



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

**Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική,
Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*«Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας: αξιολόγηση των
μαθητικών επιδόσεων και ποιότητα της Εκπαίδευσης στο πεδίο του
ελληνικού Τύπου»*

Φοιτήτρια: Σοφία Κουτσιούρη

A.M.: 01201314

Επιβλέπουσα: Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Γιώργος Μπαγάκης, Καθηγητής

Δέσποινα Τσακίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2015

Στη μνήμη της μητέρας μου

Ευχαριστίες

Θα ήταν ίσως κοινότοπο να πω ότι το πρώτο και μεγάλο ευχαριστώ το χρωστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Άννα Τσατσαρώνη. Πρόκειται, όμως, για μια από καρδιάς έκφραση ευγνωμοσύνης για την πάντα υποστηρικτική παρουσία της, την καθοδήγηση και το γνήσιο ενδιαφέρον που έδειξε για την πορεία και τα αποτελέσματα της δουλειάς μου, όλους αυτούς τους μήνες της συνεργασίας μας. Ευχαριστώ, επίσης, την κ. Τσατσαρώνη για την ευκαιρία που μου έδωσε να «ταξιδέψω» στο πρωτόγνωρο για μένα αλλά συνάμα γοητευτικό επιστημονικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω, ακόμη, στα δύο μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής, τον κ. Γιώργο Μπαγάκη και την κ. Δέσποινα Τσακίρη, καθώς και σε όλους τους άλλους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος για την άριστη συνεργασία που είχαμε.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, που μόχθησε μαζί μου με τον δικό της ουσιαστικό τρόπο.

Περίληψη

Οι εθνικές εξετάσεις ως μορφή αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων έχουν διαδοθεί σε παγκόσμιο επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες. Οι κριτικοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης προσλαμβάνουν τις εξετάσεις ως μια «διακινούμενη πολιτική» που διεισδύει σε ποικίλα εθνικά πλαίσια και λειτουργεί ως μέσο ανασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην «Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας», ένα μέτρο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων σε εθνικό επίπεδο, το οποίο εισήχθη στην ανώτερη βαθμίδα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (το Λύκειο) το 2013. Υιοθετώντας την οπτική των κριτικών κοινωνιολόγων, διερευνά τους «λόγους» που συναρθρώνονται αναφορικά με αυτό στο πεδίο του ελληνικού Τύπου. Το εμπειρικό υλικό της έρευνας προέρχεται από 144 δημοσιογραφικά άρθρα που δημοσιεύτηκαν σε τέσσερις ελληνικές εφημερίδες από τον Αύγουστο του 2013 έως τον Μάιο του 2015. Η ανάλυσή του εδράζεται θεωρητικά και μεθοδολογικά στην κοινωνιολογική θεωρία του συμβολικού ελέγχου του Bernstein και στις λογο-αναλυτικές προσεγγίσεις των Laclau και Mouffe, και Faircough. Στη μελέτη αναδεικνύεται ότι το πεδίο του ελληνικού Τύπου μετασχηματίζεται σε «στίβο» ανταγωνιστικών «λόγων» σχετικά με την «Τράπεζα Θεμάτων» και γενικότερα την ποιότητα της εκπαίδευσης, εκφερόμενων από ποικίλες ομάδες ομιλητών, οι οποίοι αγωνίζονται να ασκήσουν εξουσία και έλεγχο στο πεδίο της εκπαίδευσης και γενικότερα στο «πεδίο του συμβολικού ελέγχου». Υποστηρίζεται ότι στο πλαίσιο αυτής της διαμάχης ο ευρωπαϊκός και παγκόσμιος «λόγος» που νομιμοποιεί τις εξετάσεις επανα-συναρθρώνεται με μικρές αποκλίσεις και καθίσταται κυρίαρχος. Στην έρευνα αναδεικνύεται, ακόμη, ότι σε αυτή τη διαδικασία ο Τύπος ως φορέας του πολιτισμικού πεδίου διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο και επιτελεί λειτουργίες του «συμβολικού ελέγχου», (ανα)παράγοντας κυρίως τον ευρωπαϊκό/παγκόσμιο ηγεμονικό «λόγο» για την εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: εξετάσεις, τράπεζα θεμάτων, διακινούμενη πολιτική, λόγος, πεδίο του συμβολικού ελέγχου, φορείς του συμβολικού ελέγχου, πολιτισμικό πεδίο, σύνορο

Abstract

National testing as a form of assessment of students' performance has been spread worldwide over the last few decades. Critical education policy scholars perceive testing as a "travelling policy", penetrating diverse national borders and operating as a means for the restructuring of educational systems. This study focuses on the "Item Bank of Graded Difficulty", a national students' assessment apparatus introduced in the upper secondary level of the Greek education system (the Lyceum) in 2013. Adopting the point of view of critical policy scholars, explores the discourses on testing articulated through the Greek Press. The research data were produced from 144 articles published in four Greek newspapers from August 2013 to May 2015, period in which there was a lot of debate on testing in Greece. The analysis of the data draws theoretically and methodologically on Bernstein's sociological theory of symbolic control and Laclau and Mouffe's, as well as on Fairclough's discourse analysis approaches. It is argued in the study that the Greek Press is transformed into an "arena" of antagonistic discourses on the item bank testing and generally on the quality of education. In this struggle the European and global discourse legitimating testing is re-articulated through an inflection of some of its elements and prevails over other antagonistic discourses. The study, also, shows that in this process the Greek Press plays a mediatative role and operates as an "agent of symbolic control", (re)producing mainly the European/global hegemonic discourse on education.

Key words: testing, item bank, travelling policy, discourse, the field of symbolic control, agents of symbolic control, cultural field, boundary

Συντομογραφίες

Α.Ε.Ι	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΝ.ΕΛ.	Ανεξάρτητοι Έλληνες
Δ.Ε.Π.	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Λ.Μ.Ε.	Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ε.Ο.Ε.	Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων
ΕΠΑ.Λ.	Επαγγελματικό Λύκειο
Ε.Σ.Π.Α.	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
Η.Π.Α.	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ι.Τ.Υ.Ε.	Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων
Κ.Κ.Ε.	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
Ν.Δ.	Νέα Δημοκρατία
Μ.Μ.Ε.	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Ο.Ι.Λ.Ε.	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Λειτουργών Εκπαίδευσης
Ο.Λ.Μ.Ε.	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΣΥ.ΡΙΖ.Α.	Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς
Τ.Θ.(Ε).Δ.Δ.	Τράπεζα Θεμάτων (Εξετάσεων) Διαβαθμισμένης Δυσκολίας
Υ.ΠΑΙ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.	Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	4
Abstract	5
Συνοτομογραφίες	6
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1ο : Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές εθνικής αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων – Η ελληνική περίπτωση της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.)	15
1.1. Εισαγωγή	15
1.2. Ευρωπαϊκές πολιτικές για το εθνικό testing - Η πολιτική του Ο.Ο.Σ.Α.....	15
1.2.1. Οι εθνικές μαθητικές εξετάσεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα	15
1.2.2. Οι συστάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. προς την Ελλάδα σχετικά με τη μαθητική αξιολόγηση .	17
1.3. Η ένταξη και λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.) στην ελληνική εκπαίδευση	19
1.3.1. Ιστορική επισκόπηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια	19
1.3.2. Η θέσπιση και λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων (Εξετάσεων) Διαβαθμισμένης Δυσκολίας [Τ.Θ.(Ε.)Δ.Δ.].....	20
1.4. Σύνοψη του κεφαλαίου.....	30
Κεφάλαιο 2ο : Επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την (εθνική) αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων με τη μορφή γραπτών εξετάσεων [(national) testing/examinations]	32
2.1. Εισαγωγή	32
2.2. Σύνομη ιστορική επισκόπηση της εμφάνισης και διάδοσης των μαθητικών εξετάσεων (testing/examinations).....	33
2.3. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των «προτυποποιημένων (standardized) εξετάσεων» και των «τραπεζών θεμάτων» (item banks)	36
2.4. Οι (προτυποποιημένες) εξετάσεις των μαθητών ως αντικείμενο αντιπαράθεσης στο επιστημονικό, πολιτικό και δημόσιο πεδίο.....	38
2.5. Μετασχηματισμοί στον σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο	40
2.6. Οι (προτυποποιημένες) μαθητικές εξετάσεις ως μηχανισμός διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων	44
2.6.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διακινούμενη πολιτική» (travelling policy) ..	44
2.6.2. Το διεθνές testing PISA ως «διακινούμενη πολιτική»	48

2.6.3. Η διασύνδεση του testing με τη μετάβαση από την «κυβέρνηση» (government) στη «διακυβέρνηση» (governance) του εθνικού κράτους	50
2.6.4. Η σύνδεση του testing με την προϊούσα ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.....	54
2.6.5. Το testing ως μηχανισμός λογοδοσίας	57
2.6.6. Οι συνέπειες του testing στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές πρακτικές και τις παιδαγωγικές ταυτότητες των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών	61
2.7. Σύνοψη του κεφαλαίου.....	67
Κεφάλαιο 3ο : Επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για τη διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (mediatization)	69
3.1. Εισαγωγή.....	69
3.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «mediatization»	69
3.3. Η σχέση Μέσων και εκπαιδευτικής πολιτικής.....	73
3.3.1. Η αναπαράσταση και «κατασκευή» της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τα Μ.Μ.Ε.	73
3.3.2. Η διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στην εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.....	78
3.4. Σύνοψη του κεφαλαίου.....	91
Κεφάλαιο 4ο : Θεωρητική προβληματική της έρευνας	92
4.1. Εισαγωγή.....	92
4.2. Η επιλογή της θεωρίας του Bernstein ως θεωρητικού πλαισίου της έρευνας	92
4.3. Θεωρητικές έννοιες του Bernstein.....	95
4.3.1. «Συμβολικός έλεγχος» και «πεδίο του συμβολικού ελέγχου».....	95
4.3.2. «Παιδαγωγικός μηχανισμός» και «παιδαγωγικός λόγος» - «Πεδία αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου».....	98
4.3.3. Ο λόγος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ως «οιονεί παιδαγωγικός λόγος».....	99
4.3.4. Η έννοια του «συνόρου» (boundary).....	101
4.4. Σύνοψη του κεφαλαίου.....	102
Κεφάλαιο 5ο : Μεθοδολογία της έρευνας.....	103
5.1. Εισαγωγή.....	103
5.2. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	103
5.3. Περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων- τεχνικές και εργαλεία... ..	106
5.4. Μεθοδολογικό πλέγμα ανάλυσης των δεδομένων	110
5.5. Σύνοψη του κεφαλαίου.....	114

Κεφάλαιο 6ο : Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων	116
6.1. Εισαγωγή	116
6.2. Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων της περιόδου Αυγούστου 2013 - Απριλίου 2014	117
6.3. Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων της περιόδου Μαΐου 2014 – Δεκεμβρίου 2014.....	130
6.4. Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων της περιόδου Ιανουαρίου 2015- Μαΐου 2015.....	138
6.5. Σύνοψη του κεφαλαίου	148
Κεφάλαιο 7ο : Ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων.....	150
7.1. Εισαγωγή	150
7.2. Οι «λόγοι» (discourses) που συναρθρώνονται στο πεδίο του Τύπου και οι κατηγορίες των ομιλητών	150
7.3. Ο ρόλος του Τύπου στη συνάρθρωση των «λόγων» (discourses).....	161
7.4. Σύνοψη του κεφαλαίου.....	164
Συμπεράσματα	166
Βιβλιογραφικές αναφορές	172
Νομοθεσία και επίσημα κρατικά έγγραφα	189
Ηλεκτρονικές πηγές	190
Παράρτημα	191

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες σημειώνεται μια πρωτοφανής έκρηξη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε παγκόσμιο επίπεδο που προσλαμβάνει τη μορφή «επιδημίας» (Levin, 1998). Στο επίκεντρο αυτών των μετασχηματισμών βρίσκονται πολιτικές αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων που εφαρμόζονται συχνά σε εθνικό επίπεδο (national testing/examinations). Οι συγκεκριμένες πολιτικές επιτελούν πολλαπλές λειτουργίες, καθώς συνήθως δεν υπηρετούν απλώς παιδαγωγικούς σκοπούς, αλλά μετατρέπονται σε μηχανισμό επόπτευσης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και γενικότερα της εκπαίδευσης (Levin, 1998; Lingard, 2012; Rizvi & Lingard, 2010). Αυτή η «από απόσταση» ρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποδίδεται από τους κριτικούς κοινωνιολόγους στην προσπάθεια του σύγχρονου ανασχηματιζόμενου κράτος να αυξήσει την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας του, στο πλαίσιο του αδυσώπητου διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού, ελέγχοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού του (Dale, 2005; Hudson, 2007; Lingard & Sellar, 2013; Ball, 2005).

Οι μηχανισμοί αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων διακινούνται σε υπερεθνικό επίπεδο στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, διαπερνούν τα εθνικά σύνορα και ενσωματώνονται στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, προσαρμοζόμενοι άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο στις ιδιαιτερότητες και την παράδοση τους. Με άλλα λόγια, συνιστούν μία «διακινούμενη πολιτική» (travelling policy) (Ozga & Jones, 2006), στη μεταφορά της οποίας συμβάλλουν οι διεθνείς και υπερεθνικοί οργανισμοί (Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α. κ.ά.), καθώς και ένα δίκτυο ειδικών (ενδεικτικά: Grek, 2009; 2013; Robertson, 2013; Lingard, 2013). Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζουν οι διεθνείς εξετάσεις των μαθητών, και κυρίως το διεθνές testing PISA (Programme International for Student Assessment) (Lingard & Sellar, 2013).

Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, ως βασική συνιστώσα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διαπλέκεται άρρηκτα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα της εκπαίδευσης ως θεσμού (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ειδικότερα, οι κριτικοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, το έργο των οποίων συνιστά το θεωρητικό περίγραμμα της παρούσας εργασίας, εκλαμβάνουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια κοινωνική

διαδικασία, η οποία διαμορφώνει το πλαίσιο μέσα στο οποίο συγκροτούνται η παιδαγωγική εμπειρία και οι παιδαγωγικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Bernstein, 2000; Σολομών, 1998). Συνεπώς, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε αντικείμενο πολλαπλών προσεγγίσεων και σημείο τριβής μεταξύ ποικίλων ομάδων στο πεδίο της εκπαίδευσης και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Όπως ο Σολομών επισημαίνει (1998), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί ζήτημα τεχνικών αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά αντικείμενο κοινωνικής και πολιτικής διαμάχης και αποτέλεσμα «της δράσης, της σύγκρουσης ή/και της στρατηγικής συνεργασίας συγκεκριμένων ομάδων συμφερόντων» (παρα. 6).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, ιδίως όταν αυτός συνδέεται με την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συχνά εγγράφεται σε μεταρρυθμίσεις μικρότερης ή μεγαλύτερης έκτασης. Σε ένα ανάλογο πλαίσιο μεταρρύθμισης του Λυκείου, αυτού που εγκαινίασε η εισαγωγή του θεσμού του «Νέου Λυκείου», εντάσσεται η θέσπιση της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.). Η Τ.Θ.Δ.Δ. υπήρξε ένα βραχύβιο μέτρο γραπτής αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου σε εθνικό επίπεδο, το οποίο εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το φθινόπωρο του 2013 από την κυβέρνηση συνασπισμού των κομμάτων της Νέας Δημοκρατίας και ΠΑ.ΣΟ.Κ., ενώ η ισχύς του ως αξιολογικού μηχανισμού αναιρέθηκε την άνοιξη του 2015 από τη νέα κυβέρνηση των ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και ΑΝ.ΕΛ. Η σύσταση του συγκεκριμένου μηχανισμού και η διαμεσολάβησή του στη μαθητική αξιολόγηση, αν και συνήθης στον διεθνή χώρο, υπήρξε μία πρωτοφανής διαδικασία για τα ελληνικά δεδομένα.

Πιο συγκεκριμένα, η Τ.Θ.Δ.Δ. αποτελεί μια δεξαμενή θεμάτων από την οποία αντλούνταν το 50% των θεμάτων της τελικής γραπτής αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου, με την προοπτική ο βαθμός της κάθε τάξης του Λυκείου να προσμετράται για την είσοδό του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τελικά, το μέτρο ίσχυσε μόνο για τις προαγωγικές εξετάσεις των μαθητών της Α΄ Λυκείου το σχολικό έτος 2013-2014, ενώ την άνοιξη του 2015 η νέα πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. υποβάθμισε την Τ.Θ.Δ.Δ. σε προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, λειτουργία που ο μηχανισμός επιτελεί και κατά τον χρόνο της συγγραφής αυτής της μεταπτυχιακής διατριβής.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, λοιπόν, πραγματεύεται το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. από την οπτική της Κριτικής Κοινωνιολογίας και επικεντρώνεται κατεξοχήν στους «λόγους» (discourses) που συναρθρώνονται γύρω από αυτό στο πεδίο του ελληνικού Τύπου. Η επιλογή του συγκεκριμένου ζητήματος ως αντικειμένου διερεύνησης αυτής της εμπειρικής μελέτης στηρίχθηκε στις ακόλουθες αφετηριακές διαπιστώσεις: α. η Τ.Θ.Δ.Δ. συνιστά ένα νεοπαγές μέτρο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εγείρει εύλογα το ενδιαφέρον ενός ερευνητή για τη σκοπιμότητα της θέσπισής του, β. η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι ανάλογες πρακτικές αξιολόγησης σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια λειτουργούν ως μηχανισμοί παρακολούθησης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και έχουν δραματικές επιπτώσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα, τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων. Την παραπάνω διαπίστωση ενισχύει η κυρίαρχη άποψη στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ότι το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση βρίσκονται πάντα σε μια αλληλεπιδραστική μεταξύ τους σχέση (Bernstein, 1990; 1991; 2000), και γ. η Τ.Θ.Δ.Δ. αναδείχθηκε σε ένα πολύκροτο εκπαιδευτικό ζήτημα που πυροδότησε έντονες αντιδράσεις και αντεγκλήσεις μεταξύ διαφόρων ομάδων δρώντων με πιθανά συγκρουόμενα κίνητρα και συμφέροντα, οι οποίες αποτυπώθηκαν και στον ελληνικό ημερήσιο Τύπο. Το διακύβευμα αυτής της διαμάχης κρίθηκε ότι αξίζει να διερευνηθεί.

Ωστόσο, η σύντομη διάρκεια της εφαρμογής της πολιτικής της Τ.Θ.Δ.Δ. δυσχέρανε τη μελέτη της πραγμάτωσής της από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τη διερεύνηση των ενδεχόμενων συνεπειών της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η προβληματική της έρευνας στράφηκε προς τη συνάρθρωση των «λόγων» που συνόδευσαν την εισαγωγή και εφαρμογή του θεσμού, και μάλιστα όπως αυτή αποτυπώνεται σε 144 άρθρα τεσσάρων ελληνικών εφημερίδων. Η επιλογή του Τύπου ως πεδίου διερεύνησης των λόγων ενισχύθηκε και από τη μελέτη της συναφούς διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία προβάλλει τη διαρκώς αυξανόμενη διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως (ενδεικτικά: Anderson, 2007; Gewirtz, Dickson, & Power, 2004; Lingard & Rawolle, 2004). Παράλληλα, επισημάνθηκε ότι ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ελληνικού Τύπου στο πεδίο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Κάτω από αυτό το πρίσμα διαμορφώθηκαν οι ερευνητικοί άξονες που επικεντρώνονται στα

εξής: α. τη μελέτη των λόγων που συναρθρώνονται στο πεδίο του Τύπου γύρω από την Τ.Θ.Δ.Δ., β. την ανάδειξη των ομιλητών που εκφέρουν τους λόγους, και γ. τον διαμεσολαβητικό ρόλο του Τύπου στη συνάρθρωση των συγκεκριμένων λόγων.

Ως θεωρητικό πλαίσιο για την εξέταση των υπό διερεύνηση ζητημάτων επιλέχθηκαν βασικές έννοιες της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein. Η επιλογή τους προήλθε από την ίδια την προβληματική της εμπειρικής έρευνας και τις μεθοδολογικές επιλογές που τη συνόδευσαν: Η θεωρία του Bernstein προσφέρει όλα τα απαραίτητα εννοιολογικά εργαλεία για την παραγωγή ισχυρών περιγραφών των ανταγωνισμών και εντάσεων που εντοπίζονται εντός του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, πρωταρχικού φορέα του οποίου συνιστά η εκπαίδευση, και μεταξύ αυτού και άλλων πεδίων (Bernstein, 1990; 1991; 2000; 2001). Παράλληλα, προσλαμβάνει τον Τύπο και γενικότερα τα Μ.Μ.Ε. ως φορέα του οικονομικού /πολιτισμικού πεδίου που επιτελεί λειτουργίες του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 2001; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Η επιλογή του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου ενισχύθηκε επιπλέον από τη διαπίστωση του Bernstein (1991; 2000) και άλλων μελετητών (Singh, 2014; 2015; Robertson, 2013; Tsatsaroni, Sifakakis, & Sarakinioiti, υπό έκδοση) ότι τις τελευταίες δεκαετίες το πεδίο του συμβολικού ελέγχου διευρύνεται και ο έλεγχός του μετατρέπεται σε αιτία διαπάλης μεταξύ ποικίλων δρώντων.

Κάτω από αυτό το θεωρητικό πρίσμα, λοιπόν, εκπονήθηκε η περιγραφόμενη εμπειρική έρευνα, η οποία αποτυπώνεται στην παρούσα γραπτή διπλωματική εργασία με την ακόλουθη διάρθρωση:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη περιγραφή της πολιτικής των εθνικών μαθητικών εξετάσεων στις χώρες της Ε.Ε. και παρουσιάζονται οι συστάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. προς την Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, όπως αυτές αποτυπώνονται σε σχετική έκθεσή του το 2011. Παράλληλα, παρουσιάζεται η εισαγωγή και η λειτουργία του μέτρου της Τ.Θ.Δ.Δ. ως μηχανισμού αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια εκτενής επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που πραγματεύεται το ζήτημα των μαθητικών εξετάσεων (testing/examinations). Αρχικά, παρουσιάζεται η ιστορική πορεία του ζητήματος,

περιγράφεται η πρακτική των προτυποποιημένων εξετάσεων (standardized testing) και των «τραπεζών θεμάτων» (item banks) και σκιαγραφείται η αντιπαράθεση που προκαλείται στο επιστημονικό, πολιτικό και δημόσιο πεδίο από την εφαρμογή αυτών των αξιολογικών πρακτικών διεθνώς. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται η λειτουργία των σχολικών εξετάσεων ως μιας «διακινούμενης πολιτικής», η σύνδεσή της με το διεθνές testing PISA και ο ρόλος της ως μηχανισμού λογοδοσίας και έκφανσης της συντελούμενης ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Τέλος, καταγράφονται οι συνέπειες ανάλογων πολιτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, όπως αυτές αναδεικνύονται από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια αρκετά αναλυτική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας της σχετικής με τη διαμεσολάβηση των Μέσων Ενημέρωσης στην παραγωγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, μια διαδικασία που αποδίδεται με τον αγγλικό όρο «mediatization».

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η θεωρητική προβληματική στην οποία εδράζεται η μελέτη, που αποτελείται από έννοιες της θεωρίας του Bernstein.

Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφεται το γενικότερο μεθοδολογικό πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας και διατυπώνονται ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματά της. Παράλληλα, περιγράφεται ένα πλέγμα ανάλυσης λόγου στο οποίο θα βασιστεί η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Το πλέγμα αυτό διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και στηρίχθηκε σε βασικές έννοιες των λογο-αναλυτικών προσεγγίσεων των Laclau και Mouffe, και του Fairclough, οι οποίες συνδυάστηκαν με τα εννοιολογικά εργαλεία του Bernstein.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται με χρονολογική σειρά τα ερευνητικά ευρήματα-δεδομένα, που προέρχονται από 144 δημοσιογραφικά άρθρα τεσσάρων ελληνικών εφημερίδων.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα και γίνεται απόπειρα για μια βαθύτερη ερμηνεία τους, με βάση τα θεωρητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων της έρευνας και την ανάπτυξη μιας σύντομης συζήτησης γύρω από αυτά.

