλιστικοί φορείς, οι εκπαιδευτικοί και ένα μέρος της κοινωνίας εμμένουν στο αρχικό “όνειρο” και επομένως από την αगाστή συνεργασία κυβέρνησης και συνδικαλισμού επέρχεται η ρήξη.

Οι ρυθμίσεις που αφορούσαν την κατάργηση του επιθεωρητικού θεσμού και τη θέσπιση του θεσμού του προϊσταμένου είχαν μεγάλη σαφήνεια και μικρή σύγκρουση για το λόγο αυτό εφαρμόστηκαν πολύ γρήγορα χωρίς αμφισβήτηση. Το ίδιο συνέβη με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και την ίδρυση των Παιδαγωγικών Πανεπιστημιακών Σχολών, την εισαγωγή του μονοτονικού συστήματος, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου γνώρισε, επίσης, τη συναίνεση, αλλά καθώς οι αρμοδιότητές του δεν ξεκαθαρίστηκαν έγκαιρα και γρήγορα, υπήρχαν αμφισβητήσεις για το ρόλο και τη λειτουργία του. Απεναντίας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν το ζήτημα που γνώρισε πολύ υψηλή ασάφεια. Η κυβέρνηση, εκτός από τις γενικές αναφορές στους νόμους 1304 και 1566 δεν προχώρησε στη διαπραγμάτευση και τη θεσμοθέτησή της, οπότε δημιούργησε υψηλό βαθμό σύγκρουσης και το ζήτημα αυτό παραμένει ακόμη σε εκκρεμότητα.

Ο συγγραφέας κατορθώνει, με ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο, με προσεκτική και σε βάθος ανάλυση των πολυδιάστατων πηγών και με επισημονικά επιχειρήματα, να μας δώσει μια επαρκή ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ (1981-1989). Η εργασία καλύπτει με επάρκεια τόσο την περίοδο της διαμόρφωσης και της εκπόνησής της, όσο και την περίοδο της, διαφοροποιημένης σε ορισμένες πλευρές της από τις αρχικές διακηρύξεις, εφαρμογής της.

Η εργασία καλύπτει ένα σημαντικό κενό στην ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, καθώς αποτυπώνει και αναδεικνύει με πληρότητα όλες τις κοινωνικές διεργασίες και το ρόλο των εμπλεκόμενων φορέων διαμόρφωσής της τη δεκαετία 1980-1990 και ερμηνεύει το επίπεδο υλοποίησης ή τους λόγους που οδηγούν από τις προσδοκίες στις πραγματώσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Χρήστος Τζήκας
Οκτώβριος 2015