Κεφάλαιο 1^ο : Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές εθνικής αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων - Η ελληνική περίπτωση της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.)

1.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αποτυπώνονται οι ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές αναφορικά με τη μαθητική αξιολόγηση με τη μορφή των εθνικών εξετάσεων (national testing), τις οποίες καλείται να λάβει υπ' όψιν η ελληνική εκπαίδευση στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Αρχικά, σκιαγραφείται η σχετική πολιτική που εφαρμόζεται στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτή καταγράφεται από το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό δίκτυο «Ευρυδίκη», και ειδικότερα οι μορφές και η χρήση των εθνικών εξετάσεων ως μηχανισμού αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι προτάσεις που απηύθυνε ο Ο.Ο.Σ.Α. προς την Ελλάδα αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών, σε σχετική με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έκθεσή του το 2011. Τέλος, μετά από μια συνοπτική ιστορική επισκόπηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων στη Λυκειακή βαθμίδα και του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας κατά τις τελευταίες δεκαετίες, περιγράφονται το νομικό πλαίσιο και το αιτιολογικό της εισαγωγής του μέτρου της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αποτυπώνονται στη νομοθεσία και σε επίσημα κείμενα, καθώς και η μετέπειτα μεταβολή του ρόλου που ο μηχανισμός επιτελεί.

1.2. Ευρωπαϊκές πολιτικές για το εθνικό testing - Η πολιτική του Ο.Ο.Σ.Α.

1.2.1. Οι εθνικές μαθητικές εξετάσεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα

Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης βρίσκεται στο επίκεντρο των στόχων που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση με

τη Στρατηγική της Λισαβόνας, και εξακολουθεί να αποτελεί πρωταρχική επιδίωξη της και για την περίοδο μέχρι το 2020 (Eurydice, 2009). Ωστόσο, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επισημαίνει, η εκπαίδευση και κατάρτιση μπορούν να συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων, μόνο αν η μάθηση επικεντρώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes), δηλαδή «στη γνώση, τις δεξιότητες (skills) και ικανότητες (competences) που οι μαθητές αποκτούν» (European Commission, 2012b, 7). Για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει την ενίσχυση και διεύρυνση της αξιολόγησης των μαθητών με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει περισσότερες ικανότητες και δεξιότητες (ό.π.). Επισημαίνει, ακόμη, ότι η μαθητική αξιολόγηση πρέπει να είναι «δίκαιη» (fair), «αξιόπιστη» (reliable), «έγκυρη» (valid) και μαθητοκεντρική (learner-centred) (European Commission, 2012a, 8-9). Στο πλαίσιο της ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και ιδίως της βελτίωσης των επιδόσεων των δεκαπεντάχρονων μαθητών με χαμηλή επίδοση στα Μαθηματικά, τις Φυσικές Επιστήμες και την Κατανόηση Κειμένου (Eurydice, 2009), το εθνικό testing υιοθετήθηκε από τα ευρωπαϊκά κράτη ως σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων, καθώς και ως μέσο επόπτευσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (European Commission, 2012a; Eurydice, 2009).

Το ευρωπαϊκό δίκτυο για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη» σε σχετική μελέτη του ορίζει ως εθνικό testing «την εθνική διαχείριση προτυποποιημένων εξετάσεων (standardised tests) ή κεντρικά ρυθμισμένων εξετάσεων (examinations)» (από εθνικές ή σε τοπικό επίπεδο κεντρικές αρχές) (Eurydice, 2009, 7). Σε εθνικό ή κεντρικό επίπεδο καθορίζεται το περιεχόμενο, η εφαρμογή, η αξιολόγηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του, ενώ οι εξεταζόμενοι συμμετέχουν σε αυτό σε παρόμοιες συνθήκες (ό.π.). Τα ευρωπαϊκά κράτη εφαρμόζουν το εθνικό testing σε διαφορετικό αριθμό μαθημάτων, ενώ σε κάποιες χώρες ενδέχεται οι μαθητές να εξετάζονται σε κοινά ή διαφορετικά προτυποποιημένα θέματα ανάλογης δυσκολίας, συχνά προερχόμενα από τράπεζα θεμάτων (π.χ. στη Σκωτία), με ή χωρίς τη χρήση υπολογιστή (ό.π.). Η αξιολόγηση αυτή συνήθως διενεργείται στο πρωτοβάθμιο ή κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο και σπανιότερα στο ανώτερο δευτεροβάθμιο (Ευρυδίκη, 2012) (βλ. Παράρτημα πίνακας 3, σελ. 195). Μπορεί να στηρίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια ή μη, και τα αποτελέσματά της ενδέχεται να δημοσιεύονται ή να είναι διαθέσιμα στους ενδιαφερομένους (γονείς) (ό.π.).

Τα εθνικά tests διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α. αυτά που αποσκοπούν στην αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning), β. αυτά που στοχεύουν στην επόπτευση και την αξιολόγηση (monitor and evaluation) των σχολείων και/ή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, και γ. όσα χρησιμοποιούνται αποκλειστικά στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessments) (Eurydice, 2009, 8). Ο όρος «αποτελέσματα εθνικών τεστ που χρησιμοποιούνται στην επόπτευση των εθνικών συστημάτων» αναφέρεται στη χρήση στοιχείων σε εθνικό επίπεδο για τα μέσα αποτελέσματα που έλαβαν οι μαθητές μιας ηλικιακής ομάδας (ή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος) σε εθνική αξιολόγηση» (Ευρυδίκη, 2012, 47). Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται στην ίδια πηγή (Ευρυδίκη, 2012), στις περισσότερες χώρες, αν και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για την πιστοποίηση των μαθητών, αξιοποιούνται και για να δώσουν τη σφαιρική εικόνα της απόδοσης του κεντρικού ή εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Παράρτημα πίνακες 1, 2 και 3, σσ. 192-194). Έτσι, η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών χρησιμοποιεί τα εθνικά tests σε συνδυασμό με τα πορίσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων, για να αξιολογήσει την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου (όχι για να λάβει αποφάσεις για την ατομική πρόοδο των μαθητών). Μέχρι το 2012, οι μόνες χώρες που δεν εφάρμοζαν εθνικό testing ήταν η Ελλάδα και η Αυστρία. (βλ. Παράρτημα πίνακας 2, σ. 193). Η τελευταία επρόκειτο να εισαγάγει μηχανισμούς επόπτευσης το 2012/2013 (Ευρυδίκη, 2012).

1.2.2. Οι συστάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. προς την Ελλάδα σχετικά με τη μαθητική αξιολόγηση

Το εθνικό testing αποτελεί, επίσης, έναν εκπαιδευτικό αξιολογικό μηχανισμό της εργαλειοθήκης του Ο.Ο.Σ.Α., συνδεδεμένο με την αξιολόγηση των μαθητών, του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής μονάδας. Στις προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική που απευθύνει ο Ο.Ο.Σ.Α. προς την Ελλάδα (2011, 63) συγκαταλέγεται η σύσταση να σχεδιαστεί στην Ελλάδα «ένα εθνικό σύστημα αξιολόγησης μαθητή, κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί σε πολλά επίπεδα: σε επίπεδο μαθητή, τάξης, σχολικής μονάδας, περιφέρειας και συστήματος». Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (ό.π.), μέρος της συγκεκριμένης στρατηγικής μπορεί να αποτελέσει «η ανάπτυξη ευρείας κλίμακας προτυποποιημένων τεστ (standardized tests) με σημαντικό βαθμό εγκυρότητας, αξιοπιστίας και χρησιμότητας», για την πραγματοποίηση αθροιστικών αξιολογήσεων

των μαθητών, οι οποίες, κατά τον Ο.Ο.Σ.Α., αν και μετρούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, έχουν σημαντική επίδραση και στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Ο.Ο.Σ.Α. προτείνει τον συνδυασμό της εξωτερικής αξιολόγησης των μαθητών με την αξιολόγησή τους από τον εκπαιδευτικό. Η εξωτερική αξιολόγηση «αφορά στις προτυποποιημένες εξετάσεις που σχεδιάζονται και βαθμολογούνται εκτός των σχολικών μονάδων και συνήθως έχουν τη μορφή γραπτής εξέτασης» (σ. 64). Το σημαντικότερο πλεονέκτημά τους είναι η αξιοπιστία, εφόσον οι μαθητές εξετάζονται υπό επιτήρηση, βάσει ενός κοινού προτύπου και για την ίδια εργασία. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται, αυτή η μορφή αξιολόγησης, επικεντρώνεται σε ένα περιορισμένο τμήμα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ παράλληλα εγκυμονεί τον κίνδυνο της εστίασης της διδασκαλίας σε δεξιότητες μιας εξέτασης. Γι' αυτόν τον λόγο, ο Ο.Ο.Σ.Α. προτείνει τον συνδυασμό των εξωτερικών αξιολογήσεων με τη συνεχή αξιολόγηση της μάθησης που σχεδιάζεται και βαθμολογείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτή διενεργείται εσωτερικά στην τάξη, προσμετράται στον τελικό βαθμό ή στην τελική αξιολόγηση του μαθητή, ενώ καλύπτει επιδόσεις οι οποίες δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τις εξωτερικές αξιολογήσεις. Ωστόσο, θεωρείται αναξιόπιστη, καθώς τα αποτελέσματά της δεν είναι συγκρίσιμα και ενέχουν σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Ως πιο αξιόπιστη λύση προτείνεται ο συνδυασμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης (αξιολόγησης στην τάξη) με την αθροιστική, ο οποίος, κατά τον Ο.Ο.Σ.Α., μπορεί να πραγματοποιηθεί, μεταξύ άλλων, με την προτυποποιημένη εθνική αξιολόγηση που θα βασίζεται σε μια «τράπεζα θεμάτων» (item bank). Από αυτήν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αντλούν τα θέματα της αξιολόγησης και η αξιολόγηση θα συνδέεται με «συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, συγκρίσιμα σε βάθος χρόνου, τα οποία θα προσμετρώνται στη βαθμολογία των μαθητών (από 20% έως 30%)» (σ. 76). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προστεθεί ότι ο Ο.Ο.Σ.Α. αναγνωρίζει ρητά τη χρήση των προτυποποιημένων εθνικών εξετάσεων ως μηχανισμού λογοδοσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι στην Ελλάδα απουσιάζει ένα σύστημα προτυποποιημένης εθνικής αξιολόγησης των μαθητών, η οποία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί «για τη σύγκριση της επίδοσης των μαθητών και της απόδοσης των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και των περιφερειών» (σ. 72).

1.3. Η ένταξη και λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.) στην ελληνική εκπαίδευση

1.3.1. Ιστορική επισκόπηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια

Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων στη Λυκειακή βαθμίδα και ιδίως η σύνδεσή της με την εισαγωγή των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια είναι ένα φλέγον ζήτημα, που απασχολεί για δεκαετίες τους σχεδιαστές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την ελληνική πολιτική ηγεσία καθώς και το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας. Αποτελεί ένα πεδίο διαφιλονίκησης και συνεχών αλλαγών, καθώς η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας συχνά φιλοδοξεί να αφήσει το δικό της αποτύπωμα σε αυτό πραγματοποιώντας σχετικές μεταρρυθμίσεις.

Κατά τη διάρκεια της μεταπολιτευτικής περιόδου αισθητή αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου και κυρίως της εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σημειώνεται το 1980 με τον νόμο 1035/1980. Σύμφωνα με αυτόν, οι εξετάσεις εισαγωγής των αποφοίτων του Λυκείου αλλάζουν εντελώς μορφή και ονομάζονται Πανελλήνιες Εξετάσεις Τύπου Α' και Τύπου Β'. Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις πραγματοποιούνται στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές, προκειμένου είτε απλώς αυτοί να απολυθούν από το Λύκειο είτε και να εισαχθούν σε ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βασικό χαρακτηριστικό του νέου τρόπου αξιολόγησης είναι ο περιορισμός της ύλης συγκριτικά με το παρελθόν και ο καθορισμός της εξεταστέας ύλης με βάση τη διδακτέα ύλη και των τριών τάξεων του Λυκείου.

Το 1983 με τον νόμο 1351/1983 μεταβάλλεται ο τρόπος απόλυσης και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς οι Πανελλήνιες Εξετάσεις μετονομάζονται σε Γενικές Εξετάσεις και πραγματοποιούνται μόνο στην Γ' Λυκείου, ενώ οι εξετάσεις στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου υλοποιούνται σε επίπεδο ενδοσχολικό. Στη διαμόρφωση της συνολικής βαθμολογίας των υποψηφίων για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνυπολογίζονται με διαφορετικό συντελεστή ο βαθμός επίδοσης του μαθητή και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Στα επόμενα χρόνια πραγματοποιούνται μικρές τροποποιήσεις και συμπλήρωση του

συστήματος εισαγωγής των σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σημαντικές αλλαγές, ωστόσο, εισάγονται το 1997 με τον νόμο 2525/1997, με τον οποίο καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου και προβλέπεται η αξιολόγηση των μαθητών στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου σε πανελλαδικό επίπεδο, με την προφορική και γραπτή βαθμολογία των μαθητών να συνδιαμορφώνει τον βαθμό πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος τρόπος αξιολόγησης διήρκεσε μέχρι και το σχολικό έτος 2003-2004, ενώ στη συνέχεια καταργούνται οι εξετάσεις των μαθητών της Β΄ Λυκείου σε πανελλαδικό επίπεδο και η διεξαγωγή τους επανέρχεται σε ενδοσχολικό επίπεδο μέχρι και το σχολικό έτος 2012-2013.

1.3.2. Η θέσπιση και λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων (Εξετάσεων) Διαβαθμισμένης Δυσκολίας [Τ.Θ.(Ε.)Δ.Δ.]

Στη χώρα μας το 2013 θεσπίζεται ο νόμος [4186 \(ΦΕΚ 193/Α/17-09-2013\)](#) «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις», με τον οποίο ορίζονται η έννοια και ο σκοπός του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, η διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων των δύο τύπων Λυκείου, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης και οι όροι προαγωγής και απόλυσης των μαθητών. Με τον συγκεκριμένο νόμο για πρώτη φορά καθιερώνεται η Τράπεζα Θεμάτων Εξετάσεων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Ε.Δ.Δ.). Η δημιουργία της Τράπεζας Θεμάτων δεν αποτελεί απλώς έναν μηχανισμό αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, αλλά σηματοδοτεί μία ακόμη αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, σύμφωνα με τον προαναφερθέντα νόμο, εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναδιαμόρφωσης του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου, αυτού που εισάγεται με τον θεσμό του «Νέου Λυκείου».

Η εισαγωγή του θεσμού του «Νέου Λυκείου» προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων το 2011, όταν την πρωθυπουργία της χώρας ασκεί το κόμμα του ΠΑ.ΣΟ.Κ. Σε σχετικό επίσημο κείμενο του Υπουργείου (2011) αναφέρεται ότι το Λύκειο «υστερεί σημαντικά στα εκπαιδευτικά του αποτελέσματα» (σ. 10), όπως αυτά αποτυπώνονται στις «εξαιρετικά χαμηλές» επιδόσεις των μαθητών στο πρόγραμμα PISA που εκπονείται από τον Ο.Ο.Σ.Α. (σ. 8), στη μετέπειτα φοίτησή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στις χαμηλές επιδόσεις στις εξετάσεις για την εισαγωγή σε αυτήν και στον βαθμό προαγωγής τους στις Λυκειακές τάξεις. Επισημαίνεται, επίσης, ότι το πρόγραμμα σπουδών στο

Λύκειο αποθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία, προάγει την απομνημόνευση, δε λαμβάνει υπ' όψιν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και παρεμποδίζει την εμπέδωση της ύλης, λόγω του κατακερματισμού του σχολικού χρόνου σε πολλά διδακτικά αντικείμενα, ακυρώνοντας, έτσι, και τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Για την υπέρβαση αυτών των αδυναμιών προτείνεται η αναδιάρθρωση του Λυκείου, βασική συνιστώσα της οποίας θεωρείται η αλλαγή του συστήματος εξετάσεων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η αλλαγή βασίζεται σε τρεις βασικές αρχές (σ. 17): α. την κεντρική διεξαγωγή των εξετάσεων με διαδικασίες που διασφαλίζουν το αδιάβλητο, β. τη στάθμιση της δυσκολίας των θεμάτων, ώστε να μην υπάρχουν διακυμάνσεις από έτος σε έτος, και γ. την εξέταση των μαθητών σε έναν μικρό αριθμό μαθημάτων των οποίων τον συντελεστή βαρύτητας θα καθορίζουν τα οικεία Α.Ε.Ι. Τέλος, τονίζεται ότι θα ακολουθήσει διαβούλευση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς σχετικά με τα κριτήρια και τις διαδικασίες του νέου συστήματος.

Στο πλαίσιο της περιγραφόμενης μεταρρύθμισης, λοιπόν, θεσπίζεται ο νόμος 4186/2013. Σύμφωνα με τον νόμο το Γενικό Λύκειο γίνεται αντιληπτό ως «εκπαιδευτική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παροχής γενικής παιδείας και βαθμιαίας εμβάθυνσης και εξειδίκευσης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα» (άρθρο 1 παρ. 1). Στους σκοπούς του Γενικού Λυκείου (Ημερήσιου και Εσπερινού) και Επαγγελματικού Λυκείου, όπως αυτοί ορίζονται με το άρθρο 1 παρ. 2 και άρθρο 6 αντίστοιχα, αποτυπώνεται μια ευρεία στοχοθεσία, προσανατολισμένη στα ακόλουθα: την ισόρροπη προσωπική ανάπτυξη των μαθητών με την παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, την καλλιέργεια πνευματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, την αποδοχή της ετερότητας, την υπεύθυνη πολιτειότητα και την ισόρροπη σχολική ζωή. Επιπροσθέτως, οι στόχοι του Επαγγελματικού Λυκείου επικεντρώνονται στην παροχή επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων προσανατολισμένων στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, της δια βίου μάθησης και των τεχνολογικών εξελίξεων, και γενικότερα στη διασφάλιση της ποιότητας της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου εισάγεται και ένας Μεταδευτεροβάθμιος κύκλος σπουδών για τους αποφοίτους των ΕΠ.ΑΛ., η «Τάξη της Μαθητείας» (εκπαίδευση στον χώρο εργασίας) (άρθρο 7).

Στον παρόντα νόμο ορίζονται τόσο οι σκοποί όσο και οι βασικοί πυλώνες της αξιολογικής διαδικασίας και για τους δύο τύπους Λυκείου (άρθρο 3 παρ. 1 και άρθρο 11 παρ. 1). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η αξιολόγηση στα μαθήματα και των τριών τάξεων «επικεντρώνεται στην ουσιαστική κατανόηση των κεντρικών θεμάτων και θεμελιωδών εννοιών κάθε γνωστικού αντικειμένου και ταυτόχρονα στην κατάκτηση ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων». Ως τέτοιες ορίζονται, «η κριτική και συνθετική σκέψη, η αυτοαξιολόγηση, η αξιοποίηση δεδομένων για την παραγωγή τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία κατά την επίλυση προβλημάτων». Τονίζεται, ακόμη, ότι:

Η αξιολόγηση πρωτίστως αποσκοπεί στην παροχή χρήσιμων πληροφοριών για τη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας, είτε σε εθνικό επίπεδο (με τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών βιβλίων κ.ά.) είτε στο επίπεδο της καθημερινής διδακτικής πράξης, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αναπροσαρμόσει διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις προς όφελος των μαθητών του. Η αξιολόγηση βασίζεται ιδίως: α) στον προσδιορισμό της ανά μάθημα εξεταστέας ύλης με βάση τις θεματικές ενότητες, β) στην ικανότητα διασύνδεσης ουσιαστικών γνώσεων που προέρχονται από ευρύτερα τμήματα της ύλης του μαθήματος, γ) στην κατανόηση των βασικών εννοιών ή, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, γεγονότων, διαδικασιών ή διεργασιών του κάθε γνωστικού πεδίου, και δ) στη δυνατότητα κριτικής αξιολόγησης και ανάπτυξης λογικών επιχειρημάτων και τεκμηρίωσης για θέματα συναφή με την ύλη. (άρθρο 3 παρ. 1 και 2)

Όπως προαναφέρθηκε, ο παρών νόμος ορίζει επιπλέον τον τρόπο και τους όρους αξιολόγησης, προαγωγής και απόλυσης των μαθητών. Με το άρθρο 3 παρ. 3, 4 και 5 προβλέπεται ότι οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις σε όλες τις τάξεις του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου (Α' - Γ') και Εσπερινού Γενικού Λυκείου (Α' - Δ') «διεξάγονται ενδοσχολικά και περιλαμβάνουν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα εκτός των μαθημάτων της Ερευνητικής Εργασίας και της Φυσικής Αγωγής, με κοινά θέματα για όλα τα τμήματα του ίδιου σχολείου». Τα θέματα ορίζονται: «α) κατά ποσοστό 50%, με κλήρωση, από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας, και β) κατά ποσοστό 50%, από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες». Με το άρθρο 11 παρ. 3 ορίζεται ο ίδιος τρόπος αξιολόγησης για όλες τις τάξεις του Επαγγελματικού Λυκείου, εξαιρουμένων των μαθημάτων της Ερευνητικής Εργασίας, της Φυσικής Αγωγής και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού - Περιβάλλον

Εργασίας - Ασφάλεια και Υγιεινή. Τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 παρ. 3, 4 και 5, ενώ ο μέσος όρος της προφορικής βαθμολογίας των τετραμήνων και της γραπτής εξάγεται κατά τις ισχύουσες διατάξεις, ο γενικός βαθμός προαγωγής από την Α' Τάξη Ημερησίου και Α' και Β' Τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου είναι «το ηλίκο της διαίρεσης δια του συνόλου των διδασκομένων μαθημάτων του αθροίσματος του μέσου όρου προφορικής ή και γραπτής, εφόσον αυτά εξετάζονται γραπτώς, επίδοσης του μαθητή σε κάθε μάθημα». Απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή του μαθητή αποτελεί: «α) η επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10), και β) Μέσος Όρος προφορικής και γραπτής βαθμολογίας κατά διακριτό γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων: Ελληνικής Γλώσσας, Μαθηματικών τουλάχιστον δέκα (10) και τουλάχιστον οκτώ (8) σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα». Αντίθετα, «όταν ο μαθητής δεν πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις επαναλαμβάνει τη φοίτηση, ενώ όταν δεν πληροί την προϋπόθεση προαγωγής κατά διακριτό ή διακριτά γνωστικά αντικείμενα μαθημάτων ή στα υπόλοιπα μαθήματα, παραπέμπεται σε επανεξέταση σε αυτό ή σε αυτά και προάγεται ή επαναλαμβάνει τη φοίτηση κατά τα οριζόμενα ως άνω» (άρθρο 3 παρ. 3).

Ομοίως (άρθρο 3 παρ. 4), για την προαγωγή και αποφοίτηση των μαθητών της Β' τάξης του Ημερησίου Γενικού Λυκείου και Γ' τάξης του Εσπερινού ορίζεται ως απαραίτητη «η επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10) και β) Μέσος Όρος προφορικής και γραπτής βαθμολογίας των μαθημάτων: Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και καθενός από τα μαθήματα της επιλεγείσας Ομάδας Προσανατολισμού τουλάχιστον δέκα (10) και τουλάχιστον οκτώ (8) σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα». Για τους μαθητές της Γ' τάξης του Ημερησίου και της Δ' τάξης του Εσπερινού ορίζεται ότι η απόλυσή τους προϋποθέτει (άρθρο 3 παρ. 5): «α) την επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10), και β) Μέσο Όρο προφορικής και γραπτής βαθμολογίας των μαθημάτων: Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και καθενός από τα μαθήματα της επιλεγείσας Ομάδας Προσανατολισμού τουλάχιστον δέκα (10) και τουλάχιστον οκτώ (8) σε καθένα από τα υπόλοιπα μαθήματα», Αντίθετα, «όταν μαθητής δεν πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις επαναλαμβάνει τη φοίτηση, ενώ όταν δεν πληροί την προαναφερθείσα

προϋπόθεση, κατά μάθημα, παραπέμπεται σε επανεξέταση σε αυτό ή αυτά και απολύεται ή επαναλαμβάνει τη φοίτηση σύμφωνα με όσα ορίζονται παραπάνω» (άρθρο 3 παρ. 3, 4 και 5).

Σαφώς πιο εύκολη αναδεικνύεται από τον νόμο η προαγωγή και απόλυση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου, καθώς σύμφωνα με το άρθρο 11 παρ. 3 που αφορά στους μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων, απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή του μαθητή αποτελεί «η επίτευξη γενικού βαθμού ίσου ή ανώτερου του δέκα (10). Όταν μαθητής δεν πληροί την προϋπόθεση επαναλαμβάνει τη φοίτηση». Ωστόσο, η ευνοϊκή μεταχείριση των μαθητών των ΕΠΑ.Λ. έλαβε τέλος με νέα εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. τον Απρίλιο του 2014 (53141/Γ2/07-04-2014), με την οποία προβλέπεται ότι «για την προαγωγή των μαθητών της Α΄ τάξης του ΕΠΑ.Λ. απαιτείται γενικός μέσος όρος (Γ.Μ.Ο.) ίσος ή ανώτερος του δέκα (10) σε όλα τα μαθήματα» Αντίθετα, «όταν μαθητής δεν πληροί την προϋπόθεση αυτή, αλλά έχει μέχρι και σε δύο μαθήματα κάτω του δέκα (10), παραπέμπεται σε επανεξέταση τον Σεπτέμβριο, οπότε και προάγεται, εφόσον σε όλα τα μαθήματα έχει βαθμό ετήσιας επίδοσης τουλάχιστον δέκα (10)» Διαφορετικά, όταν «δεν πληροί τις παραπάνω προϋποθέσεις επαναλαμβάνει τη φοίτηση».

Επιπλέον, με τον νόμο 4186/2013 προβλέπεται ότι οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των αποφοίτων του Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου (άρθρο 4 παρ. 1) και του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου, καθώς και αυτών που έχουν ισότιμο τίτλο Επαγγελματικού Λυκείου (άρθρο 11 παρ. 1) θα διεξάγονται, μετά την απόλυση του μαθητή από το Λύκειο, σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα από την εξεταστέα ύλη της τάξης αυτής, που προκύπτουν: α) κατά ποσοστό 50%, με κλήρωση από τράπεζα θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας, και β) κατά ποσοστό 50%, από κεντρική επιτροπή εξετάσεων.

Ακόμη, με το άρθρο 16 του νόμου 4186/2013 συνιστάται ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων» (Ε.Ο.Ε.) και διεθνή ονομασία «National Exams Organization. Ο Ε.Ο.Ε. εδρεύει στην Αθήνα, έχει διοικητική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων για τον έλεγχο της νομιμότητας των πράξεών του. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο άρθρο αυτό, ο Ε.Ο.Ε. «αποτελεί επιτελικό

επιστημονικό φορέα αρμόδιο για ζητήματα που αφορούν στις γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο, στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στη δημιουργία και λειτουργία της Τράπεζας Θεμάτων Εξετάσεων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π.».

Η Τ.Θ.Δ.Δ. δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Οριζόντιας Πράξης 466112 του Προγράμματος ΕΣΠΑ. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον νόμο 4186/2013 δε γίνεται καμία επεξηγηματική αναφορά στον χαρακτήρα και τον τρόπο οργάνωσης της Τράπεζας Θεμάτων. Περισσότερες διευκρινίσεις περιλαμβάνονται στην [Αιτιολογική Έκθεση](#) στο σχέδιο νόμου 4186/2013 προς τη Βουλή των Ελλήνων, στην οποία αναφέρεται ότι με τον νέο νόμο εισάγεται «αντικειμενική», «πραγματική» και «δίκαιη» αξιολόγηση, η οποία θα αποκαλύπτει τα «πραγματικά μαθησιακά προβλήματα» (σ. 3), καθώς με αυτήν θα επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή να διαγνώσουν τα πιθανά μαθησιακά κενά του μαθητή. Υποστηρίζεται ότι «δεν είναι παιδαγωγικός και ηθικός αποδεκτό να επιβραβεύεται μέσα στο σχολείο η οκνηρία» και η «*nulla laboris*» προαγωγή κάποιων μαθητών στην επόμενη τάξη με μαθησιακά κενά, γεγονός που προκαλεί αισθήματα μειονεξίας στους ίδιους και παρεμποδίζει τη μάθηση των υπολοίπων (σς. 3-4). Τονίζεται, ακόμη, ότι θα ληφθεί πρόνοια για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να μην αυξηθούν τα ποσοστά ανεξεταστέων ή απορριπτομένων, και ότι «όσοι καταβάλλουν κάποια προσπάθεια στο σχολείο δε θα βρεθούν με το νέο σύστημα προ εκπλήξεων» (σ. 4).

Πιο αναλυτικά αναπτύσσεται η λογική της εισαγωγής του μέτρου στην πρόσκληση που απέστειλε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με αριθμό πρωτοκόλλου [1827/28-01-2014](#) και κωδικό πρόσκλησης 178, με θέμα «Ανοιχτή Πρόσκληση για Υποβολή Προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” Κατηγορία Πράξης: Εξορθολογισμός Προγραμμάτων Σπουδών και Εκπ/κού Υλικού (Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση) Πράξη: Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο - ΕΠΑ.Λ.)». Το Υπουργείο καλεί το Ι.Ε.Π. να καταθέσει προτάσεις σε σύμπραξη με το «ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» για την ένταξη και τη χρηματοδότηση της Πράξης στο πλαίσιο των Τριών Αξόνων

Προτεραιότητας, οι οποίοι συγχρηματοδοτούνται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (σσ. 3, 4).

Ως θεματική προτεραιότητα της Πράξης, κοινή για τους τρεις Άξονες¹, ορίζεται ο «Σχεδιασμός, εισαγωγή και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να αυξηθεί η απασχολησιμότητα, να βελτιωθεί η συνάφεια της υποχρεωτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης/κατάρτισης προς την αγορά εργασίας, και να προσαρμοστούν οι δεξιότητες του εκπαιδευμένου προσωπικού σε μία καινοτόμο αντίληψη, σε μία οικονομία βασισμένη στην κοινωνία της γνώσης» (σσ. 4, 5, 6). Οι προτάσεις που θα υποβληθούν θα πρέπει να συμβάλλουν στους κοινούς για τους τρεις Άξονες Προτεραιότητας ειδικούς στόχους και να συνεισφέρουν στην εκπλήρωση των σχετικών δεικτών παρακολούθησης. Ως ειδικοί στόχοι ορίζονται η «αναμόρφωση, εκσυγχρονισμός και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος - ενίσχυση της κινητικότητας του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού» (σ. 6).

Στο έγγραφο γίνεται αναφορά στις προτάσεις εισαγωγής του θεσμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που πραγματοποιήθηκαν σε παρελθόντα χρόνο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται η αναποτελεσματική προσπάθεια του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας να εντάξει την ίδρυση Τράπεζας Θεμάτων στο Έργο «Ανάπτυξη και διάδοση νέων μεθόδων αξιολόγησης στο Λύκειο» στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Επισημαίνεται, επίσης, ότι το θέμα συζητήθηκε εκτενώς από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδίως στο πλαίσιο της αλλαγής του συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και ότι η σχετική πρόταση συμπεριλαμβάνεται στο Πόρισμα του Συμβουλίου, το οποίο παραδόθηκε στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας τον Νοέμβριο του 2009.

Στην Πρόσκληση η Τράπεζα θεμάτων ορίζεται ως μια «προσεκτικά και συστηματικά σταθμισμένη συλλογή εξεταστικών αντικειμένων μαζί με το

¹ Ο Άξονας Προτεραιότητας 1 αφορά στις 8 περιφέρειες Σύγκλισης (Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Ηπείρου, Βορείου Αιγαίου, Θεσσαλίας, Ιονίων Νήσων, Δυτικής Ελλάδας, Πελοποννήσου, Κρήτης). Ο Άξονας Προτεραιότητας 2 αφορά στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου (Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Αττικής) και ο Άξονας Προτεραιότητας 3 αφορά στις 2 Περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου (Στερεάς Ελλάδας, Νοτίου Αιγαίου). Οι διαφορές μεταξύ των Άξονων αναφέρονται στη βαρύτητα της παρέμβασης-δράσης ανά περιφέρεια σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περιφέρειας (Πηγή: [Ιστοσελίδα Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης- Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης](#))

συνοδευτικό λογισμικό, το οποίο επιτρέπει την καταχώρηση, αποθήκευση και ανάκληση κάθε αντικειμένου με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (μεταδεδομένα) και στοιχεία που προκύπτουν από τη χρήση του» (σ. 7). Προστίθεται, ακόμη, ότι οι «“τράπεζες θεμάτων” αποτελούν σημαντικά εργαλεία οργάνωσης και διαχείρισης της διαδικασίας αξιολόγησης, είτε πρόκειται για διαμορφωτική είτε για τελική/αθροιστική αξιολόγηση» (ό.π.).

Στο κείμενο της Πρόσκλησης η πολιτική της «Τράπεζας Θεμάτων» παρουσιάζεται ως διεθνής πρακτική με συγκεκριμένα οφέλη, υποστηριζόμενη από ερευνητικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η αξιοποίηση μιας «τράπεζας θεμάτων» σε διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί συνήθη πρακτική στον διεθνή χώρο τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1960. Προστίθεται ότι «σε ένα ευρύ φάσμα εξεταστικών διαδικασιών που διεξάγονται σε διάφορες χώρες, οι “τράπεζες θεμάτων” αποτελούν τη βάση της προετοιμασίας αλλά και της διαμόρφωσης των φύλλων εξέτασης μαθησιακών αντικειμένων, τα οποία χρησιμοποιούνται είτε ενδοσχολικά, είτε σε σχέση με τις διαδικασίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (σ. 7). Τονίζεται ότι αποσκοπούν: α. στην ενίσχυση της αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας των εξετάσεων, και β. στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με το κείμενο της Πρόσκλησης, οι «τράπεζες θεμάτων» αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις «εργαλεία βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος» και «διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (ό.π.).

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η Τράπεζα Θεμάτων θα ανταποκρίνεται με «πλήρη επάρκεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία» στην «κρίσιμη εκπαιδευτική αποστολή της», στο «διαίτερα ευαίσθητο και σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος» της Λυκειακής βαθμίδας, ενώ με τις απαραίτητες τεχνολογικές εφαρμογές που θα ενσωματώνει θα αυξάνει την «ευχρηστία της» και το «αδιάβλητο της εξεταστικής διαδικασίας» (σ. 8). Η χρήση της σε εξετάσεις μεγάλου διακυβεύματος (high-stakes exams), όπως είναι οι πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θεωρείται ότι «δημιουργεί υψηλές απαιτήσεις ασφάλειας χρήσης και ικανότητας αξιολόγησης» (ό.π.).

Ταυτόχρονα, η Τ.Θ.Ε.Δ.Δ. δηλώνεται ότι θα πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις όσο και στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει την αξιολόγηση των μαθητών: α. των διαφορετικών τύπων Λυκείων (Γενικά Λύκεια και ΕΠΑ.Λ., Ημερήσια και Εσπερινά, Λυκειακές Τάξεις Καλλιτεχνικών Σχολείων, κλπ), και β. των διαφόρων κατηγοριών μαθητών (π.χ. μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες). Θα πρέπει, επίσης, να παρέχει δυνατότητες αντιμετώπισης των έκτακτων καταστάσεων ή των ιδιαίτερων συνθηκών που είναι πιθανόν να υπάρξουν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (π.χ. αδυναμία πρόσβασης στο Διαδίκτυο, αιτιολογημένη απουσία μαθητών κλπ).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο κείμενο της Πρόσκλησης, η θέσπιση της Τ.Θ.Ε.Δ.Δ. είναι ένα έργο με «ουσιαστική συμβολή στον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της εκπαίδευσης, εφόσον η Τ.Θ.Ε.Δ.Δ. αποτελεί την κατά τεκμήριο περισσότερο αποδεκτή εναλλακτική πρόταση στο υπάρχον σύστημα εξετάσεων και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (σ. 8). Η δημιουργία και λειτουργία της Τ.Θ.Ε.Δ.Δ. θεωρείται «μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία απαιτεί σημαντική προσπάθεια από τους συντελεστές της». Η επιτυχία της βασίζεται στη «συνεπή και συνεχή μελέτη των εκπαιδευτικών δεδομένων, στην επαρκή επιστημονική της στήριξη και στην εύρωστη διαχείριση των εκπαιδευτικών, τεχνολογικών και θεσμικών ζητημάτων που σχετίζονται με αυτήν» (ό.π.). Η Πρόσκληση προβλέπει, ακόμη, τη σταδιακή υλοποίηση της Πράξης καθώς και τη συγκρότηση Επιστημονικών Επιτροπών υπό την εποπτεία μιας Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής², οι οποίες θα αναλάβουν τη διαμόρφωση των κριτηρίων ένταξης των θεμάτων στην Τ.Θ.Ε.Δ.Δ. και τη συγκέντρωση και αξιολόγησή τους. Ως αρμοδιότητα της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής ορίζεται η σύνταξη του Πλαισίου Ανάπτυξης των Θεμάτων (κριτήρια/προδιαγραφές), η τελική επικύρωση των θεμάτων/ ερωτήσεων που έχουν αξιολογηθεί από τις Επιστημονικές Επιτροπές, καθώς και κάθε άλλη σημαντική απόφαση σχετική με την Τ.Θ.Ε.Δ.Δ.

Η Τράπεζα Θεμάτων (Εξετάσεων) Διαβαθμισμένης Δυσκολίας [Τ.Θ.(Ε.)Δ.Δ.] εφαρμόστηκε στις προαγωγικές εξετάσεις του Μαΐου - Ιουνίου του 2014 της Α΄

² Ορίζεται, επίσης, ότι στην Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή θα συμμετέχουν «μέλη Δ.Ε.Π., Σύμβουλοι του Υπουργείου Παιδείας που υπηρετούν στο Ι.Ε.Π., Σχολικοί Σύμβουλοι, Συντονιστές των Επιστημονικών Επιτροπών, Ειδικοί Επιστήμονες και ο Επιστημονικός Υπεύθυνος της Πράξης» (σ. 10).

Λυκείου, με την προοπτική να επεκταθεί σταδιακά και στις υπόλοιπες τάξεις, ώστε τελικά από το 2016 να εφαρμόζεται σε όλο το Λύκειο και οι βαθμοί επίδοσης των μαθητών και στις τρεις τάξεις του Λυκείου, δηλαδή οι βαθμοί προαγωγής και απόλυσης, να συνδιαμορφώνουν με τους βαθμούς των τεσσάρων πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων (διαφορετικών ανά ομάδα μαθημάτων προσανατολισμού και επιστημονικό πεδίο εξειδίκευσης) τον βαθμό πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τελικά, την ευθύνη της σύστασης και εφαρμογής της ανέλαβε το Ι.Ε.Π, καθώς ο φορέας του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων δε στελεγχώθηκε ποτέ πλήρως.

Ωστόσο, η νέα κυβέρνηση συνεργασίας των κομμάτων του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και ΑΝ.ΕΛ. που αναδείχθηκε από τις εκλογές της 25^{ης} Ιανουαρίου 2015, στην οποία την πλειοψηφία κατείχε το αριστερό κόμμα του ΣΥ.ΡΙΖ.Α., προχώρησε στην παύση της ισχύος της επιλογής θεμάτων κατά 50% από την Τ.Θ.Δ.Δ. για την Α΄ και Β΄ τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και τις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις του Εσπερινού Γενικού Λυκείου και των Ημερήσιων και Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων, με σχετικές εγκυκλίους του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. τον Μάρτιο του 2015 (αντίστοιχα με τις εγκυκλίους με αρ. πρωτ. 40132/Δ2/11-03-2015 και Φ8/42720/Δ4/16-3-2015). Τελικά, η μεταβολή του ρόλου που το μέτρο επιτελεί συντελέστηκε με το άρθρο 13 «Τροποποίηση διατάξεων του Ν. 4186/20134327/2015» του νόμου 4326/2015 «Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της βίας στον αθλητισμό και άλλες διατάξεις» ([ΦΕΚ 49/Α/13-5-2015](#)). Το παρόν άρθρο προβλέπει ότι τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων της Α΄ και Β΄ τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης του Εσπερινού Γενικού Λυκείου και της Α΄ και Β΄ τάξης του Επαγγελματικού Λυκείου ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες το μάθημα και τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα.

Παράλληλα, ορίζεται ότι για την προαγωγή των μαθητών «απαιτείται γενικός μέσος όρος (Μ.Ο.) τουλάχιστον εννέα και πέντε δέκατα (9,5), ο οποίος προκύπτει από τον Μ.Ο. των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων συμπεριλαμβανομένων και άλλων μαθημάτων που αναφέρονται στον νόμο. Ορίζεται, ακόμη ότι η Τράπεζα θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας του άρθρου 3 του νόμου 4186/2013 μπορεί να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις προβλέπεται ότι θα ισχύσουν από το σχολικό έτος 2014-2015.

Παράλληλα, με το άρθρο 2 του νόμου 4327 ([ΦΕΚ 50/Α/14-5-2015](#)) «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ορίζεται συμπληρωματικά ότι οι παραπάνω ρυθμίσεις αφορούν και στην απόλυση των μαθητών της Γ΄ τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Δ΄ τάξης του Εσπερινού Γενικού Λυκείου από το σχολικό έτος 2015-2016 και στη λειτουργία της Τ.Θ.Δ.Δ. για τις συγκεκριμένες τάξεις ως προαιρετικού συμβουλευτικού εργαλείου.

Ταυτόχρονα, το [Σχέδιο Νόμου](#) (Πολυνομοσχέδιο) για την Παιδεία του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. «Ρυθμίσεις για την Ανώτατη εκπαίδευση, την έρευνα και άλλες διατάξεις», το οποίο δεν έχει ψηφιστεί από την ελληνική Βουλή μέχρι τη στιγμή της συγγραφής της παρούσας εργασίας, προβλέπει την αφαίρεση της λειτουργίας της Τ.Θ.Δ.Δ. από την αρμοδιότητα του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε), τη διατήρηση της αρμοδιότητας αυτής εξ' ολοκλήρου στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και τη λειτουργία της Τ.Θ.Δ.Δ. ως προαιρετικού συμβουλευτικού εργαλείου για εκπαιδευτικούς και μαθητές (άρθρα 44 και 49). Στην [Αιτιολογική Έκθεση](#) προς τη Βουλή των Ελλήνων στο συγκεκριμένο σχέδιο νόμου αναφέρεται, επίσης, ότι κατά την εκτίμηση του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., «η επιλογή του 50% των θεμάτων των εξετάσεων από την Τράπεζα Θεμάτων κατά την προηγούμενη διετία λειτούργησε ως μέτρο ανάσχεσης της ροής των μαθητών από την είσοδό τους στο Λύκειο ως την αποφοίτηση από αυτό, εις βάρος των πλέον ευάλωτων κοινωνικών στρωμάτων», ενώ «η υποχρεωτική χρήση της Τράπεζας Θεμάτων καταργεί στην πράξη τη διδακτική και παιδαγωγική αυτονομία του/της διδάσκοντα/ουσας που έχει άμεση σχέση και πληρέστερη γνώση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών» (σσ. 5-6).

1.4. Σύνοψη του κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε η πολιτική των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σχετικά με τον μηχανισμό των εθνικών εξετάσεων (national testing), όπως αυτή καταγράφεται από το ευρωπαϊκό δίκτυο για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη». Αναδείχθηκε ότι οι εθνικές εξετάσεις επιτελούν τον ρόλο μηχανισμού αξιολόγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και μέσου επόπτευσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν οι

συστάσεις του διεθνούς οργανισμού Ο.Ο.Σ.Α. προς την Ελλάδα το 2011, οι οποίες εμπεριέχουν την πρόταση για την καθιέρωση ενός εθνικού συστήματος εξωτερικής προτυποποιημένης αξιολόγησης των μαθητών σε συνδυασμό με την εσωτερική αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, αφού πραγματοποιήθηκε μια σύντομη ιστορική επισκόπηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις τελευταίες δεκαετίες, παρουσιάστηκε το νομικό πλαίσιο της εισαγωγής και εφαρμογής του μέτρου της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διετία 2013-2015, ως εργαλείου άντλησης του ήμισυ των θεμάτων κατά την αξιολογική διαδικασία. Καταγράφηκαν, επίσης, τα κομβικά σημεία της επιχειρηματολογίας στην οποία στηρίχθηκε η εισαγωγή του μέτρου από την πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ., όπως αυτή αποτυπώνεται σε επίσημα έγγραφα και κείμενα νομοθετικού περιεχομένου. Τέλος, αναδείχθηκε ότι η αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας της χώρας το 2015 οδήγησε στην υποβάθμιση της Τ.Θ.Δ.Δ. σε προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ φωτίστηκε το σκεπτικό της μεταβολής του ρόλου της.

Κεφάλαιο 2^ο : Επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την (εθνική) αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων με τη μορφή γραπτών εξετάσεων [(national) testing/examinations]

2.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αποτελεί μια απόπειρα χαρτογράφησης των κεντρικών σημείων της διαρκώς διογκούμενης διεθνούς βιβλιογραφίας που εστιάζεται στη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων με τη μορφή γραπτών (εθνικών) εξετάσεων [(national) testing] ως μηχανισμού διακυβέρνησης και λογοδοσίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ως αφετηριακό σημείο θεώρησης του ζητήματος επιλέγεται η οπτική γωνία των κριτικών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, οι οποίοι «συχνά δείχνουν ενδιαφέρον για την άσκηση κριτικής στα εκπαιδευτικά φαινόμενα και ενίοτε για την απόπειρα αλλαγής των πραγμάτων» (Gewirtz & Gribb, 2010, 69).

Αρχικά, στην πρώτη και δεύτερη ενότητα θα παρουσιαστεί αδρομερώς η ιστορική εξέλιξη της εμφάνισης και διάδοσης του (εθνικού) testing και θα αναδειχθεί η αντιπαράθεση που αναπτύσσεται γύρω από αυτό στο επιστημονικό, πολιτικό και δημόσιο πεδίο. Στην τρίτη ενότητα θα παρουσιαστεί η διεθνής πρακτική αξιολόγησης των «προτυποποιημένων εξετάσεων» (standardized testing) και των «τραπεζών θεμάτων» (item banks). Στην τέταρτη ενότητα θα γίνει μια προσπάθεια γενικότερης καταγραφής των μετασχηματισμών τους οποίους υφίστανται οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί χώροι. Τέλος, στην πέμπτη ενότητα θα εξεταστεί η λειτουργία του testing ως μηχανισμού διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο: α. της διακίνησης εκπαιδευτικών πολιτικών σε παγκόσμιο επίπεδο, β. της προϊούσας ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, γ. της εφαρμογής πολιτικών εκπαιδευτικής λογοδοσίας, και δ. των επιδράσεων που αυτό ασκεί στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές πρακτικές και τη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών.

2.2. Σύντομη ιστορική επισκόπηση της εμφάνισης και διάδοσης των μαθητικών εξετάσεων (testing/examinations)

Αν και ιστορικά η πρώτη εφαρμογή εξετάσεων εμφανίζεται στην κινεζική κοινωνία για την ανάδειξη ικανών αξιωματούχων πριν από πολλούς αιώνες (Stobart, 2008), η εφαρμογή και διάδοση των μαθητικών εξετάσεων στον δυτικό κόσμο κατά τη διάρκεια του 19ου και 20ου αιώνα έλκουν τις ρίζες τους από την αναζήτηση πρακτικών αξιολόγησης των ανθρώπινων ικανοτήτων στον απόηχο του Διαφωτισμού (Carson, 2006; Stobart, 2008). Ο Carson (2006), σε μια ιστορική εξέταση της πορείας του ζητήματος της δικαιοσύνης και της ισότητας στις δημοκρατίες των Η.Π.Α. και της Γαλλίας στην εποχή της Νεωτερικότητας, συνδέει αυτή την προσπάθεια με την ανάγκη των κοινωνιών αυτής της εποχής να νομιμοποιήσουν τις κοινωνικές διαφορές και ανισότητες, στηρίζοντάς τις όχι στις «ψευδείς» διακρίσεις του πλούτου και του οικογενειακού υποβάθρου, αλλά σε «αληθινές», όπως στις πνευματικές ικανότητες και την ευφυΐα, δηλαδή στην «αξία» (merit). Η ανάπτυξη των επιστημών της ανθρώπινης φύσης και ιδίως της Ψυχολογίας προσέφεραν πρόσφορο έδαφος σε αυτές τις απόπειρες³.

Έτσι, σύμφωνα με τον ερευνητή, δημιουργήθηκαν δύο ευδιάκριτες παραδόσεις αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και ενίσχυσης της νομιμότητας και της αξιοκρατίας στα εκπαιδευτικά συστήματα κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα: α. οι Η.Π.Α.⁴, έχοντας εμπιστοσύνη στους νόμους της ελεύθερης αγοράς, ανέπτυξαν τα τεστ ευφυΐας (intelligence tests), προκειμένου να νομιμοποιήσουν τις διαφορές ως προς την αξία, και β. η Γαλλία και οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, εκφράζοντας την εμπιστοσύνη των πολιτών στο κράτος ως εγγυητή της αξιοκρατίας, υιοθέτησαν τις εξετάσεις (examinations), που εδράζονται στην κρίση μιας συντεχνίας ειδικών (των εκπαιδευτικών). Στις χώρες όπου έγινε αποδεκτό το τεστ ευφυΐας, αντιμετωπίστηκε ως εργαλείο στηριζόμενο σε αντικειμενικές μετρήσεις που υπερέβαινε τους

³ Ο Αμερικανός ψυχολόγος Thorndike στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. υποστήριζε την εισαγωγή των ποσοτικών μετρήσεων στην εκπαίδευση (Lawn, 2013), ενώ ο Γάλλος ψυχολόγος A. Binet εισηγήθηκε το πρώτο test ευφυΐας (Carson, 2006; Stobart, 2008).

⁴ Τα πρώτα tests εφαρμόστηκαν στη δεκαετία του 1840 στη Βοστώνη για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Hamilton, 2003). Κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου σε tests ευφυΐας υποβλήθηκαν πάνω από 1.750.000 Αμερικανοί στρατιώτες (Carson, 2006). Στην Αγγλία διαδόθηκαν στη βικτωριανή περίοδο (Stobart, 2008).

περιορισμούς των εξετάσεων, συμπληρώνοντας ή αντικαθιστώντας τις (Ydesen, Ludvigsen, & Lundahl, 2013).

Ωστόσο, στη διάρκεια της ψυχοπολεμικής περιόδου το testing αποτέλεσε εξαγωγίμο προϊόν από τις Η.Π.Α. προς την Ευρώπη (π.χ. Αγγλία, Σκωτία, Γερμανία) (Lawn, 2013). Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραμάτισε μια διεθνής επιστημονική κοινότητα και ερευνητικά κέντρα (κυρίως αυτά της UNESCO και του Ο.Ο.Σ.Α.), τα οποία προώθησαν το testing μαζί με τις μετρήσεις, τη χρήση δεικτών και κριτηρίων (Cowen, 2014; Lawn, 2013; Rinne & Ozga, 2013). Έτσι, τα συστήματα αξιολόγησης αποτέλεσαν ανταπόκριση στις κρίσεις της εκπαίδευσης που απέρρεαν από την κοινωνική απαίτηση για μαζική φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και για διευρυμένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια, άρα για «αντικειμενική» και «αξιοκρατική» επιλογή (Carson, 2006; Lawn, 2013). Οι μελετητές συνδέουν, επίσης, την εξάπλωση του τεστ ευφυΐας με την εμφάνιση της παιδοκεντρικής προοδευτικής εκπαιδευτικής κίνησης, η οποία προώθησε το testing ως την «απόλυτη εξατομίκευση του εκπαιδευτικού συστήματος» που «τοποθέτησε το παιδί στο προσκήνιο», και ως τον «μόνο τρόπο διάγνωσης κρυμμένων δυνατοτήτων στο εσωτερικό του παιδιού» (Ydesen et al., 2013, 121).

Από τη δεκαετία του 1970 οι Η.Π.Α. παραμένουν ο παγκόσμιος ταγός στην εφαρμογή του (standardized) testing στην εκπαίδευση. Από το 1983, όταν δημοσιεύτηκε η αναφορά «A Nation at Risk», η οποία επέρριπτε την ευθύνη για την οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1980 στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, το testing συνιστά κεντρικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στη χώρα (Hursh, 2013; Ravitch, 2010). Αποτέλεσε σημείο σύγκλισης και των πολιτικών του G. Bush “No Child Left Behind” (NCLB) και του διαδόχου του B. Obama “Race To The Top” (RTTT), οι οποίες εισήχθησαν το 2002 και 2009 αντίστοιχα⁵ (ό.π.). Ανάλογη εφαρμογή του testing από τη Θατσερική πολιτική σημειώθηκε και στην Αγγλία από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η οποία συνεχίζεται αδιάλειπτα έως σήμερα (Ball, 2008). Η πολιτική αυτή εισχώρησε και σε κάποιες άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως στη Σουηδία, Ολλανδία (Tveit, 2014), Ουγγαρία (Smith, 2014) και Ρωσία (Piattoeva, 2015), σε

⁵ Από το 2002, με την πολιτική NCLB του G. Bush, κάθε Πολιτεία είναι υποχρεωμένη να διεξάγει testing στα μαθήματα της Γλώσσας, των Μαθηματικών και σε κάποιες περιπτώσεις και των Φυσικών Επιστημών (Hursh & Martina, 2003). Με την πολιτική RTTT του B. Obama οι επιδόσεις των μαθητών συνδέθηκαν με τη χρηματοδότηση των Πολιτειών (Hursh, 2013).

αγγλοσαξονικές (εκτός από την Αγγλία), όπως στην Αυστραλία (Lingard, 2010; Hardy, 2015) και σε κάποιες επαρχίες του Καναδά (Webb, 2011; Graham & Neu, 2004), σε ασιατικές, όπως στη Ν. Κορέα (Smith, 2014) και Ιαπωνία (Takayama, 2013), και σε λατινοαμερικανικές, όπως στη Χιλή (Falabella, υπό έκδοση), ενώ εξακολουθεί να έχει μεγάλη δυναμική στην Κίνα (Zhao, 2014 όπ. αναφ. στο Ravitch, 2014). Με την εφαρμογή προγραμμάτων χρηματοδότησης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από την Παγκόσμια Τράπεζα, το testing εξαπλώνεται σταδιακά και στον αναπτυσσόμενο κόσμο (Ινδία, Βραζιλία, αφρικανικές χώρες κ.ά.) (Bruns et al., 2011).

Τις τελευταίες δεκαετίες μεγάλη εξάπλωση γνωρίζουν οι εθνικές εξετάσεις (national testing/examinations), προτυποποιημένες ή μη, παράλληλα με τις διεθνείς (international testing), και αποτελούν μία πτυχή και ταυτοχρόνως το έναυσμα για συνολικότερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (Kames & Mcneely, 2010). Το ποσοστό των χωρών που εφάρμοσαν κάποιας μορφής εθνικού testing διπλασιάστηκε κατά την περίοδο 1995-2005, με αποτέλεσμα στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα το 81% των αναπτυγμένων και το 51% των αναπτυσσόμενων χωρών να διεξάγουν εθνικό testing, ενώ το 1/3 αυτών να εφαρμόζει προτυποποιημένες εξετάσεις στην κατώτερη και ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ό.π.). Οι εθνικές εξετάσεις συνήθως δε συνδέονται με τις παραδοσιακές εξετάσεις για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kames & Mcneely, 2010; Piattoeva, 2015). Πολλές χώρες, ειδικά αυτές που σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στις διεθνείς εξετάσεις, καθιέρωσαν τη διεξαγωγή εθνικών εξετάσεων σε συνεργασία με την UNESCO, κυρίως στο πρωτοβάθμιο και κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο (ό.π.). Έτσι, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα οι μαθητικές εξετάσεις ενσωματώθηκαν σε νέες τεχνολογίες επιτήρησης, που επέτρεψαν τον έλεγχο της απόδοσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και τις συγκριτικές κατατάξεις τους, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια.

2.3. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των «προτυποποιημένων (standardized) εξετάσεων» και των «τραπεζών θεμάτων» (item banks)

Μία ευρέως διαδεδομένη μορφή εξετάσεων (testing) είναι οι αποκαλούμενες προτυποποιημένες εξετάσεις (standardized testing). Ως «προτυποποιημένες εξετάσεις» ορίζεται⁶ κάθε μορφή εξετάσεων (tests/examinations) για την οποία προβλέπεται κοινός (ομοιόμορφος) τρόπος διεξαγωγής και βαθμολόγησης (Graham & Neu, 2004; Piattoeva, 2015). Οι προτυποποιημένες εξετάσεις διακρίνονται σε αυτές στις οποίες τα αποτελέσματα των εξετάσεων ενός μαθητή αναφέρονται σε ένα πρότυπο (την κανονική κατανομή των αποτελεσμάτων ενός πληθυσμού) (norm-referenced tests) και σε αυτές στις οποίες τα αποτελέσματα της εξέτασης αναφέρονται σε συγκεκριμένα κριτήρια (σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο επίδοσης) (criterion-referenced tests) (Graham & Neu, 2004; Hamilton, 2003). Οι προτυποποιημένες εξετάσεις διακρίνονται, επίσης, σε «μικρού» και «μεγάλου διακυβεύματος» (low και high stakes). Τα αποτελέσματα των πρώτων δεν έχουν σοβαρές ή άμεσες συνέπειες για τους μαθητές, ενώ τα δεύτερα χρησιμοποιούν την ανταμοιβή και τις ποινές, προκειμένου να διασφαλίσουν θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, συνήθως μαθητές και εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν και τις μικρού διακυβεύματος εξετάσεις ως μεγάλου διακυβεύματος (Hamilton, 2003).

Μια συνήθης διεθνής μέθοδος κατασκευής προτυποποιημένων εξετάσεων είναι η άντληση των ερωτήσεων από μια «τράπεζα θεμάτων» (item bank). Οι τράπεζες θεμάτων δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά από επιστήμονες της Ψυχομετρίας κατά τη δεκαετία του 1960, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι περιορισμένες, κατά την άποψή τους, δυνατότητες των παραδοσιακών εξετάσεων αξιολόγησης των μαθητικών δεξιοτήτων (Choppin, 1979). Ως μεγάλο μειονέκτημα των παραδοσιακών εκπαιδευτικών tests θεωρούνταν η διαφοροποίησή τους ως προς: α. το περιεχόμενό τους (τι υποτίθεται ότι μετρούν), β. το επίπεδο δυσκολίας τους, και γ. τη δυνατότητά τους να διακρίνουν τα διαφορετικά επίπεδα επίδοσης (ό.π.). Γι' αυτόν τον λόγο, πρωταρχικός σκοπός των ερευνητών της εποχής αποτέλεσε η μετατροπή της παρατήρησης σε αντικειμενική μέτρηση των πνευματικών ικανοτήτων του ατόμου. Σε αυτήν την ερευνητική προσπάθεια συνέβαλε μεταξύ άλλων ο Δανός μαθηματικός

⁶ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας που προέρχεται από την Κριτική Κοινωνιολογία ο όρος «standardised testing» δεν ορίζεται με σαφήνεια.

Rasch με το μοντέλο της «Ανάλυσης Θέματος» (Item Analysis), το οποίο κατά τους ψυχομέτρους, παρέχει τη δυνατότητα αυτή (Choppin, 1979).

Πρωτοπόρος στην προσπάθεια συγκρότησης «τραπέζων θεμάτων» αναδείχθηκε ο Choppin (1976), ο οποίος ορίζει μια «τράπεζα θεμάτων» ως «μια συλλογή από θέματα εξετάσεων οργανωμένα και καταλογογραφημένα, με τον ίδιο τρόπο όπως βιβλία σε βιβλιοθήκη, αλλά επίσης με δεδομένα προσαρμοσμένα στα χαρακτηριστικά της μέτρησής τους» (Choppin, 1976, 216). Στο παρελθόν η δημιουργία τους γινόταν με χειρόγραφο τρόπο, ενώ τα σύγχρονα υπολογιστικά συστήματα έδωσαν σταδιακά τη δυνατότητα η οργάνωσή τους να γίνεται με τη βοήθεια λογισμικών, τα οποία ελέγχουν την αξιοπιστία και τον βαθμό δυσκολίας των θεμάτων (Wright & Bell, 1984). Με τον συνδυασμό θεμάτων αντλημένων από μια τέτοια τράπεζα, μπορεί να κατασκευαστεί ένας τεράστιος αριθμός τεστ, των οποίων τα αποτελέσματα θεωρούνται από τους ερευνητές συγκρίσιμα, εφόσον και ο βαθμός δυσκολίας των θεμάτων είναι ανάλογος. Αυτό το γεγονός καθιστά μια τράπεζα θεμάτων ιδιαίτερα ευέλικτη (Choppin, 1979).

Οι μελετητές τονίζουν ότι μια τράπεζα θεμάτων δεν αποτελεί μια απλή συλλογή τεστ (Choppin, 1976; 1979; Wright & Bell, 1984). Ο Choppin (1976) διακρίνοντας την έννοια της «τράπεζας θεμάτων» από αυτήν της «δεξαμενής θεμάτων» (pool bank) παρατηρεί ότι η «δεξαμενή θεμάτων» περιλαμβάνει θέματα που συγκεντρώνονται με σκοπό τη συλλογή δημιουργικών ιδεών κοινών για εξεταζομένους σε διαφορετικά ιδρύματα, χωρίς να έχει προηγηθεί η αναγκαία ψυχομετρική προσαρμογή. Επιπλέον, θεωρεί ότι οι τράπεζες θεμάτων πρέπει να ανανεώνονται διαρκώς και να επικαιροποιούνται, γεγονός που καθιστά τη δημιουργία τους δαπανηρή και χρονοβόρα διαδικασία (Choppin, 1979). Ωστόσο, ο ίδιος μελετητής τονίζει ότι αυτό το εργαλείο αξιολόγησης δεν πρέπει να θεωρείται πανάκεια για τα προβλήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συνιστά οι τράπεζες θεμάτων να αποτελούνται από έναν πολύ μεγάλο αριθμό ερωτήσεων, προκειμένου να αξιολογούνται οι μαθητές σε ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων (ό.π.). Με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον ερευνητή, θα ενισχυθεί η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και θα εκμηδενιστεί ο κίνδυνος της εκ των προτέρων γνώσης των θεμάτων από τους εξεταζομένους.

2.4. Οι (προτυποποιημένες) εξετάσεις των μαθητών ως αντικείμενο αντιπαράθεσης στο επιστημονικό, πολιτικό και δημόσιο πεδίο

Οι μαθητικές (προτυποποιημένες) εξετάσεις [(standardized) testing] αποτελούν έναν διαμφισβητούμενο τρόπο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. Ως μέθοδος συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως αυτές καταγράφονται στην εστιαζόμενη στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων βιβλιογραφία. Μια κατηγοριοποίηση του testing με κριτήριο τη λειτουργία του, εδραζόμενη σε στοιχεία από το ευρωπαϊκό δίκτυο για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη», προτείνεται από τον Smith (2014, 15): 1. ως πολιτική διαμορφωτικής αξιολόγησης που δίνει πληροφορίες για τη διδασκαλία (formative testing policy), 2. ως πολιτική τελικής αξιολόγησης, προαγωγής των εκπαιδευομένων ή πιστοποίησης της μάθησής τους (summative testing policy), και 3. ως πολιτική λογοδοσίας (testing for accountability)⁷ διακρινόμενη σε: α. αξιολόγηση των σχολείων με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών από το κοινό, που αποσκοπεί στη σύγκριση των σχολείων και την αξιολόγηση της ποιότητάς τους (evaluative testing policy), και β. τιμωρητικό μηχανισμό επίσημης απόδοσης ανταμοιβών ή επιβολής κυρώσεων σε σχολεία, διοικητικούς φορείς και εκπαιδευτικούς (punitive testing policy).

Μια παρεμφερής τριμερής λειτουργία του μηχανισμού του testing/examinations, η οποία «αντανακλά παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις» προτείνεται από τον Stobart (2008, 16): α. επιλογής και πιστοποίησης, β. καθορισμού και ανάδειξης κριτηρίων, και γ. διαμορφωτικής αξιολόγησης - αξιολόγησης για μάθηση. Ανάλογη διαίρεση της αξιολόγησης, όπως εφαρμόζεται στις σκανδιναβικές χώρες, προτείνεται από τον Tveit (2014): α) υποστηρικτική της μάθησης (learning supporting), β) πιστοποίηση της μάθησης των εκπαιδευομένων (certifying learning), και γ) διακυβέρνηση της μάθησης (governing learning). Οι δύο τελευταίες μορφές υποδηλώνουν ότι η κοινωνία/το κράτος πιστοποιεί τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων, βάσει των οποίων πραγματοποιείται η επιλογή τους για περαιτέρω σπουδές ή επαγγελματική σταδιοδρομία. Ταυτόχρονα, ελέγχει το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αποτελεί τη βάση της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων (Stobart, 2008; Brandfoot, 1996 όπ. αναφ. στο Tveit, 2014). Αν και στόχος της

⁷ Τα συστήματα λογοδοσίας που στηρίζονται σε tests εμπεριέχουν τέσσερα κύρια στοιχεία: σκοπούς (goals) που διατυπώνονται στα κριτήρια, μέτρα (measures) της επίδοσης (tests), στόχους (targets) της επίδοσης (το μέγεθος της επιθυμητής αλλαγής) και συνέπειες (consequences) συνδεδεμένες με την επίδοση (Hamilton, 2003).

παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της λειτουργίας του testing ως μηχανισμού ελέγχου και διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (governing learning), στην πραγμάτευση του θέματος αναπόφευκτα εμπλέκονται και οι άλλες πτυχές της, καθώς είναι συνήθως αλληλοσυνδεόμενες και αλληλεπικαλυπτόμενες.

Από μια ενδεικτική προσέγγιση της βιβλιογραφίας της προερχόμενης από την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία (και σε καμιά περίπτωση εξαντλητική, καθώς κάτι τέτοιο θα υπερέβαινε τους στόχους της παρούσας εργασίας), προκύπτει ότι η χρήση του testing εδράζεται σε επιχειρήματα που μπορούν να συμπυκνωθούν στα εξής:

- Το testing διαγιγνώσκει τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών, αλλά και τις αδυναμίες τους. Άρα, λειτουργεί ως διαμορφωτική ή τελική αξιολόγηση, τροφοδοτώντας εκπαιδευτικούς, μαθητές και σχολεία με δεδομένα βελτιωτικά της διδασκαλίας και μάθησης (παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική προς όφελος των μαθητών) (Braun, 2004; Hamilton, 2003; Wiliam, 2010). Η θετική επίδραση ενισχύεται ιδίως αν συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους αξιολόγησης⁸ (Ehren & Swanborn, 2012; Hamilton, Halverson, Jackson, Mandinach, Supovitz, & Wayman, 2009).

Παράλληλα, στο δημόσιο και πολιτικό πεδίο εκφέρεται ένας ηχηρός λόγος υποστηρικτικός της χρήσης του testing ως μεθόδου ελέγχου, λογοδοσίας και διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, που στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές για τη λειτουργία του testing:

- Διασφαλίζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θέτοντας προδιαγραφές, προκειμένου να πιστοποιηθεί η επάρκεια της εκπαίδευσης/κατάρτισης που τα άτομα έχουν λάβει (βλ. Stobart, 2008; Tveit, 2014).
- Ενισχύει την δικαιοσύνη (fairness) (βλ. Stobart, 2008) και την αρχή της ισότητας ευκαιριών (equity) (βλ. Lingard, Sellar, & Savage, 2014), καθώς, όπως υποστηρίζεται, κρίνει όλους τους μαθητές με τα ίδια κριτήρια και επιτρέπει την έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών προβλημάτων, άρα και παρεμβάσεων, που θα αποτρέψουν τη σχολική αποτυχία και διαρροή.

⁸ Σε κάποιες περιπτώσεις, οι «πολλαπλές μετρήσεις», δηλαδή ο συνδυασμός του με άλλες μεθόδους αξιολόγησης-λογοδοσίας (π.χ. έρευνες σε μαθητές και γονείς, παρατηρήσεις στην τάξη κ.ά.) και η κάλυψη πολλών γνωστικών αντικειμένων θεωρείται ότι αυξάνουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αξιολόγησης (Ehren & Swanborn, 2012, 258).

Παράλληλα, διασφαλίζει την αξιοκρατία (meritocracy), γιατί προκρίνει τους πνευματικά ικανότερους (βλ. Carson, 2006; Stobart, 2008).

- Παρέχει διαφάνεια (transparency) στο εκπαιδευτικό έργο, διασφαλίζοντας την ορατότητά (visibility) του από το κοινωνικό σύνολο και υποβοηθώντας έτσι τη λογοδοσία (accountability) των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Κατά συνέπεια αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους (effectiveness) και την ανταγωνιστικότητα (competitiveness) των εθνικών οικονομιών (βλ. Hursh, 2013; Ravitch, 2012; 2010; Sahlberg, 2010).

Ωστόσο, εγείρονται πολλές ενστάσεις σχετικά με την εφαρμογή του testing στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας, οι οποίες αφορούν: α. στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία του (Hamilton, 2003; Stobart, 2008; 2009; Tsatsaroni & Evans, 2013; Hursh & Martina, 2003), β. στις μη επιδιωκόμενες παιδαγωγικές συνέπειές του (π.χ. πρόκληση άγχους σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, αισθήματα μειονεξίας στους μαθητές που αποτυγχάνουν κ.ά.) (Hamilton, 2003), και γ. στις επιπτώσεις της λειτουργίας του ως μηχανισμού λογοδοσίας και γενικότερα διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Το τελευταίο ζήτημα θα αποτελέσει αντικείμενο πραγμάτευσης και πρωτεύοντα θεματικό άξονα των περισσότερων από τις υποενότητες που ακολουθούν.

2.5. Μετασχηματισμοί στον σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο

Τις τελευταίες δεκαετίες το πεδίο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων υφίσταται σοβαρούς μετασχηματισμούς, πυροδοτούμενους από τις ραγδαίες και ριζικές οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις, που σημειώνονται στον παγκόσμιο χώρο και συνήθως περιγράφονται με τον όρο «παγκοσμιοποίηση». Οι μεταβολές αυτές εγγράφονται από τους μελετητές στο πλαίσιο της ανάπτυξης κατά τη δεκαετία του 1990 της «οικονομίας της γνώσης», ενός νέου σταδίου της εξέλιξης του καπιταλισμού, κατά το οποίο η πληροφορία και η γνώση αποτελούν βασικό μέσο συσσώρευσης πλούτου (Ασημάκη, Κουστουράκης, & Καμαριανός, 2011; Ball, 2008; Dale, 2005; Robertson, 2005). Η «οικονομία της γνώσης» καθοδηγείται από νεοφιλελεύθερες ιδέες, οι οποίες υπαγορεύουν την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως

οχήματος για την παραγωγή ανθρώπινου κεφαλαίου, και γενικότερα ως ζωτικού θεσμού για την αναπαραγωγή, τη διατήρηση της ταυτότητας και τη νομιμοποίηση του συστήματος στο σύνολό του (Dale, 2000; Robertson, 2005; 2013).

Σε αυτές τις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, καταγράφονται «προσπάθειες για την ανάπτυξη νέων υπερεθνικών μορφών εκπαίδευσης, οι οποίες συνειδητά επιδιώκουν να υπονομεύσουν και να ανασχηματίσουν υπάρχουσες εθνικές μορφές εκπαίδευσης, ακόμη κι αν κινούνται παράλληλα με αυτές ή (βρίσκονται) στη σκιά τους» (Dale, 2005, 123). Αυτές οι προσπάθειες προωθούν μια γενικευμένη τάση για μεταρρυθμίσεις, όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά και στον ευρύτερο δημόσιο χώρο. Ο Levin (1998) χαρακτηρίζει το συντελούμενο σαρωτικό κύμα αλλαγών ως «επιδημία» εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να περιγράψει ένα ασταθές, ιδιότυπο και αέναο ρεύμα στενά αλληλοσυνδεδεμένων ιδεών μεταρρύθμισης, οι οποίες διαχέονται σε πολύ διαφορετικά ιστορικά και πολιτισμικά συγκείμενα. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές υποστηρίζονται από «τεχνολογίες πολιτικής», οι οποίες διαπερνούν τα διεθνή σύνορα και διαποτίζουν τον δημόσιο τομέα, προωθώντας ένα ομοιόμορφο μοντέλο «ανασχηματισμού» και «εκσυγχρονισμού» της τοπικής και εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 2008; Rasmussen, Larson, Rönnberg, & Tsatsaroni, υπό έκδοση; Tsatsaroni et al., υπό έκδοση), και διαχέοντας μια παγκόσμια ηγεμονική φαντασίωση γύρω από τα μέσα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Rizvi & Lingard, 2010).

Η διαμόρφωση του νέου εκπαιδευτικού αναγλύφου πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό από τις άμεσες ή συγκαλυμμένες παρεμβάσεις διεθνών φορέων, όπως η UNESCO, ο Οργανισμός Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας (Ο.Ο.Σ.Α.), η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και η Παγκόσμια Τράπεζα. Αυτοί οι παγκόσμιοι δρώντες επικοινωνούν τους εθνικούς χώρους, σχηματίζουν δίκτυα και αρθρώνουν λόγο γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα, (Novoa, 2002; Robertson, 2013; Sellar & Lingard, 2013a; Grek, Lawn, Lingard, & Varjo, 2009), αν και εκκινούν από διαφορετικό σημείο θέασης της εκπαίδευσης: ο Ο.Ο.Σ.Α. υιοθετεί μια «ρεαλιστική, ευρωπαϊκή (σύμφωνη με) τον ορθόδοξο φιλελευθερισμό» ανθρωπιστική προσέγγιση και διατηρεί «ανοιχτό τον ρόλο του κράτους στη διαχείριση της αγοράς», ενώ η Παγκόσμια Τράπεζα αντιμετωπίζει «τα εκπαιδευτικά προβλήματα και τις λύσεις τους στο πλαίσιο της ελεύθερης αγοράς» (Robertson, 2012, 7).

Ειδικότερα στον ευρωπαϊκό χώρο, ενορχηστρωτής των αλλαγών στο εκπαιδευτικό πεδίο αναδεικνύεται η Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο ανασχηματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων εκλαμβάνεται ως το κύριο μέσο ανάδειξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης, στο πλαίσιο του αδυσώπητου ανταγωνισμού που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση (Novoa, 2002; Grek, 2009; Lawn & Grek, 2012). Το ευρωπαϊκό «όραμα» αντανακλάται στις δρομολογούμενες προσπάθειες για σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και τη διαμόρφωση ενός «κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου». Αυτός ο στόχος προωθείται, κυρίως από το 2000, με την υπογραφή της Συνθήκης της Λισαβώνας, την εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού και τον ορισμό των στόχων για τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα (Lawn & Grek, 2012; Novoa, 2002; Grek, Lawn, Lingard et al., 2009; Grek, 2009; Sellar & Lingard, 2013a, Alexiadou, Fink-Hafner, & Lange, 2010). Η διαμόρφωση του νέου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου περιγράφεται ως «η σιωπηρή επανάσταση στο πεδίο της εκπαίδευσης», στο οποίο πλέον πραγματοποιείται «η πραγματική εγκαθίδρυση μιας νέας πολιτικής αρχιτεκτονικής», η οποία ρυθμίζεται, μεταξύ άλλων, με υπουργικές συνδιασκέψεις και διακηρύξεις, με ομάδες ειδικών, με πολιτικά και τεχνικά εργαλεία, καθώς και με τη θέσπιση δεικτών και τη ρύθμιση στόχων (Antunes, 2012, 449). Στη διαδικασία αυτή ο Ο.Ο.Σ.Α. λειτουργεί ως συνδιαμορφωτής με την Ε.Ε. των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, με άλλες πιο άρρητες πολιτικές τεχνολογίες, όπως είναι το διεθνές testing PISA (Grek, 2013).

Σε αυτό το νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο κυριαρχούν νέες έννοιες: η «διακυβέρνηση» (governance), η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στη χάραξη της ευρωπαϊκής πολιτικής, η «νομιμοποίηση» και η «ήπια ρύθμιση», πρακτικές που προωθούνται από την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού, η «απασχολησιμότητα», η «κινητικότητα», η «συγκρισιμότητα», η «αμοιβαία λογοδοσία» μεταξύ των χωρών, καθώς και η «διασφάλιση της ποιότητας και αξιολόγηση» (Quality Assurance and Evaluation) (Alexiadou et al., 2010; Grek, 2009; Novoa, 2002). Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται με την επιβολή εθνικών ή υπερεθνικών αξιολογήσεων και εξετάσεων, τη συγκέντρωση δεδομένων, τις συγκρίσεις, τη χρήση δεικτών και τις κατατάξεις (Alexiadou et al., 2010; Novoa, 2002; Simola, Rinne, Varjo, & Kauko, 2013). Ιδιαίτερα η «συγκρισιμότητα» διαδραματίζει κείριο ρόλο στη διαμόρφωση του νέου ευρωπαϊκού αλλά και του παγκόσμιου εκπαιδευτικού χώρου, καθώς θεωρείται από

πολλούς μελετητές ως η κύρια πολιτική διακυβέρνησης (Novoa, 2002; Novoa & Yariv-Mashal, 2003; Grek, 2009). Η σύγκριση γίνεται ολοένα και λιγότερο προαιρετική, και στηριζόμενη σε δεδομένα και πληροφορίες μετατρέπεται σε έναν τρόπο στρατηγικής επινόησης νέων πραγματικοτήτων, παραγωγής γνώσης και περιχάραξης πολιτικών λύσεων (Ozga, 2012a; Grek & Ozga, 2010; Grek, 2013). Έτσι, η γνώση διαπλέκεται με την πολιτική, «γίνεται πολιτική» (policy knowledge) (Grek, 2013, 707) και μέσο διακυβέρνησης της εκπαίδευσης (governing knowledge) (Ozga, 2012b).

Παράλληλα, όπως η Gewirtz επισημαίνει (2008), στα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. παρατηρείται έμφαση στους «λόγους» της «μάθησης για όλη τη ζωή» («δια βίου μάθησης»)-«μάθησης για τη ζωή» (απόκτησης δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση «πραγματικών» καταστάσεων της καθημερινής ζωής). Η επικέντρωση σε αυτούς τους δύο στόχους αντανακλά τη μετατόπιση από την «εκπαίδευση» (education) προς τη «δια βίου μάθηση» (lifelong learning), με εστίαση στα αποτελέσματα της μάθησης και την απόκτηση ικανοτήτων (competences), προκειμένου να αναδειχθεί η Ευρώπη σε ανταγωνιστική «οικονομία της γνώσης» (Robertson, 2005; 2013; Antunes, 2012; Ozga, 2012b; Singh, 2015; Tsatsaroni & Evans, 2013). Η παραπάνω μεταβολή συνεπάγεται μια «παραδειγματική αλλαγή» στο πεδίο της παιδαγωγικής και των αναλυτικών προγραμμάτων: «από συστήματα εστιασμένα στη διδασκαλία (ή τον δάσκαλο), σε συστήματα επικεντρωμένα στη μάθηση (ή τον μαθητή/εκπαιδευόμενο), και από αναλυτικά προγράμματα εστιασμένα στο περιεχόμενο και τα γνωστικά αντικείμενα, σε αναλυτικά προγράμματα επικεντρωμένα στα αποτελέσματα της μάθησης» (Antunes, 2012, 452).

Οι παραπάνω κυρίαρχοι «λόγοι» αποτελούν ένα αμάλγαμα ιδεών, το οποίο όχι μόνο επιδρά στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στην (ανα)κατασκευή της σύγχρονης Ευρώπης, μια διαδικασία που περιγράφεται από τους ερευνητές με τον όρο «ευρωπαϊκοποίηση» (europeanization) (Novoa, 2002, 143; Grek, 2009; Lawn & Grek, 2012). Η νέα ευρωπαϊκή ταυτότητα, όπως η Grek επισημαίνει (2009), δε στηρίζεται πλέον στην κοινή κουλτούρα, αλλά στους αριθμούς. Η διαδικασία αυτή, βέβαια, δε συντελείται με τον ίδιο ρυθμό και στον ίδιο βαθμό σε όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε., καθώς συναρτάται με τις πολιτισμικές

καταβολές και γενικότερα τις ιδιαιτερότητες των εθνικών και τοπικών πλαισίων (Lawn & Grek, 2012; Alexiadou et al., 2010).

2.6. Οι (προτυποποιημένες) μαθητικές εξετάσεις ως μηχανισμός διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών συστημάτων

Από τη μελέτη της συναφούς επιστημονικής βιβλιογραφίας προκύπτει το συμπέρασμα ότι η θεώρηση του testing από τους κριτικούς κοινωνιολόγους εστιάζεται στη διασύνδεσή του με τρεις αλληλεξαρτώμενες και πολύ συχνά αλληλεπικαλυπτόμενες διαδικασίες: α. τη διακίνηση (εκπαιδευτικών) πολιτικών (travelling policies) που υπερβαίνουν τα όρια του τοπικών και εθνικών χώρων. Στη διακίνηση του testing τονίζεται ο κρίσιμος ρόλος του διεθνούς testing PISA, και β. τους μετασχηματισμούς που υφίσταται το σύγχρονο εθνικό κράτος και κυρίως τη μετάβαση από την κυβέρνηση (government) στη διακυβέρνηση (governance), την προϊούσα ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και την εμφάνιση νέων μορφών εκπαιδευτικής λογοδοσίας.

2.6.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διακινούμενη πολιτική» (travelling policy)

Στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που συντελούνται σε πολλούς εθνικούς χώρους τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκονται ο καθορισμός κριτηρίων (standards), η λογοδοσία (accountability) και η ανάδυση και διάδοση πρακτικών αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων που στηρίζονται σε εξετάσεις (testing) (Levin, 1998; Ball, 1998; Lingard, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης το testing, εθνικό ή μη, προσλαμβάνεται από τους ερευνητές ως μια «διακινούμενη πολιτική» (travelling policy), κατά τον χαρακτηρισμό του Schriewer (όπ. αναφ. στο Lingard, 2013, 132), ή μια «πολιτική-δάνειο» (borrowing policy), σύμφωνα με τη Steiner-Khamsi (2012). Για τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί στη συνέχεια η εννοιολογική προσέγγιση και αποσαφήνιση του όρου «διακινούμενη πολιτική».

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι «διακινούμενες πολιτικές» παίρνουν τη μορφή συχνότερα μεταφοράς «λόγων» (Steiner-Khamsi, 2003b), υπερεθνικών

δραστηριοτήτων ή μιας κοινής μεταξύ των κρατών ατζέντας, μέσα από την οποία οι σχεδιαστές πολιτικής (ανα)διαμορφώνουν τις δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ozga & Jones, 2006; Ball, 1998). Αυτές οι πολιτικές «διαμορφώνονται από τάσεις παγκοσμιοποίησης με απώτερο σκοπό τον επιτυχημένο ανταγωνισμό στη νέα “οικονομία της γνώσης”» (Ozga & Jones, 2006, 1). Πρόκειται, δηλαδή, για δράσεις «μεταφοράς γνώσης», οι οποίες συνυφαίνονται με την εξάπλωση της «οικονομίας της γνώσης», τον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό των εθνικών κρατών και την ανάπτυξη της «κοινωνίας της μάθησης», στο πλαίσιο της οποίας η εκπαίδευση γίνεται μέσο παραγωγής ανθρώπινου κεφαλαίου, υπηρετώντας κυρίως οικονομικούς και δευτερευόντως κοινωνικούς στόχους (π.χ. οικονομική μεγέθυνση, καλλιέργεια δεξιοτήτων, ευελιξία, κινητικότητα, προσαρμοστικότητα, κοινωνική ενσωμάτωση) (Ozga & Jones, 2006; Gewirtz, 2008; Robertson, 2005; 2013).

Οι «διακινούμενες πολιτικές» διαρρηγνύουν τα εθνικά, υπο-εθνικά και τοπικά σύνορα και αποτυπώνονται στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα με ποικίλους τρόπους. Οι Jones & Alexiadou (2001 όπ. αναφ. στο Ozga & Jones, 2006 και στο Ozga, 2007) αντιπαραβάλλουν την έννοια της «διακινούμενης πολιτικής» με την «ενσωματωμένη πολιτική» (embedded policy), η οποία είναι εγκαταστημένη σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο και διαδραματίζει κρίσιμο διαμεσολαβητικό ρόλο κατά τη διαδικασία της μετάφρασης των διακινούμενων πολιτικών σε έναν συγκεκριμένο χωρικό πλαίσιο. Πρόκειται για πολιτική «διαμεσολαβημένη από τοπικούς παράγοντες πλαισίου, οι οποίοι ενδέχεται να μεταφράζουν την πολιτική, προκειμένου να απηχίσουν τοπικές προτεραιότητες ή νοήματα» (Ozga & Jones, 2006, 1). Έτσι, η «ενσωματωμένη πολιτική», ή κατά άλλους ερευνητές «τοπική πολιτική» (vernacular policy) (Lingard, 2000), γίνεται το σημείο διατομής μεταξύ του παγκόσμιου και τοπικού πολιτικού λόγου. Οι ερευνητές επιστρατεύουν τους παραπάνω όρους, προκειμένου να καταδείξουν ότι η πραγμάτωση μιας «διακινούμενης πολιτικής» συναρτάται με το πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και με το πλέγμα των υφιστάμενων σχέσεων μεταξύ τοπικού, εθνικού και υπερεθνικού χώρου (Rizvi & Lingard, 2010; Ozga & Jones, 2006; Ozga, 2007; Ball, 1998). Το γεγονός αυτό και ιδίως η διασύνδεση και αλληλεπίδραση των διεθνών και εθνικών δρώντων που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική καθιστούν συχνά τα όρια μεταξύ της «διακινούμενης» και «ενσωματωμένης» πολιτικής δυσδιάκριτα (Grek, 2014; Lingard, 2013; Adie, 2014).

είναι «σιωπηρός» (silent borrowing), δηλαδή δεν αναγνωρίζεται από τους σχεδιαστές πολιτικής ως δάνειο, για λόγους που συνδέονται κατεξοχήν με τις ιδιαιτερότητες του εθνικού πλαισίου (Waldow, 2009).

Άλλοι κριτικοί κοινωνιολόγοι, για να διερευνήσουν τον κύκλο μιας πολιτικής, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση τη διαδικασία του μετασχηματισμού των «διακινούμενων πολιτικών» σε ενσωματωμένες εθνικές πρακτικές, χρησιμοποιούν διαφορετικά εννοιολογικά και ερμηνευτικά εργαλεία. Οι Ball, Maguire, & Braun (2012), οι Ball, Maguire, Braun, Perryman, & Hoskins, (2012) και οι Braun, Maguire, & Ball (2010), μελετώντας τη διαδικασία της μεταφοράς και πραγμάτωσης πολιτικών σε τέσσερα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, εισάγουν νέες έννοιες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τη μελέτη της μεταφοράς των διακινούμενων πολιτικών στους ποικίλους εθνικούς εκπαιδευτικούς χώρους: τις έννοιες της «ερμηνείας» (interpretation), της «μετάφρασης» (translation) και της «πραγμάτωσης» (enactment). Η «ερμηνεία» ορίζεται ως «μια αρχική ανάγνωση, κατανόηση της πολιτικής [...] μια πολιτική και ουσιαστική ανάγνωση, μια αποκωδικοποίηση» (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011, 619). Η «μετάφραση», αντίθετα, είναι μια διαδικασία ανα-κωδικοποίησης της πολιτικής, επαναληπτικής δημιουργίας κειμένων και ενεργοποίησής τους, κυριολεκτικά πραγμάτωσης της πολιτικής» (ό.π., 620). Ο όρος «πραγμάτωση» αναφέρεται στη «δημιουργική διαδικασία της ερμηνείας και αναπλαισίωσης της πολιτικής, δηλαδή στη μετάφραση των κειμένων σε δράση και των αφηρημένων πολιτικών ιδεών σε αναπλαισιωμένες πρακτικές» (Ball, Maguire, Braun, Perryman et al., 2012, 3).

Στη διαδικασία της διακίνησης και ενσωμάτωσης πολιτικών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως οι Sellar και Lingard επισημαίνουν (2013b), σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργία νέων «κοινωνιών αναφοράς» (reference societies). Ο όρος αυτός υιοθετήθηκε από τους πρώτους μελετητές της διακίνησης πολιτικών στο παγκόσμιο πεδίο πολιτικής, για να δηλώσει κράτη που αποτελούν πρότυπο για άλλες χώρες (Steiner-Khamsi, 2012). Η διαδικασία αυτή, όμως, στις μέρες μας δεν απορρέει από τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές σχέσεις μεταξύ των χωρών, όπως συνέβαινε στο παρελθόν, αλλά από δεδομένα προερχόμενα από tests (test-based) (Sellar & Lingard, 2013b). Το φαινόμενο περιγράφεται από τους ερευνητές ως μια πρακτική «εξωτερίκευσης» (externalisation) (Schriewer, 1990

όπ. αναφ. στο Sellar & Lingard, 2013b, 467; Grek, 2009, 14; Steiner-Khamsi, 2003a, 2), δηλαδή χρήσης ξένων πολιτικών για τη δικαιολόγηση και τη νομιμοποίηση εγχώριων μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι ο δανεισμός πολιτικής δε συνοδεύεται από την ανάλογη μάθηση από τις εμπειρίες των άλλων χωρών (borrow learning) (Levin, 1998; Lingard, 2013). Γι' αυτόν τον λόγο, οι Whitty και Edwards χρησιμοποιούν τον χαρακτηρισμό «παράλληλος κι όχι παράγωγος» σχεδιασμός πολιτικής, για να δηλώσουν τη διαδικασία ενσωμάτωσης «διακινούμενων πολιτικών» στα εθνικά πλαίσια (1992 όπ. αναφ. στο Levin, 1998, 138).

Η βιβλιογραφική έρευνα αναδεικνύει, επίσης, ότι στη διαδικασία της διακίνησης των εκπαιδευτικών πολιτικών στον παγκόσμιο χώρο καίριο ρόλο επιτελεί μια ομάδα ειδικών («expertocracy») (Grek, 2013), δίκτυα σχεδιαστών πολιτικής (policy makers), που αποτελούν «ένα υβριδικό μείγμα παγκόσμιων και εθνικών παραγόντων» (Lingard & Rawolle, 2011, 492), κινούμενο σε υπερεθνικό επίπεδο (Novoa, 2002 ; Lawn & Grek, 2012; Ozga, 2012b; Lingard, 2013; Grek, 2013; Lawn, 2013). Αυτοί οι υπερεθνικοί δρώντες εκφέρουν και διακινούν έναν «πλανητικό λόγο» (planet speak) για την εκπαίδευση ή κοινότοπες ιδέες, τους «τόπους», διαχέοντας «μαγικές» λύσεις (Novoa, 2002, 135). Συνδεδεμένοι μεταξύ τους με κοινό habitus και προδιαθέσεις, συλλαμβάνουν το πεδίο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως χώρο διαχειρίσιμο μέσω της «πολιτικής με τη μορφή αριθμών» (Grek, Lawn, & Ozga, 2009; Lingard, 2013; Grek, 2013), συχνά, βέβαια, και μέσα από μια συγκρουσιακή διαδικασία διάδρασης (Grek, 2013). Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζουν τον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο ως πεδίο συγκριτικών μετρήσεων της επίδοσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Lingard, 2011; 2013) και τον ρυθμίζουν μέσα από τη «δύναμη του παραδείγματος» και των «καλών πρακτικών» (Lingard, 2013).

Ωστόσο, παράλληλα με τις παραπάνω διαπιστώσεις πολλοί μελετητές επισημαίνουν ότι η ανταπόκριση των εθνικών πλαισίων στις διακινούμενες πολιτικές και στην προσπάθειά των διεθνών και εθνικών δρώντων για «σύγκλιση» των ευρωπαϊκών ή παγκόσμιων πολιτικών δεν είναι μια γραμμική και προβλέψιμη διαδικασία. Τονίζουν τη σημασία των ιδιαιτεροτήτων του πλαισίου και της στάσης των εγχώριων δρώντων (Steiner-Khamsi, 2003b), καθώς και τον ρόλο της

τυχαιότητας και της ενδεχομενικότητας των πολιτικών συμβάντων (Simola et al., 2013). Έτσι, υπογραμμίζουν ότι η «σύγκλιση» των εκπαιδευτικών πολιτικών δεν πραγματοποιείται πάντα στον αναμενόμενο βαθμό, καθώς κάποια εκπαιδευτικά συστήματα ακολουθούν μια πιο ανεξάρτητη πορεία (π.χ. το φινλανδικό) (ό.π.).

2.6.2. Το διεθνές testing PISA ως «διακινούμενη πολιτική»

Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της διακίνησης στον παγκόσμιο χώρο πολιτικών αξιολόγησης και ιδίως του testing διαδραματίζουν και οι υπερεθνικοί οργανισμοί με τη διεξαγωγή υπερεθνικών εξετάσεων όπως τα PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), και ιδίως ο Ο.Ο.Σ.Α. με το πρόγραμμα PISA (Programme For International Student Assessment) (Lingard & Rawolle, 2011; Steiner-Khamsi, 2003a). Πρόκειται για ένα διεθνές testing εκπονούμενο από το 2000, το οποίο συνίσταται στη διεθνή κατάταξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση τις συγκρίσεις των επιδόσεων ενός δείγματος δεκαπεντάχρονων μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Οι ερωτήσεις του testing είναι προσανατολισμένες προς την επίλυση προβλημάτων και καταστάσεις της καθημερινής ζωής⁹.

Η Grek (2009), μελετώντας την επίδραση της εφαρμογής του PISA σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες στη δεκαετία του 2000, αναδεικνύει το ρόλο του ως μιας νέας τεχνολογίας διακυβέρνησης των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης όχι από εθνικούς φορείς, αλλά από υπερεθνικούς, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ε.Ε.. Πρόκειται για ένα υπερεθνικό testing, το οποίο συμπληρώνει το εθνικό (Lingard, 2013), για τον «παγκόσμιο οφθαλμό» που συνεργάζεται με τον «εθνικό οφθαλμό», κατά τους Novoa & Yariv-Mashal (2003), και επιβάλλει έναν «παγκόσμιο πανοπτισμό» (Lingard et al., 2013, 540). Η παραπάνω διαπίστωση εγγράφεται στο πλαίσιο της θεώρησης του προγράμματος PISA ως ενός σύνθετου, εύπλαστου και διακινούμενου εργαλείου «βασισμένου στη γνώση» (knowledge-based), που «δημιουργεί γνώση» (knowledge-generating), το οποίο, δηλαδή, όχι μόνο περιγράφει τις εκπαιδευτικές πραγματικότητες, αλλά και τις κατασκευάζει (Carvalho, 2012, 173; Grek, 2009). Πρόκειται για έναν μηχανισμό παγκόσμιας «διακυβέρνησης» (global governance) και ένα εργαλείο αμοιβαίας τεχνικής λογοδοσίας και «παρακολούθησης από

⁹ (Πηγή: OECD <http://www.oecd.org/pisa/>)

απόσταση» (steering at a distance) των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από τον Ο.Ο.Σ.Α. με τη συγκατάθεση της Ε.Ε. (Grek, 2009; Grek, Lawn, & Ozga, 2009; Ozga, 2012a; 2013; Carvalho, 2012; Pons, 2012), το οποίο μετατρέπει την υφήλιο σε έναν «χώρο αναλογικών μετρήσεων» (Lingard & Sellar, 2013, 637) και αμοιβαίας τεχνικής λογοδοσίας.

Η «οικολογία του PISA», σύμφωνα με την περιγραφή του Carvalho (2012, 179), αναπτύσσεται και διαχέεται σε πολιτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα που διαδίδουν την ιδέα του «παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού» και «της οικονομίας της γνώσης» κατά την «αναδυόμενη εποχή της λογοδοσίας». Η ρυθμιστική και νομιμοποιητική δύναμή του έγκειται στην «αυταπόδεικτη αλήθεια» των δεδομένων και πληροφοριών που συλλέγει και στην «ορατότητα» που αυτά παρέχουν, στις διεθνείς συγκρίσεις και κατατάξεις των εθνικών ή υπο-εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, στην αυτο-ρύθμιση και την αμοιβαία επιτήρηση που επιβάλλει στις χώρες (Grek, 2009; Grek, Lawn, & Ozga, 2009; Carvalho, 2012; Pons, 2012). Οι Kanas, Morgan και Tsatsaroni (2014), προτείνουν μια διαφορετική θεώρηση του PISA, αλλά και άλλων ευρείας κλίμακας καθεστώτων αξιολόγησης στηριζόμενη σε ερμηνευτικά εργαλεία των Bernstein και Foucault, υπογραμμίζουν τη σημασία τους όχι μόνο για την κατασκευή των δομών της γνώσης αλλά και για την παραγωγή των μαθητών, εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκόμενων φορέων ως υποκειμένων.

Ωστόσο, όπως πολλοί μελετητές επισημαίνουν, οι εθνικές ανταποκρίσεις στα δεδομένα του PISA απορρέουν από την ιδιαίτερη φυσιογνωμία των εγχώριων δρώντων (πολιτικών, γραφειοκρατών, Μ.Μ.Ε. ερευνητών, εκπαιδευτικών κ.ά.) και γενικότερα κάθε εθνικού ή υπο-εθνικού πλαισίου (π.χ. πολιτικές περιστάσεις, συμφέροντα, γνωστικές προδιαθέσεις) (Carvalho, 2012; Pons, 2012; Grek, 2013). Η «μετάφραση» των δεδομένων σε πολιτική, σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αποδοχής, απόρριψης και επαναδιαπραγμάτευσης των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων, που διαφέρει από πλαίσιο σε πλαίσιο, κατά την οποία, ωστόσο, αναπτύσσεται η σχέση γνώσης και πολιτικής (Ozga, 2012b; Pons, 2012; Carvalho, 2012; Grek, Lawn, & Ozga, 2009). Εντούτοις, αυτή η γνώση («γνώση για τη μάθηση»/ «γνώση για την πολιτική») συχνά δεν είναι ουσιαστική (Pons, 2012).

Η επίδραση του PISA στα εθνικά πλαίσια, που συχνά περιγράφεται ως «PISA shock» (Grek, 2009), σε αρκετές χώρες αντανάκλαται στην καθιέρωση του testing και την ανάδυση ή επίταση της λογοδοσίας που βασίζεται σε αυτό. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Γερμανίας (ό.π.), και ιδίως του κρατιδίου της Κάτω Σαξονίας (Hartong, 2012), όπου τα αποτελέσματα του PISA (2000-2006) εμφύσησαν μια κουλτούρα λογοδοσίας, και της Ιαπωνίας, η οποία καθιέρωσε εθνικό testing το 2007 κάτω από την επίδραση του PISA (Takayama, 2010; 2013). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Pons (2012), όταν υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα του PISA χρησιμοποιήθηκαν, έστω και καθυστερημένα, σε χώρες όπως η Γαλλία, η Πορτογαλία, η Ρουμανία και η Ουγγαρία, ως βάση μιας ρητορικής νομιμοποιητικής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που εμφορούνταν από κουλτούρα λογοδοσίας. Οι Sellar και Lingard (2013b) επισημαίνουν, επίσης, ότι το PISA δημιουργεί νέες «κοινωνίες αναφοράς» (reference societies). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα προβάλλουν τη στροφή πολλών χωρών προς τις ασιατικές χώρες που διακρίθηκαν στο PISA («looking East») και επισημαίνουν την αναγωγή της Σαγκάης, με τις εξαιρετικές επιδόσεις το 2009, σε «κοινωνία αναφοράς» για τις Η.Π.Α., Αγγλία και Αυστραλία.

2.6.3. Η διασύνδεση του testing με τη μετάβαση από την «κυβέρνηση» (government) στη «διακυβέρνηση» (governance) του εθνικού κράτους

Πολλές κοινωνιολογικές έρευνες επικεντρώνονται στη διασύνδεση της λογοδοσίας και του testing με τον ανασχηματισμό του σύγχρονου εθνικού κράτους, ο οποίος θεωρείται από αυτούς ανταπόκριση στις διαδικασίες της ευρωπαϊκοποίησης και της παγκοσμιοποίησης. Παρά την αναντίρρητα δυναμική παρουσία των διεθνών δρώντων, δικτύων και ρευμάτων που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση, τα «σύνορα» (εδαφικά, εθνικά κ.ά.) δεν εξαλείφονται, αλλά αντίθετα ιχνογραφείται μια αναδιάταξη των «συνόρων» (re-bordering) και της κοινωνικής τάξης πραγμάτων μέσα σε αυτά (re-ordering) (Robertson, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο το εθνικό κράτος αναδιπλώνεται, γεγονός που αντανάκλαται στη μετατόπιση από την κυβέρνηση (government) στη διακυβέρνηση (governance) (Dale, 2005; Ball, 2008; Ozga, 2007; 2009; Grek, Lawn, & Ozga, 2009; Lingard, Creagh, & Vass, 2012; Grek, 2014).

Ο Ball (2010, 124) προσλαμβάνει αυτή τη μεταστροφή στον χώρο της εκπαίδευσης ως «μια σειρά από πολύπλοκες αλλαγές στον σχεδιασμό, την παροχή και

τη διανομή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών όλων των ειδών κι έτσι (ως) έναν ανασχηματισμό της παραδοσιακής εικόνας των διαδικασιών της (εκπαιδευτικής) πολιτικής σε επίπεδο υπο-εθνικό, εθνικό και υπερεθνικό». Η Ozga (2012b) αντιλαμβάνεται τη διακυβέρνηση (governance) ως μια μεταστροφή από ιεραρχικές κατακόρυφες μορφές άσκησης της εξουσίας προς οριζόντιες δικτυωμένες μορφές, στην οποία κρίσιμο ρόλο διαδραματίζουν τα δεδομένα, η σύγκριση (την οποία επιτρέπουν τα δεδομένα) και οι ειδικοί που πραγματοποιούν τις συγκρίσεις. Παράλληλα, επισημαίνει (Ozga, 2007) ότι η ανάδυση των νέων μορφών διακυβέρνησης συναρθρώνονται συχνά με το πρόσταγμα του «εκσυγχρονισμού» που κυριαρχεί σε πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Οι Bonal και Rambla (2003), πάλι, εκλαμβάνουν τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης ως μια μορφή παιδαγωγικής, με τη σημασία που προσδίδει στον όρο ο Bernstein. Κατά τον Bernstein (2000, 3), «η παιδαγωγική είναι ένα θεμελιώδες πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η πολιτισμική παραγωγή και αναπαραγωγή». Άρα, όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, το ποιος αποφασίζει το τι, πώς, πότε και σε ποιον θα διδαχθεί, βρίσκεται στο επίκεντρο της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης ως παιδαγωγικής, καθώς η νέα «οικονομία της γνώσης» απαιτεί αλλαγές στην παιδαγωγική και την εργασία των εκπαιδευτικών, στο «τι» πρέπει να διδαχθεί και στο «πώς» θα πραγματοποιηθεί αυτό, ώστε η εκπαίδευση να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες της.

Σημαντικό ρόλο στις περιγραφόμενες διαδικασίες εξακολουθεί να επιτελεί το κράτος. Ο Dale (2005), διερευνώντας τον νέο ρόλο του κράτους στο πλαίσιο της «οικονομίας της γνώσης», χρησιμοποιεί τον όρο «ενσωματωμένος κρατισμός», δάνειο από τον Taylor, προκειμένου να δηλώσει «την ικανότητα του κράτους να δρα» ως «πηγή και μέσο κάθε διακυβέρνησης» (σ.128). Ωστόσο, «η διακυβέρνηση» (governance), ως «ο συντονισμός του συντονισμού κάθε κυβέρνησης (government)», δεν επιτελείται μόνο από το κράτος (ό.π.). Με άλλα λόγια, το κράτος δεν απεκδύεται τον παραδοσιακό του ρόλο αλλά τον επαναρρυθμίζει, διατηρώντας τον έλεγχο των διαδικασιών διακυβέρνησης και «ως συντονιστής ρυθμίζει από ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες η διακυβέρνηση θα πραγματοποιηθεί» (βλ. και Ball, 2005; Hudson, 2007). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί έναν μηχανισμό αποκέντρωσης της εκπαίδευσης και εκχώρησης

αρμοδιοτήτων στην κοινωνία των πολιτών, ο οποίος συναρθρώνεται με τον μεταβαλλόμενο ρόλο του κράτους (Ozga, 2007).

Παράλληλα, η ευρεία διάδοση και εδραίωση του high stakes testing ως πρακτικής αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών διεθνώς συνδέεται από πολλούς ερευνητές και με την εξάπλωση τού φαινομένου της «πολιτικής με τη μορφή αριθμών» (policy as numbers) ή της «βασισμένης σε αποδεικτικά στοιχεία» (evidence based) (Lingard, 2012, 315). Τα δεδομένα, οι αριθμοί και οι εθνικές και συγκριτικές στατιστικές θεωρούνται από πολλούς ερευνητές ισχυρές τεχνολογίες «ήπιας» διακυβέρνησης και «παρακολούθησης από απόσταση» (steering at a distance) (Lingard, 2012, 315). Η Grek (2014) προσδιορίζοντας τη διαφορά μεταξύ «ήπιων» και «σκληρών» μορφών διακυβέρνησης (governing), επισημαίνει ότι (σ. 696):

Οι μορφές «σκληρής» διακυβέρνησης θα μπορούσαν να περιγραφούν ως η συνεχής παραγωγή δεδομένων, προκειμένου να προαγάγουν τον ανταγωνισμό», ενώ οι νεότερες μορφές «ήπιας» διακυβέρνησης φαίνονται να λειτουργούν μέσα από την έλξη (που ασκούν): με άλλα λόγια προσελκύοντας ανθρώπους να συμμετέχουν σε διαδικασίες διαμεσολάβησης, μεσίτευσης και μετάφρασης και ενσωματώνοντας την αυτο-διακυβέρνηση και την παρακολούθηση από απόσταση σε αυτές τις διαδικασίες και σχέσεις.

Η διαδικασία της παραγωγής και ερμηνείας των δεδομένων αντλεί τη νομιμοποιητική της δύναμη από τον επιστημονική ορθολογισμό, τον οποίο επικαλούνται οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν (Steiner-Khamsi, 2003a). Η προτυποποίηση των μετρήσεων στον χώρο της εκπαίδευσης εκλαμβάνεται ως μια «γρήγορη γλώσσα» (quick language), δηλαδή «ενός τρόπου κατανόησης του κόσμου» (Lundahla & Waldow, 2009, 366). Αυτή η «γρήγορη γλώσσα» «μειώνει την πολυπλοκότητα της δημιουργίας μιας κοινής γλώσσας και καθιστά δυνατή την ομαλή μετάδοση πληροφοριών στο πεδίο της εκπαίδευσης» (ό.π.). Ωστόσο, όπως κάποιοι ερευνητές παρατηρούν, αυτή η «γρήγορη γλώσσα» αποτελεί μια συγκεκριμένη και απλουστευμένη θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, κατά την οποία τα παιδαγωγικά κίνητρα υπερακοντίζονται από σκοπιμότητες της πολιτικής και της διοίκησης (Lundahla & Waldow, 2009). Γενικότερα, συνιστά μια κοινωνική ενέργεια, γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση την «αντικειμενικότητα» που αυτή επαγγέλλεται (Goldstein & Moss, 2014).

Ο Lingard (2012) επισημαίνει ότι η μετατόπιση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση συνοδεύεται από τρία αλληλοσυνδεόμενα στοιχεία: μια νέα δημόσια διοίκηση που αποσκοπεί στην απορρύθμιση ή επαναρρύθμιση του κράτους μέσα από την «παρακολούθηση από απόσταση» (steering at a distance), την ευρεία εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στον δημόσιο χώρο και την επαναρρύθμιση της διακυβέρνησης ώστε να εμπερικλείει τα παγκόσμια πεδία πολιτικής. Η μετάβαση αυτή συμβαδίζει με την ενίσχυση των τεχνολογιών διακυβέρνησης, την ενδυνάμωση του νεοφιλελευθερισμού και την ανάδυση μιας «κουλτούρας εξωτερικού ελέγχου» (audit culture), συνδεδεμένη με την ανακατασκευή του κράτους, η οποία, όπως υποστηρίζει ο Power, μαζί με άλλες μορφές αξιολόγησης και επιθεώρησης αποτελεί αντιστάθμισμα του κενού που προκάλεσε ο αποκαλούμενος από τον Lyotard «θάνατος των μεγάλων αφηγήσεων» (Power, 1997, 144 όπ. αναφ. στο Lingard, 2013, 124). Το κράτος, δηλαδή, από πάροχος, γίνεται κράτος - ρυθμιστής που ορίζει κριτήρια και αξιολογεί τα αποτελέσματα, «ένα νέο αξιολογικό κράτος», που εγκαινιάζει μια «συγκεντρωτική αποκέντρωση» (Ball, 2004, 152).

Υιοθετώντας μια ανάλογη οπτική της λειτουργίας του high stakes testing στα σύγχρονα εθνικά πλαίσια, η Singh (2014; 2015) συνδέει την πολιτική του testing με την αναδίπλωση και τον ανασχηματισμό του σύγχρονου εθνικού κράτους. Υιοθετεί ως θεωρητικό υπόβαθρο για την ερμηνευτική προσέγγισή της έννοιες δανεισμένες από το θεωρητικό οπλοστάσιο του Bernstein: τις έννοιες του «παιδαγωγικού μηχανισμού»¹⁰ (pedagogic device) και του «παιδαγωγικού λόγου» (pedagogic discourse), τις οποίες θεωρεί κεντρικές για την ανάλυση των διαδικασιών διαμόρφωσης της δεύτερης «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» (Κ.Π.Κ.) (Totally Pedagogised Society) (2015; 2014). Επικαλείται την άποψη του Bernstein, σύμφωνα με την οποία στην εποχή της Κ.Π.Κ., «το κράτος με τη μειωμένη δύναμη στο οικονομικό πεδίο προσπαθεί να ασκήσει εξουσία και επίδραση στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου», μέσα από τα παιδαγωγικά μέσα. Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου εδραιώνεται από φορείς που εξειδικεύονται στην κατανομή, αναπλαισίωση και αξιολόγηση κωδίκων λόγου, που αποτελούν τους τρεις κανόνες του «παιδαγωγικού μηχανισμού». Ο Bernstein διακρίνει ανάμεσα στους τρόπους

¹⁰ Για τις έννοιες του «παιδαγωγικού μηχανισμού» και του «παιδαγωγικού λόγου» βλ. και το 5^ο κεφάλαιο της «Θεωρητικής προβληματικής της έρευνας».

παραγωγής κωδίκων λόγου στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου (φορείς που χρηματοδοτούνται κυρίως από το κράτος) και τους αντίστοιχους του πολιτισμικού πεδίου (cultural field) (που χρηματοδοτείται κυρίως από την αγορά) (Singh, 2014, 10). Ωστόσο, αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο πεδίων «θολώνει» εξαιτίας της επέκτασης του πολιτισμικού πεδίου, στο πλαίσιο της Κ.Π.Κ..

Σύμφωνα με τη Singh (2015), το σύγχρονο κράτος αδυνατεί να ελέγξει τους κανόνες κατανομής και αναπλαισίωσης της γνώσης, εξαιτίας του πολλαπλασιασμού των τρόπων κατανομής και αναπλαισίωσής της μέσα από τα νέα δίκτυα παιδαγωγικής επικοινωνίας στη σύγχρονη Κ.Π.Κ. Έτσι, η αξιολόγηση «περνά στον έλεγχο του κράτους με τη μορφή του εθνικού και διεθνούς high stakes testing, κι επίσης με την υπερβολική δημόσια αναφορά των δεδομένων των tests» (Singh, 2015, 6). Οι κανόνες αξιολόγησης δεν εξαντλούνται στα tests, αλλά «αναφέρονται σε όλες τις διαδικασίες πρόσκτησης της γνώσης και στον σχηματισμό του αυτο-κυβερνούμενου παιδαγωγικού υποκειμένου, το οποίο είναι ανοιχτό στη διαρκή και συνεχιζόμενη αξιολόγηση» (ό.π., 7).

2.6.4. Η σύνδεση του testing με την προϊούσα ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης

Η διεθνής βιβλιογραφία συνδέει το testing με τη διαδικασία ευθυγράμμισης των οργανισμών του δημόσιου τομέα με τις μεθόδους, την κουλτούρα και το σύστημα ηθικής του ιδιωτικού, η οποία συναρθρώνεται με τους περιγραφόμενους μετασχηματισμούς του εθνικού κράτους και τη μετάβαση από την «κυβέρνηση στη διακυβέρνηση» (Suspitsyna, 2010; Lingard, 2010; Au, 2011; Hursh, 2013; Smith, 2014; Ydesen & Andreassen, 2014). Η διαδικασία αυτή συνιστά μία έκφανση της ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης σημαντικών δημόσιων υπηρεσιών (Gewirtz & Ball, 2000; Ball, 2003; 2005). Ο Ball (2008) μελετώντας την ιδιωτικοποίηση που υφίστανται τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική των εθνικών κρατών περιχαράσσεται από τρεις λόγους και πρακτικές: τον «νέο δημόσιο διοικητισμό» (new public managerialism), τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως «οιονεί αγορών» (quasi markets) και τη νέα κουλτούρα της «επιτελεστικότητας» (performativity). Σύμφωνα με τον ερευνητή, αυτές οι πρακτικές αποτελούν ενδημικά στοιχεία της μετάβασης από το κενστανό κράτος- πρόνοιας στο νεοφιλελεύθερο κράτος, της συνακόλουθης μετατόπισης της

έμφασης από τις εισροές στις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος, και γενικότερα συνιστούν χαρακτηριστικά της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης.

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, κατά τους Ball και Youdell (2008), διακρίνεται σε εξωγενή και ενδογενή. Η εξωγενής ιδιωτικοποίηση, που έχει πλέον παγιωθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ιδίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφορά «στο άνοιγμα των υπηρεσιών της δημόσιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε κερδοσκοπική βάση και τη χρησιμοποίηση του ιδιωτικού τομέα για τον σχεδιασμό, τη διοίκηση ή την παροχή πλευρών της δημόσιας εκπαίδευσης» (ό.π., 15). Η ενδογενής, η οποία είναι νεότερη και ταχύτατα αναπτυσσόμενη πολιτική, πραγματοποιείται με την εισαγωγή «ιδεών, τεχνικών και πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα, έτσι ώστε ο δημόσιος τομέας να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση» (ό.π., 14). Πολλές φορές, ωστόσο, οι δύο αυτές εκφάνσεις της ιδιωτικοποίησης λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς συχνά η ενδογενής προϋπάρχει της εξωγενούς (Ball & Youdell, 2008), και ενδέχεται να καθιστούν δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου τομέα (Papanastasiou, 2013).

Η εξωγενής ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης συνδέεται με την εμφάνιση ιδιωτικών επιχειρήσεων, φιλανθρωπικών ιδρυμάτων και κυβερνήσεων, οι οποίες δραστηριοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο, των «edu-businesses» (Ball & Youdell, 2008; Ball, 2012; Lingard, 2013; Lingard et al., 2013; Ball, 2012; Papanastasiou, 2013). Τα συστήματα λογοδοσίας που βασίζεται στο testing αποτελούν πρόσφορο έδαφος γι' αυτές τις ιδιωτικές επιχειρήσεις, καθώς προσφέρουν δεξαμενές άντλησης αξιοποιήσιμων δεδομένων και γενικότερα χώρο ανάπτυξης επιχειρηματικών δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της εταιρίας Pearson, η οποία αποκομίζει τεράστια οικονομικά οφέλη από την παραγωγή των τεστ που διεξάγονται στα δημόσια σχολεία των Η.Π.Α. και άλλων χωρών (Solnik, 2015; Robertson, 2013; Lingard, 2013). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Ball και Youdell (2008), η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τους ιδιωτικούς φορείς αποσκοπεί στην ικανοποίηση των συμφερόντων των παρόχων και εγκαταλείπει τη θέση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, διαστρεβλώνοντας έτσι την έννοια της ισότητας πρόσβασης στην εκπαίδευση. Κι όπως οι Ball & Youdell παρατηρούν (2008, 16):

Οι μορφές ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης και στο εσωτερικό της, αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση

οργανώνεται, διοικείται και παρέχεται· το πώς αποφασίζεται και διδάσκεται το αναλυτικό πρόγραμμα· το πώς αξιολογείται η επιτυχία των μαθητών· και το πώς κρίνονται μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολεία και κοινότητες.

Παράλληλα, το testing αποτελεί έκφανση και της ενδογενούς ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, καθώς επιτείνει την επιτελεστικότητα και εκφράζει τον νέο διοικητισμό, τα δύο βασικά χαρακτηριστικά αυτής της μορφής ιδιωτικοποίησης. Η έννοια της επιτελεστικότητας, η οποία εισάγεται από τον Lyotard, διευρύνεται και αναπλαισιώνεται από τον Ball στο πεδίο της εκπαίδευσης, για να προταθεί ως εργαλείο πολιτικής τεχνολογίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και ως ερμηνευτική σύλληψη για τη διερεύνηση του «κύκλου της πολιτικής» (δηλαδή της μεταφοράς και της αναπλαισίωσής της στους εθνικούς εκπαιδευτικούς χώρους) (1998; 2003; 2005; 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο Ball περιγράφει την επιτελεστικότητα ως εξής (2005, 16):

Πρόκειται για μια τεχνολογία, μια κουλτούρα κι έναν τρόπο ρύθμισης που χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και εκθέσεις ως μέσα για κίνητρα, έλεγχο, τριβή και αλλαγή, βασισμένα στις ανταμοιβές και τις κυρώσεις (υλικές και συμβολικές). Οι επιδόσεις, ατομικές ή οργανισμών, υπηρετούν ως μέτρα παραγωγικότητας ή αποτελεσμάτων, εκθέσεις ποιότητας ή στιγμές προώθησης ή επιθεώρησης. Εμπεριέχουν ή αναπαριστούν την αξία, την ποιότητα ενός ατόμου ή ενός οργανισμού στο πεδίο της κρίσης. Κρίσιμο είναι ποιος ελέγχει το πεδίο της κρίσης. Από αυτήν την άποψη, αυτές οι μεταρρυθμιστικές κινήσεις μπορούν να ιδωθούν ως διαμάχες πάνω από το πεδίο της κρίσης και των αξιών του.

Παράλληλα, ο νέος διοικητισμός είναι «η εισαγωγή θεωριών και τεχνικών της διοίκησης των επιχειρήσεων και της “κουλτούρας της αριστείας” στα ιδρύματα του δημόσιου τομέα» (Ball, 1998, 123; Gewirtz & Ball, 2008). Με αυτήν την έννοια, ο διοικητισμός αποτελεί μία «μετασχηματιστική δύναμη» των οργανωτικών δομών του δημόσιου τομέα, η οποία εισάγει νέες μορφές εξουσίας σε αυτόν (Ball, 2008, 47). Ενσταλάζει την επιτελεστικότητα στους εργαζομένους, υπάρχει παντού, είναι αόρατος και αναπόδραστος και εντάσσεται σε όλες τις ανθρώπινες πράξεις, ενώ στο χώρο της εκπαίδευσης προκαλεί παραμερισμό των ηθικών και επαγγελματικών καθεστώτων και αντικατάστασή τους από επιχειρηματικά-ανταγωνιστικά (Ball, 2005; 2008). Το testing υποβοηθά τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των τεχνολογιών που

είναι η «ορατότητα» (visibility), τα συστήματα παρακολούθησης (monitoring) και η παραγωγή πληροφοριών (δεδομένα, δείκτες, κριτήρια, συγκρίσεις), που προκαλούν τη «φρίκη της επιτελεστικότητας» (Ball, 2003, 216).

2.6.5. Το testing ως μηχανισμός λογοδοσίας

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η επιβολή πιο άμεσων μορφών ρύθμισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τη μορφή διαφόρων μορφών λογοδοσίας¹¹ κυριαρχεί στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη δεκαετία του 1980 (ενδεικτικά: Ball, 2008; Smith, 2014; Mattei, 2012, Webb, 2011; Gewirtz & Gribb, 2010). Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντούν πολλοί τρόποι κατηγοριοποίησης των μορφών λογοδοσίας. Μια λεπτομερής τυπολογία τριών μορφών λογοδοσίας που συνυπάρχουν στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η ακόλουθη (Besley και Peters όπ. αναφ. στο Suspitsyna, 2010; Mattei, 2012): 1. η γραφειοκρατική, που επιβάλλεται από το κράτος και διακρίνεται σε εξωτερική (αποδίδεται στις τοπικές αρχές και σε άλλα όργανα επιθεώρησης) και εσωτερική (στους διευθυντές και τα κυβερνητικά σώματα), 2. η επαγγελματική, που πραγματοποιείται μέσα από επαγγελματικές ενώσεις, και 3. η λογοδοσία της αγοράς/του καταναλωτή (χρήστη), η οποία αποδίδεται στους γονείς και την κοινωνία των πολιτών.

Η λογοδοσία της αγοράς (ή τεχνική λογοδοσία), η οποία κερδίζει διαρκώς έδαφος έναντι της επαγγελματικής, θεωρείται «λογοδοσία βασισμένη σε δεδομένα» (data based accountability), που τροφοδοτείται από πληροφορίες που δίνονται στους πελάτες-καταναλωτές (γονείς, κοινότητα), βασιζόμενες σε αποτελέσματα εξετάσεων και σε ομαδοποιημένους καταλόγους επίδοσης των ιδρυμάτων (league tables) (Hursh, 2013; Suspitsina, 2010; Ozga, 2012b; 2013; Mattei, 2012; Lingard, 2013). Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως οιονεί αγορές ή μικρές επιχειρήσεις και συνοδεύεται «από λόγους (discourses) και πρακτικές της επιλογής, του ανταγωνισμού και της εκχώρησης της λήψης αποφάσεων» (Gewirtz & Gribb, 2010, 174).

¹¹ Οι Ryan and Feller (2009, 173 όπ. αναφ. στο Ydesen & Andreasen, 2014, 3) ορίζουν τη λογοδοσία ως μία πολιτική και νομική έννοια. Ο όρος δηλώνει την ευθύνη ενός οργανισμού ή ενός ατόμου (π.χ. φορέα) να εκτελέσει (ένα έργο) μέσα σε συγκεκριμένα όρια ρυθμισμένα από κάποια ανώτερη πολιτική εξουσία (π.χ. μια αρχή) να κάνει αναφορά σε αυτήν και να δικαιολογήσει τις ενέργειές του σε αυτήν την εξουσία.

Οι Lingard et al. (2013) υποστηρίζουν ότι το καθεστώς του testing επιβάλλει μια μορφή κατακόρυφης λογοδοσίας, που επιβάλλεται «από πάνω προς τα κάτω», η οποία δεν επιτρέπει στις σχολικές κοινότητες να εκφράσουν τις ανάγκες τους ή να έχουν πρόσβαση στους στόχους που τίθενται για τα σχολεία. Πρόκειται για μια «λογοδοσία από απόσταση» (accountability at a distance), η οποία μετατοπίζει την ευθύνη για τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα από το κράτος στους εκπαιδευτικούς, αποσυνδέοντας την απόδοσή τους από το κοινωνικό της πλαίσιο (Lingard et al., 2013, 544-545; Hursh, 2013; Hursh & Martina, 2003). Η ανάδυση αυτής της μορφής λογοδοσίας, όπως η Ozga (2012b; 2013) παρατηρεί, σηματοδοτεί τη μετάβαση από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση και από τα γραφειοκρατικά καθεστώτα λογοδοσίας στα μετα-γραφειοκρατικά τεχνοκρατικά, στα οποία η μόνη λογοδοσία που αξιολογείται είναι η προερχόμενη από σύγκριση βασισμένη στα αποτελέσματα των tests.

Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, πολλές μελέτες προερχόμενες από συγκεκριμένα εθνικά πλαίσια προσλαμβάνουν το testing ως εξέχοντα μηχανισμό λογοδοσίας στο πλαίσιο της επιβολής νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Στον ευρωπαϊκό χώρο η Mattei (2012), εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στις μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εγκαθίδρυση νέων μορφών λογοδοσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Αγγλίας, Γερμανίας, Γαλλίας και Ιταλίας, παρατηρεί μια μετατόπιση από τη γραφειοκρατική λογοδοσία προς τη λογοδοσία της αγοράς, συνοδευόμενη από πολιτικές αποκέντρωσης, κυρίως στην Αγγλία, η οποία εφαρμόζει σε πολλά επίπεδα αποκεντρωτική πολιτική από τη δεκαετία του 1980. Η λογοδοσία της αγοράς, αν και συνυπάρχει άρρηκτα με τα άλλα δύο είδη, εστιάζεται κυρίως στη χρήση των tests, για την παροχή δεδομένων στους γονείς-καταναλωτές. Ωστόσο, στις άλλες τρεις ευρωπαϊκές χώρες η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι η μετατόπιση αυτή γίνεται με βραδύτητα, καθώς διατηρείται κυρίως το μοντέλο της γραφειοκρατικής λογοδοσίας.

Οι Ball, Maguire, και Braun (2012) και οι Ball, Maguire, Braun, Perryman et al. (2012) σε εμπειρική έρευνά τους σε σχολεία της Αγγλίας αναδεικνύουν με ποιον τρόπο η επιδίωξη της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών και γενικότερα η επιβολή μιας «κουλτούρας εξωτερικού ελέγχου» (audit culture) εγκαθιδρύουν την «κουλτούρα της επιτελεστικότητας». Η επιτελεστικότητα, επιβάλλεται μέσα από την

«αλυσίδα της διανομής» (delivery chain), έναν όρο τον οποίο δανείζονται οι ερευνητές από τον Barber, προκειμένου να δηλώσουν μια σειρά από πιέσεις που ασκούνται κατακόρυφα από το μακρο- στο μικρο- επίπεδο, δηλαδή από υπερεθνικούς φορείς (π.χ. Ο.Ο.Σ.Α.) και το Υπουργείο Παιδείας προς τις σχολικές τάξεις, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Η ατζέντα των κριτηρίων και τα tests εκλαμβάνονται ως ένα παράδειγμα της τέχνης και της επιστήμης της «diliverology», η οποία, κατά τον Barber, στηρίζεται «στη χρήση δεδομένων, τη ρύθμιση στόχων και πορείας και στη συνεχή, κανονική και συχνή αναφορά» (Ball, Maguire, Braun, Perryman et al., 2012, 513).

Η Lipman (2013), εξετάζοντας το καθεστώς εκπαιδευτικής λογοδοσίας και το high stakes testing σε αστικές περιοχές των Η.Π.Α. (π.χ. Σικάγο) τα τελευταία χρόνια, επισημαίνει τη λειτουργία της λογοδοσίας ως μηχανισμού νεοφιλελεύθερης αστικής διακυβέρνησης (governance). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, το κράτος, επικαλούμενο την οικονομική κρίση, με την εφαρμογή της λογοδοσίας επιτίθεται στη δημόσια εκπαίδευση, αποκλείει από αυτήν τους έγχρωμους πληθυσμούς, ασκώντας εκμετάλλευση σε αυτούς (με το κλείσιμο σχολείων, την ιδιωτικοποίησή τους κ.ά.). Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί ως θεωρητικό υπόβαθρο: α. τη θεωρία του Gramsci για το «κράτος» που ασκεί ηγεμονία και καταναγκασμό, και β. την «πρόταση ότι η εκπαιδευτική πολιτική και τα νεοφιλελεύθερα αστικά καθεστώτα καπιταλιστικής συσσώρευσης και φυλετικής κυριαρχίας συναπαρτίζονται» (σ. 558).

Ο Hursh (2013) στη μελέτη του για τις συνέπειες της πολιτικής των high stakes tests στην Πολιτεία της Ν. Υόρκης¹² τονίζει τη λειτουργία της ως κύριου μηχανισμού λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων, στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης ατζέντας που προωθεί τη μείωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, το κλείσιμο σχολείων και την ιδιωτικοποίησή τους (με τη μορφή των charter schools, δηλαδή σχολείων που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο αλλά έχουν ιδιωτική διοίκηση, της πολιτικής των voucher κ.ά.). Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγουν σε άλλη μελέτη τους οι Hursh και Martina (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το κράτος μεταφέρει την ευθύνη για την απόδοση της εκπαίδευσης στο άτομο (μαθητές και εκπαιδευτικούς), αποποιούμενο τη δική του υπαιτιότητα. Ταυτόχρονα, νομιμοποιεί

¹² Η Πολιτεία της Ν. Υόρκης το 2009 εισήγαγε εξετάσεις σε όλα τα αντικείμενα, ακόμη και στα μαθήματα αισθητικής και φυσικής αγωγής (Hursh, 2013).

την πολιτική του, επικαλούμενο τη δικαιοσύνη και την προστασία των πολιτικών δικαιωμάτων, την αντικειμενικότητα των tests και τη συμβολή τους στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας της χώρας (Hursh, 2013; Hursh & Martina, 2003).

Η Suspitsyna (2010) διερευνώντας την κυριαρχία της λογοδοσίας στον ρητορικό λόγο των Η.Π.Α. από το 2000, υπογραμμίζει ότι η προσανατολισμένη προς την αγορά μορφή λογοδοσίας που επιβάλλεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αποτελεί μέρος του νέου διοικητισμού. Την εκλαμβάνει ως ρητορική και μια μορφή «διακυβερνησιμότητας» (governmentality), που προπαγανδίζει τις αξίες του νεοφιλελευθερισμού και μέσα από αυτές διαμορφώνει υποκειμενικότητες. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η λογοδοσία -μαζί με τις κατατάξεις και την «αξιολόγηση με βάση δεδομένα»- αποτελεί «μια πτυχή του νέου διοικητισμού, που ενώνει τις γεωγραφίες της Ε.Ε. και των Η.Π.Α. σε έναν, μολονότι διαφορετικό, χώρο σχεδιασμού πολιτικής» (σ. 575).

Ο Lingard (2010) στη μελέτη του για την καθιέρωση ενός εθνικού μαθητικού test NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy) στην Αυστραλία το 2008 και για τη λειτουργία από το 2010 ενός διαδικτυακού τόπου (MySchool), στον οποίο δημοσιεύονται τα αποτελέσματα του test συγκριτικά με τα αποτελέσματα άλλων σχολείων παρόμοιου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, συνδέει τη λογοδοσία που εγκαθιδρύεται με την αναδιοργάνωση του αυστραλιανού κράτους, μέσω της επιβολής ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος σε όλες τις πολιτείες. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι αυτές οι προσπάθειες συνιστούν ανταπόκριση στις προκλήσεις της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, η οποία επιβάλλει τον δανεισμό πολιτικών αξιολόγησης. Η καθιέρωση του high stakes testing αποτέλεσε μια πολιτική - δάνειο από την Αγγλία και τις Η.Π.Α. παρά τις αρνητικές συνέπειες του testing σε αυτές τις χώρες, κι όχι από χώρες όπως η Φινλανδία, η οποία δεν εφαρμόζει παρόμοια συστήματα λογοδοσίας και έχει εξαιρετικές επιδόσεις στο PISA. Σύμφωνα με τον ερευνητή, το γεγονός αυτό οφείλεται στην αυταρχική επιβολή των πολιτικών από την πολιτική εξουσία.

2.6.6. Οι συνέπειες του testing στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές πρακτικές και τις παιδαγωγικές ταυτότητες των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών

Ένας πολύ μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών προερχόμενων κυρίως από τις Η.Π.Α., που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αναδείξει τις σοβαρές επιδράσεις του testing στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις διδακτικές πρακτικές αλλά και στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών (ενδεικτικά: Amrein & Berliner, 2002; Clarke, Shore, Rhoades, Abrams, Miao, & Li, 2003; Darling-Hammond, 2007). Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη θεωρητική προσέγγιση των Rizvi και Lingard (2010) και Lingard et al. (2013), οι οποίοι στηριζόμενοι στη θεωρία του «παιδαγωγικού μηχανισμού» του Bernstein επισημαίνουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική και η αξιολόγηση έχουν μια συμβιωτική και αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ τους: «περιχαράσσουν τις πολιτικές των εκπαιδευτικών συστημάτων, με την παιδαγωγική να είναι πιο ρητή στα συστημικά συστήματα της αξιολόγησης και του αναλυτικού προγράμματος» (Lingard et al., 2013, 548). Συνεπώς, όπως παρατηρούν, η χρήση των high stakes tests ως πρακτικής αξιολόγησης θα πρέπει να εκλαμβάνεται αφετηριακά ως πολιτική ή ως το «τέταρτο σύστημα μηνυμάτων» του σχολείου και ως μηχανισμός παρακολούθησης και ελέγχου της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, με σοβαρές επιπτώσεις για τις σχολικές πρακτικές, και ιδίως για το αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική (ό.π.).

Επιβεβαιώνοντας την παραπάνω άποψη, ο Au (2011) σε μια θεωρητική μελέτη του υποστηρίζει ότι το high stakes testing επιβάλλει έναν «Νέο Τεϋλορισμό» στην εκπαίδευση των Η.Π.Α., δηλαδή μια «επιστημονική διοίκησή της» στο πλαίσιο του κινήματος της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας», η οποία στηρίζεται στη συγκέντρωση δεδομένων, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Σύμφωνα με τον ερευνητή, αυτό οδηγεί σε διαδικασίες αποπλαισίωσης της εκπαίδευσης από το κοινωνικό της συγκείμενο, αντικειμενοποίησης και εμπορευματοποίησής της, δηλαδή σε μια βιομηχανοποίησή της. Εστιαζόμενος στις συνέπειες της πολιτικής στο αναλυτικό πρόγραμμα, επισημαίνει ότι σε ένα καθοδηγούμενο από τα tests αναλυτικό πρόγραμμα η δομή της γνώσης που περιέχεται σε αυτό κατακερματίζεται, καθώς η μάθηση «μετασχηματίζεται σε μια συλλογή γεγονότων, λειτουργιών, διαδικασιών ή δεδομένων που χρειάζονται κυρίως για την

αποστήθιση κατά την προετοιμασία για τις εξετάσεις» (σ. 31), ενώ εκτοπίζονται γνωστικά αντικείμενα που δεν εξετάζονται. Η παραπάνω διαδικασία υπαγορεύει (συχνά με συγκεκριμένες οδηγίες από τις Αρχές) και την εφαρμογή «προτυποποιημένων» παιδαγωγικών πρακτικών (teaching to the test): δασκαλοκεντρικές πρακτικές, μη δημιουργικές, απουσία καλλιέργειας ανώτερων νοητικών ικανοτήτων στα παιδιά (πχ. με την εφαρμογή του «multiple choice teaching») κ.ά. Επακόλουθο των παραπάνω είναι: α. οι εκπαιδευτικοί να χάνουν τις δεξιότητές τους (απο-επαγγελματοποιούνται) (de-skilling), και β. μαθητές και εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε ένα καθεστώς φουκωικής ορατότητας, επιτήρησης και απονομής ποινών και ανταμοιβών. Η περιγραφόμενη επίδραση του testing στο αναλυτικό πρόγραμμα επιβεβαιώνεται και από μια ποιοτική μετασύνθεση 49 ποιοτικών συναφών ερευνών την οποία πραγματοποιεί ο ίδιος ερευνητής (Au, 2007), ο οποίος, ωστόσο, σημειώνει ότι ένας μικρός αριθμός ερευνών αναδεικνύει θετικές επιδράσεις των tests στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Οι Ball, Maguire, και Braun (2012) και οι Ball, Maguire, Braun, Perryman et al. (2012), διερευνώντας τις «πραγματώσεις» από τα σχολεία της πολιτικής των «κριτηρίων» (standards) που επιβάλλεται από την Κυβέρνηση των Νέων Εργατικών (1997-2010) και την παρούσα κυβέρνηση συνασπισμού των Συντηρητικών–Φιλελεύθερων, επισημαίνουν την άνοδο των κριτηρίων για τα σχολεία μέσω των εργαλείων αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, κυρίως του SATs (Standard Assessment Testing) και του GCSE (General Certificate of Secondary Education). Η χρηματοδοτούμενη από το ESRC (Economic and Social Research Council) έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η νομιμοποιητική ρητορική του «λόγου των κριτηρίων» συνδέει τις ατομικές επιδόσεις των μαθητών με την εθνική οικονομική ανταγωνιστικότητα, ζητήματα κοινωνικής ένταξης και παροχής ατομικών ευκαιριών (Ball, Maguire, Braun, Perryman et al., 2012, 513).

Οι ερευνητές διερευνώντας τον τρόπο «πραγμάτωσης» των επιβαλλόμενων πολιτικών, παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε μια σειρά από παρεμβάσεις και δραστηριότητες που αποσκοπούν στην προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στα αποτελέσματα/εκροές (outputs): έμφαση σε

«στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης» ιδίως στα μαθήματα των Μαθηματικών και της Γλώσσας, στην «επιφανειακή» και όχι στη «βαθιά» μάθηση, «στη βραχυπρόθεσμη γνώση», στην «πληροφόρηση κι όχι στην κατανόηση» (ό.π., 522). Τονίζεται, επίσης, η επικέντρωση σε μια κρίσιμη ομάδα μαθητών (με οριακή βαθμολογία C/D), η «συστηματική παραμέληση των άλλων», και συνακόλουθα «η παραγωγή μιας συγκροτημένης κατανομής ταυτοτήτων, ευκαιριών και αποκλεισμών, βασισμένης στην εθνικότητα, την κοινωνική τάξη και το φύλο» (σ. 520). Η έρευνα στηρίζεται θεωρητικά στα εννοιολογικά εργαλεία που αντλούνται από το έργο του M. Foucault «Discipline and Punish». Έννοιες, όπως αυτή της «τεχνολογίας της επιτέλεσης» και της «παραγωγής υποκειμενικότητας», της «ορατότητας», της «ταξινόμησης/ιεράρχησης» ή των «τεχνολογιών (αυτο)ελέγχου και πειθάρχησης», επιστρατεύονται για να ερμηνεύσουν ένα καθεστώς άσκησης πιέσεων, συγκρίσεων, κινητροδότησης και πειθάρχησης των μαθητών, με τη χρήση αμοιβών και ποινών, το οποίο επιφέρει σοβαρές συνέπειες στον ψυχισμό των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ανάλογες επισημάνσεις για την επίδραση των εξετάσεων στις υποκειμενικότητες των μαθητών κάνει ο Ball και σε άλλη μελέτη του (2015), στην οποία σημειώνει ότι από το 19^ο αιώνα οι εξετάσεις λειτουργούν ως μηχανισμοί ταξινόμησης, κατανομής και αποκλεισμού, οι οποίοι συνυφαίνονται με αόρατες πρακτικές άσκησης της εξουσίας, ενώ αντίθετα καθιστούν τον μαθητή ορατό και μετρήσιμο.

Οι Lingard και Sellar (2013), σε μια ποιοτική εμπειρική έρευνα που πραγματοποίησαν στην Αυστραλία αναδεικνύουν πώς τα δεδομένα από το εθνικό test NAPLAN και οι δείκτες που τέθηκαν από το «Education at a Glance» του Ο.Ο.Σ.Α. λειτούργησαν ως «δεδομένα-καταλύτες», τα οποία «πιέζουν τους πολιτικούς, τους πολιτικούς σχεδιαστές και τα συστήματα να ανταποκριθούν στις συγκριτικές μετρήσεις και τα οποία έχουν πραγματικές και πολλαπλές επιπτώσεις πέρα από (μια) τέτοια μέτρηση» (σ. 652). Επισημαίνουν πως το NAPLAN έχει μετατραπεί σε high stakes testing, μέσω της δυσφήμισης που συνοδεύει τα σχολεία χαμηλών επιδόσεων, με συνέπεια: α. να στρέφεται το ενδιαφέρον στη διάκριση και τη χρηματοδότηση, και όχι στη μάθηση, και β. να επιτείνεται η λογοδοσία και η επιτελεστικότητα, να εκτοπίζονται οι παιδαγωγικοί στόχοι, η διδασκαλία να προσανατολίζεται προς τα tests («teaching to the test») και να γίνονται φυσικά αποδεκτά τα δεδομένα ως μέσο θεώρησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Ανάλογες συνέπειες στις παιδαγωγικές

πρακτικές των εκπαιδευτικών λόγω του NAPLAN επισημαίνει σε εμπειρική έρευνά του και ο Hardy (2015).

Ο Lingard σε άλλες μελέτες του (2010; 2013) τονίζει, επίσης, ότι η πολιτική του testing περιορίζει την επίδραση των παιδαγωγικών πρακτικών και των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη μάθηση των παιδιών (τις οποίες θεωρεί πολύ σημαντικές), καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν «αμυντικές» και τυποποιημένες παιδαγωγικές (2010) ή, όπως αλλιώς τις ονομάζει, «παιδαγωγικές της ομοιομορφίας» (pedagogies of indifference) (2013, 128). Εξετάζοντας τις συνέπειες του testing και στο πλαίσιο του κινεζικού εθνικού συστήματος με τη μακράιωνη παράδοση στις εξετάσεις, ο Zhao (2014 όπ. αναφ. στο Ravitch, 2014) υποστηρίζει ότι, παρά τις εξαιρετικές επιδόσεις των κινέζων μαθητών στον διαγωνισμό PISA, οι προτυποποιημένες εξετάσεις αναστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και την εξατομίκευση της διδασκαλίας και μάθησης. Αντίθετα, προωθούν ανορθόδοξες πρακτικές βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων (πχ. εμπόριο σχολικών εργασιών, άνθιση φροντιστηριακών μαθημάτων κ.ά.).

Ο Au (2008) φωτίζει μια άλλη πτυχή του ζητήματος του high stakes testing στο πλαίσιο της πολιτικής του No Child Left Behind στις Η.Π.Α. στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Επεκτείνοντας το επιχείρημα των Ball και Vincent (2007, όπ. αναφ. στο Au, 2008) για τον ρόλο της νέας μεσαίας τάξης και στηριζόμενες στην έννοια του συμβολικού ελέγχου του Bernstein, τονίζει τον ρόλο που διαδραματίζει η νέα μεσαία τάξη στην καθιέρωση του high stakes testing, μέσα στην οποία παρατηρούνται δυνητικά αντιθέσεις ανάμεσα στο τμήμα της νέας μεσαίας τάξης, η οποία αποτελείται από φορείς του συμβολικού ελέγχου που εξειδικεύονται στην παραγωγή πόρων λόγου (εκπαιδευτικοί, και στελέχη της εκπαίδευσης), αλλά και από φορείς που εξειδικεύονται στην παραγωγή υλικών πόρων (εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα), οι οποίοι βρίσκονται πιο κοντά στο πεδίο της οικονομικής παραγωγής. Και για τις δύο αυτές ομάδες το high stakes testing

αυξάνει την πιθανότητα τα δικά τους παιδιά να αποκτήσουν ακαδημαϊκή πρόσβαση, ένα τέτοιο testing, επίσης, κατασκευάζει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των παιδιών τους με τρόπους που περιορίζουν τις ικανότητές τους να αναπτύξουν μορφές ευέλικτων δεξιοτήτων και γραμματισμών που χρειάζονται για να είναι επιτυχημένα και ανοδικά κινητικά μέσα στον «γρήγορο» καπιταλισμό. (σ. 509)

Αρκετές έρευνες επισημαίνουν ότι το testing (ανα)παράγει τις ανισότητες παρά τις αντίθετες διακηρύξεις των θιασωτών του. Οι Hursh & Martina (2003) διατείνονται ότι το testing δεν είναι αντικειμενικό ούτε δίκαιο, καθώς οξύνει τις ανισότητες, οδηγώντας στη σχολική αποτυχία και διαρροή παιδιά από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα που πλήττονται από τη φτώχεια, κυρίως αστικών περιοχών. Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και η Suspitsyna (2010), τονίζοντας ότι, αν και η λογοδοσία που βασίζεται στο testing επαγγέλλεται την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, αποτυγχάνει να διασφαλίσει αυτές τις αρχές για τις μειονεκτούσες ομάδες. Οι Lingard et al. (2014) μελετώντας τον «λόγο» που συνοδεύει το εθνικό testing της Αυστραλίας NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy), τον διαδικτυακό τόπο MySchool και το πρόγραμμα PISA του Ο.Ο.Σ.Α., παρατηρούν τη διολίσθηση και αντικατάσταση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» σε «ισότητα ευκαιριών» στο πλαίσιο μιας αξιοκρατικής κοινωνίας και τη σύνδεσή του με τις συγκριτικές επιδόσεις στο εθνικό και διεθνές test. Έτσι, όπως υποστηρίζουν οι μελετητές, δίνεται έμφαση στους σχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (κυρίως στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών), ενώ αποκρύπτονται οι δομικές ανισότητες που δημιουργούνται από το νεοφιλελεύθερο πλαίσιο.

Οι Gillborn και Youdell (2000), μελετώντας εμπειρικά τον τρόπο δημιουργίας ανισοτήτων στο βρετανικό σχολείο με την άρνηση της ισότητας των ευκαιριών, κυρίως στους μαύρους μαθητές και τα παιδιά της εργατικής τάξης, επισημαίνουν ότι (σ. 1): «Η εμμονή στα μετρήσιμα και αριστοκρατικά κριτήρια, η δημοσίευση των καταλόγων επίδοσης των σχολείων, η αυξημένη επιτήρηση και ο οξυμμένος ανταγωνισμός για τους πόρους (όλα κεντρικά στις μεταρρυθμίσεις) είναι μέρος του προβλήματος όχι η λύση». Οι αποκλεισμοί παράγονται μέσα από «αδιόρατες, πολύπλοκες και συγκαλυμμένες» πρακτικές των εκπαιδευτικών (σ. 1), που οδηγούν σε αυτό που οι μελετητές ονομάζουν «A to C economy» (σ. 12), για να δηλώσουν την επιλογή των πιο «ικανών» μαθητών από τα σχολεία με κριτήριο τις επιδόσεις τους στα tests.

Ο Vavrus (2010), στη βιβλιοκριτική του βιβλίου του Au «Unequal by design: high-stakes testing and the standardization of inequality», αναδεικνύει την πολλαπλή

προσέγγιση από τον συγγραφέα του ζητήματος των ανισοτήτων που (ανα)παράγονται με την εφαρμογή των high stakes tests. Ο Au, έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο το έργο των Apple και Bernstein, προσεγγίζει το ζήτημα από τη σκοπιά της κριτικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναδείξει τις σχέσεις ανάμεσα στην ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική των Η.Π.Α. και των συμφερόντων του κεφαλαίου με τις ιδεολογίες της ανισότητας, της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και του νεοφιλελευθερισμού. Το έργο του επιχειρεί να αναδείξει πώς οι προτυποποιημένες εξετάσεις «κατανέμουν τη γνώση διαφορετικά και μειώνουν την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας» (ό.π., 113), αλλά ακόμη με ποιο τρόπο «εγγενώς (ανα)παράγουν τις ανισότητες τις συνδεδεμένες με κοινωνικοοικονομικές σχέσεις εξωτερικές της εκπαίδευσης, μέσω της επιλεκτικής ρύθμισης και κατανομής της συνείδησης και των ταυτοτήτων» (Au, 2007, 136 όπ. αναφ. στο Vanvus, 2010, 114, η έμφαση του Vanvus). Δικαιολογώντας τον τίτλο του βιβλίου του, ο ίδιος ο συγγραφέας εξηγεί (Au, 2007, 145, όπ. αναφ. στο Vanvus, 2010, 134 η έμφαση του Au):

Ο σχεδιασμός είναι μια συνειδητή δράση. Υποδηλώνει μια διαδικασία. Υπαινίσσεται δρώντες και σχέσεις μεταξύ των δρώντων, και γι' αυτό υπαινίσσεται ομάδες (κοινωνικές τάξεις, κοινότητες και κουλτούρες) και κοινωνικές σχέσεις. Ο σχεδιασμός περιχαράσσει τη δημιουργία της ανισότητας ως μιας διαδικασίας, ως ενός προϊόντος ανθρώπινων, κοινωνικών και υλικών σχέσεων.

Οι μηχανισμοί λογοδοσίας και επιτελεσματικότητας, μεταξύ αυτών και το testing, και γενικότερα οι διαρκείς παρεμβάσεις στον τρόπο ρύθμισης και αξιολόγησης του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών (που συχνά συνεπάγονται τον διασυρμό ή την απόλυσή τους, την εγκατάλειψη του επαγγέλματος, το κλείσιμο σχολείων και την αδυναμία στράτευσης νέων εκπαιδευτικών) προκαλεί άγχος, ανασφάλεια και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς (Ball, 2005; Gewirtz & Cribb, 2010; Ravitch, 2012; 2010; Falabella, υπό έκδοση). Επιπλέον, οι διαρκείς παρεμβάσεις του κράτους περιορίζουν την αυτονομία τους και το δικαίωμά τους να επιλέγουν πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους και στην εθνική κουλτούρα και παράδοση (Bonal & Rambla, 2003). Η Robertson (2013), επιστρατεύοντας τα εννοιολογικά εργαλεία της «ταξινόμησης» και «περιχάραξης» του Bernstein, ερμηνεύει το καθεστώς λογοδοσίας -μεταξύ άλλων παρεμβάσεων στην εκπαίδευση-

ως περιχάραξη των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη των αντιλήψεων για τον «καλό εκπαιδευτικό» από το κράτος και τους διεθνείς οργανισμούς.

Σύμφωνα με τον Ball (2004), οι μηχανισμοί λογοδοσίας και η επιτελεσματικότητα παράγουν νέα είδη υποκειμένων των εκπαιδευτικών και επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του, τους συναδέλφους και τους μαθητές του. Η αυθεντικότητα και οι αξίες, η εμπειρία και η δέσμευση σε μια πρακτική θυσιάζονται για τις εντυπώσεις και την απόδοση. Έτσι, για να προοδεύσουν και να επιβιώσουν τα άτομα και τα ιδρύματα προβαίνουν σε «επινοήσεις/ τεχνάσματα» (fabrications) (δράσεις, λόγους) (ό.π., 153 και Falabella, υπό έκδοση). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, οι επαγγελματικές ενώσεις των εκπαιδευτικών εξασθενίζουν και η δυνατότητά τους να εκφέρουν έναν συλλογικό αντίρροπο λόγο περιορίζεται (Robertson, 2012). Αυτή η απουσία ουσιαστικής αντίστασης στις ακολουθούμενες πολιτικές αποδίδεται από τους Hursh και Martina (2003) στην πολιτική της «παρακολούθησης από απόσταση», με την οποία το κράτος αντικαθιστά τις άμεσες παρεμβάσεις από τη λογοδοσία και τον εξωτερικό έλεγχο. Ωστόσο, όπως η Robertson (2013) επισημαίνει, υπάρχουν ακόμη περιθώρια για αισιοδοξία: αν μια «κατηγορία» εκπαιδευτικών επιτρέπεται να γίνεται ορατή από αυτούς που ασκούν την εξουσία και τον έλεγχο, μια άλλη που αποκρύπτεται ή δεν έχει ακόμη σχηματιστεί μπορεί να αναδυθεί.

2.7. Σύνοψη του κεφαλαίου

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάστηκε η διερεύνηση του ζητήματος των (προτυποποιημένων) εξετάσεων από τους κριτικούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Επισημάνθηκε ότι οι (προτυποποιημένες) εξετάσεις εκλαμβάνονται από τους ερευνητές ως μια διακινούμενη πολιτική που διαρρηγνύει τα εθνικά σύνορα και ενσωματώνεται σε εκπαιδευτικούς χώρους με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Αναδείχθηκε ότι αποτελούν ανταπόκριση των μετασχηματιζόμενων εθνικών κρατών στον διεθνή ανταγωνισμό που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση, και πιο συγκεκριμένα στην ανάγκη επιβολής μηχανισμών λογοδοσίας στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, «παρακολούθησής τους από απόσταση» και διεύρυνσης της

ιδιωτικοποίησής τους, προκειμένου αυτά να καταστούν αποτελεσματικά ως μηχανισμοί διαμόρφωσης ανθρώπινου κεφαλαίου. Τέλος, περιγράφηκαν οι σοβαρές συνέπειές τους για το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές πρακτικές και γενικότερα τις παιδαγωγικές ταυτότητες των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών, όπως αυτές παρουσιάζονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία.

Κεφάλαιο 3^ο : Επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για τη διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (mediatization)

3.1. Εισαγωγή

Την τελευταία περίπου δεκαπενταετία σημειώνεται αυξανόμενο ενδιαφέρον από αρκετούς κριτικούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης διαμεσολαβούν στη χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ποικίλα εθνικά πλαίσια. Η εξέταση της συγκεκριμένης διαδικασίας, η οποία αποδίδεται στην αγγλική γλώσσα με τον όρο «mediatization», κρίνεται αναγκαία από τους ερευνητές, καθώς τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αποτελούν το κύριο μέσο διάχυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όχι μόνο στο ευρύ κοινό, αλλά και στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (Blackmore & Thorpe, 2003; Anderson, 2007; Opfer, 2007; Wallace, 1993; Rasmussen et al., υπό έκδοση).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αφού γίνει μια απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης του όρου «mediatization», θα καταγραφούν κάποιες γενικότερες απόψεις για τη σχέση των Μέσων με το πεδίο της πολιτικής, προερχόμενες από τον χώρο της Κοινωνιολογίας, της Επικοινωνιολογίας και των Πολιτικών Επιστημών. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα βασικότερα ευρήματα και ζητήματα σχετικά με τον τρόπο αναπαράστασης ή/και κατασκευής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τα Μέσα, ιδίως σε περιόδους μεταρρυθμίσεων, όπως αυτά αναδεικνύονται από τον σχετικά περιορισμένο αριθμό συναφών διεθνών κοινωνιολογικών μελετών, εμπειρικών και θεωρητικών.

3.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «mediatization»

Για αρκετές δεκαετίες καταγράφεται μια συστηματική προσπάθεια επιστημονικής διερεύνησης της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.), της πολιτικής και της κοινωνίας γενικότερα. Όπως

πολλοί μελετητές επισημαίνουν, τα Μ.Μ.Ε. όχι απλώς επηρεάζουν καταλυτικά τον τρόπο με τον οποίο το κοινό τους κατανοεί τον κόσμο, αλλά έχουν επίσης τη δύναμη να «κατασκευάζουν» την κοινωνική πραγματικότητα (π.χ. Bourdieu, 1998; Luhmann, 2000). Πιο συγκεκριμένα, κατά τον Luhmann (2000), τα Μ.Μ.Ε. δεν αναπαριστούν απλώς αλλά παράγουν αυτό που αποτελεί την κοινή για όλους μας κοινωνική πραγματικότητα, και ως εκ τούτου το παρελθόν, καθώς και τις προσδοκίες και τις ελπίδες για το μέλλον, επιλέγοντας τρόπους αναπαράστασης που συμφωνούν με τα υποκείμενα μοτίβα ερμηνείας του κοινού τους. Τονίζοντας αυτήν την αλληλεπιδραστική σχέση Μέσων και κοινωνίας, ο Levin (2004) υποστηρίζει ότι και οι ιδέες και θεωρήσεις των Μέσων διυλίζονται από τις ιδέες, τη γνώση και τα ενδιαφέροντα του κοινού.

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια η διαδικασία της διαμεσολάβησης των Μέσων στην παραγωγή πολιτικής και πολιτικών κειμένων περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον νεολογισμό «mediatization». Ο όρος εισήχθη από τον Fairclough, για να δηλωθεί «ο τρόπος με τον οποίο οι αντιλήψεις των Μέσων επηρεάζουν τις διαδικασίες και τα κείμενα της πολιτικής» (Lingard & Rawolle, 2004, 361) και να υπογραμμιστεί «ο ενεργός ρόλος που αυτά διαδραματίζουν στον ενδιάμεσο χώρο που καταλαμβάνουν, ανάμεσα στη σφαίρα των πολιτικών αποφάσεων και της κοινωνίας γενικά» (Fairclough, 2001 όπ. αναφ. στο Pina, 2007, 104).

Ο Strömbäck (2008), συλλαμβάνοντας το «mediatization» ως διαδικασία, αποπειράται να καλύψει το ερευνητικό κενό αναφορικά με αυτό το ζήτημα. Ισχυρίζεται ότι οι έννοιες του «mediation» και του «mediatization» αποδίδουν τις αλλαγές που έχουν επέλθει στη σχέση πολιτικής και Μέσων τα τελευταία πενήντα χρόνια και προβαίνει στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων και στη μεταξύ τους διάκριση. Ορίζει τον κατεξοχήν περιγραφικό όρο «mediated politics» ως «μια κατάσταση στην οποία τα Μέσα έχουν γίνει η πιο σημαντική πηγή πληροφόρησης και το όχημα της επικοινωνίας ανάμεσα στους κυβερνώντες και τους κυβερνωμένους» (σ. 229). Ο όρος «mediatization» αποδίδει τη δυναμική των σύγχρονων διαδικασιών της πολιτικής επικοινωνίας, «τις αλληλεπιδράσεις, αλληλεξαρτήσεις και συναλλαγές σε ένα επίπεδο συστήματος», τον τρόπο με «τον οποίο τα Μέσα διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν τις πολιτικές, την κουλτούρα και την κοινή λογική των

ανθρώπων» (σ. 232). Σύμφωνα με τον Strömbäck (2008, 234), η έννοια του «mediatization» είναι πολυδιάστατη και εγγενώς προσλαμβάνει τη μορφή μιας διαδικασίας, η οποία αναπτύσσεται σε τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις (ή προσλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις), των οποίων η σχέση δεν είναι γραμμική και μονόδρομη, ενώ η μεταξύ τους διάκριση αναδεικνύεται δυσχερής. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις αυτές διαστάσεις αφορούν στον βαθμό στον οποίο : 1. τα Μέσα αποτελούν την πιο σημαντική και πρωταρχική πηγή πληροφόρησης για την πολιτική και την κοινωνία, 2. τα Μέσα είναι ανεξάρτητα από πολιτικούς θεσμούς, αναφορικά με τον τρόπο διακυβέρνησής τους, 3. τα Μέσα εξουσιάζονται από τη λογική της πολιτικής ή τη λογική των Μέσων, και 4. οι πολιτικοί δρώντες εξουσιάζονται από τη λογική της πολιτικής ή από τη λογική των Μέσων.

Ανάλογη οπτική του ζητήματος υιοθετεί και ο Schulz (2004, 90), ο οποίος επισημαίνει ότι το «mediatization» είναι μια έννοια που «ταυτοχρόνως υπερβαίνει και εμπεριέχει τις επιδράσεις των Μέσων». Στη σύγχρονη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία ο ερευνητής διακρίνει τέσσερις διαδικασίες κοινωνικής μεταβολής που συνδέονται με τέσσερις διαφορετικές πτυχές του «mediatization» (ό.π., 98): α. καταρχάς, τα Μέσα διευρύνουν τα φυσικά όρια της δυνατότητας για ανθρώπινη επικοινωνία, β. αντικαθιστούν κοινωνικές δραστηριότητες και κοινωνικούς θεσμούς, γ. στην κοινωνική ζωή τα Μέσα εμπλέκονται με πολλές δραστηριότητες ξένες προς αυτά, και δ. οι δρώντες και οι οργανισμοί όλων των τομέων της κοινωνίας ευθυγραμμίζονται με αυτά.

Ο Fairclough (2006, 93 ό.π. αναφ. στο Golstein & Chesky, 2011, 20-21) επισημαίνει την αντιφατική φύση της διαδικασίας του «mediatization»: στην πολιτική προσφέρει διαφάνεια, καθώς «υποβάλλει τους πολιτικούς σε εξέταση και διερεύνηση από τους δημοσιογράφους πριν από την κρίση (τους) από το κοινό και τοποθετεί το κοινό σε μια καλύτερη και πιο δημοκρατική θέση, προκειμένου να αξιολογήσει πολιτικές και πολιτικούς». Παράλληλα, ωστόσο, υποβιβάζει τους πολίτες σε «παθητικούς και/ή κυνικούς καταναλωτές, και επιτρέπει ταυτοχρόνως κυβερνητικά και εταιρικά επιχειρηματικά συμφέροντα να ποδηγετούν το κοινό πιο αποτελεσματικά» (ό.π.). Την οικονομική λειτουργία των Μέσων τονίζουν πολλοί ακόμη μελετητές, επισημαίνοντας ότι τα Μέσα αποτελούν και επιχειρήσεις «παραγωγής ειδήσεων», που υφίστανται τον έλεγχο του ιδιοκτήτη και περιορίζονται

από την αγορά και την επιδίωξη του κέρδους (Golstein & Chesky, 2011; Levin, 2004).

Διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο τα Μέσα επηρεάζουν τη δημόσια πολιτική και την κυβερνητική δράση, ο Levin (2004) διατυπώνει την άποψη ότι οι κυβερνήσεις εξαρτώνται από τα Μέσα, καθιστώντας τα διαύλους επικοινωνίας με το κοινό. Γι' αυτόν τον σκοπό συνεργάζονται με εξειδικευμένους επαγγελματίες που διαχειρίζονται την επικοινωνιακή στρατηγική τους, ενώ τα Μέσα τροφοδοτούνται με πληροφορίες από κυβερνητικούς παράγοντες. Ωστόσο, όπως ο Levin παρατηρεί, αμοιβαία καχυποψία και προκατάληψη διακρίνει συχνά τη σχέση μεταξύ των εκπροσώπων των Μέσων και των πολιτικών δρώντων. Γενικότερα, όπως πολλοί μελετητές παρατηρούν, εντοπίζεται μια «σχετική αυτονομία» ανάμεσα στα Μέσα και την πολιτική, καθώς τα Μέσα δεν ελέγχονται απόλυτα από αυτήν (Wallace, 1993).

Η διασύνδεση της πολιτικής και των Μέσων αποτυπώνεται και στον αγγλικό όρο «spin» (περιστροφή). Ο όρος «spin», όπως επισημαίνουν οι Gewirtz et al. (2004), εισήχθη στην Αγγλία το 1988 από την Αμερική και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ευρέως για να περιγράψει την πολιτική των Νέων Εργατικών. Αναφέρεται «στη διαδικασία και τα προϊόντα της σκόπιμης διαχείρισης πληροφοριών, προκειμένου να διαμορφωθεί η ευνοϊκή στάση ενός συγκεκριμένου κοινού προς πολιτικούς, πολιτικά κόμματα, κυβερνήσεις και τις πολιτικές τους» (ό.π., 324). Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, η ανάπτυξη και η διάδοση του όρου υποδηλώνει την ποιοτική και ποσοτική μεταβολή της φύσης των σχέσεων μεταξύ της πολιτικής και των M. M. E., η οποία ιχνογραφείται στις ακόλουθες τάσεις (σ. 325): α. στη μεγαλύτερη σημασία, επίδραση και ικανότητα των M.M.E. να επηρεάζουν την πολιτική και του συνακόλουθου ενδιαφέροντος των πολιτικών για τη στάση των Μέσων, β. στην αυξημένη πολιτικοποίηση των Μέσων, δηλαδή τη στενή διασύνδεση πολιτικών παραγόντων και εκπροσώπων του Τύπου, και γ. στην επαγγελματοποίηση των υπευθύνων των ειδήσεων στον χώρο των πολιτικών κομμάτων, οι οποίοι πλέον είναι επιφορτισμένοι με τον ρόλο του σχεδιαστή και του ελεγκτή της επικοινωνίας, μέρους μιας στρατηγικής ζωτικής σημασίας για την πολιτική.

Οι ίδιες ερευνήτριες υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας πιο πολύπλοκης και αδιάσπαστης σχέσης μεταξύ της διαδικασίας του «spin» και της πολιτικής. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί συχνά σε δύο επίπεδα: α. ως «στρατηγική διαχείρισης

των εντυπώσεων» γύρω από την πολιτική, και β. ως θεμελιώδης διαδικασία, η οποία δε σχεδιάζεται απλώς για την πολιτική, αλλά ταυτοχρόνως τη διαμορφώνει, γεγονός που καταδεικνύει ότι η πολιτική και η διαδικασία «spin» δεν είναι διακριτές και χωριστές οντότητες. Επιπλέον, η έννοια του «spin» εκλαμβάνεται ως μια δυναμική, εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη διαδικασία, ενδημική σε όλες τις περιοχές, η οποία προσλαμβάνει τη μορφή μιας πειθαρχικής εξουσίας (disciplinary power) με τη φουκωική έννοια. Η εξουσία αυτή ασκείται μέσω της καταστατικής φύσης της, δηλαδή του ρόλου της «να δημιουργεί και να συνιστά πολιτικές πραγματικότητες και ταυτοχρόνως να τις αναπαριστά» (Gewirtz, et al., 2004, 337).

3.3. Η σχέση Μέσων και εκπαιδευτικής πολιτικής

3.3.1. Η αναπαράσταση και «κατασκευή» της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τα Μ.Μ.Ε.

Ο σχετικά περιορισμένος αλλά διαρκώς αυξανόμενος αριθμός ερευνών που πραγματεύονται τη διαδικασία του «mediatization» στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει τη στενή σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των Μέσων και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μελέτη του ρόλου των Μέσων στην παραγωγή και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία στην εποχή μας και για έναν επιπλέον λόγο, σύμφωνα με την Pina (2007, 102), καθώς στις μέρες μας «όλα τα ζητήματα που αφορούν στο σχολείο εμφανίζονται να αποκτούν έναν εξαιρετικά οικείο χαρακτήρα, καθιστώντας νόμιμο κάθε κοινωνικός δρών να παίρνει μέρος στη δημόσια αντιπαράθεση για την εκπαίδευση». Από την άλλη πλευρά, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των Μέσων για την εκπαίδευση πηγάζει κυρίως από το γεγονός ότι αυτή απορροφά μεγάλα κονδύλια και θεωρείται λύση για σοβαρά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Blackmore & Thomson, 2004).

Τα Μ.Μ.Ε. θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την (ανα)παραγωγή και τη διάχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι προσλαμβάνουν την πολιτική ως «κείμενο» και ως «λόγο» (Ball, 1993; Bourdieu, 1998). Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, η παραγωγή, η διάχυση και η εφαρμογή της πολιτικής βαθμιαία διακρίνονται από συνεχείς κύκλους αμοιβαίας επίδρασης. Οι πολιτικές είναι σύνολα από αντικρουόμενους λόγους και οι ίδιες διαμεσολαβούν στις

διαδικασίες της εφαρμογής μέσα από μια σειρά επανατοποθετήσεων του «λόγου» (Rawolle, 2010). Τα Μέσα με την προνομιοδότηση συγκεκριμένων λόγων και την αποσιώπηση άλλων διαμεσολαβούν στην πολιτική.

Οι Lingard & Rawolle (2004), συμεριζόμενοι τις παραπάνω απόψεις, προσλαμβάνουν τα κείμενα που παράγονται από τα Μέσα ως πολιτικά κείμενα, με την έννοια που προσδίδει η Ozga στον όρο «πολιτικό κείμενο» («policy text») (2000, 33 όπ. αναφ. στο Lingard & Rawolle, 2004, 364): «όχημα ή μέσο που μεταφέρει ή μεταδίδει ένα πολιτικό μήνυμα». Οι ίδιοι μελετητές (2004) επισημαίνουν δύο τρόπους διασύνδεσης και αλληλεπίδρασης των Μέσων με την πολιτική: α. στην περίπτωση απουσίας πολιτικής σε έναν συγκεκριμένο χώρο της εκπαίδευσης η κάλυψη της δυνητικής πολιτικής από τα Μέσα εκλαμβάνεται ως *de facto* πολιτική, και β. η πολιτική ενδέχεται να υιοθετήσει την τεχνική της συνθηματολογικής και αφοριστικής κατονομασίας εκπαιδευτικών πολιτικών την προερχόμενη από τη λογική και τις πρακτικές των M.M.E. (με τη μορφή σλόγκαν).

Σε μια περαιτέρω προσπάθεια να καταδείξουν τη διασύνδεση μεταξύ της πολιτικής και της δημοσιογραφίας, και στηριζόμενοι στη θεωρητική σύλληψη του «πεδίου» (field) του Bourdieu, οι μελετητές υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι ένα από τα ποικίλα αλληλοσυνδεόμενα, με διαφορετική βαρύτητα αλληλεπιδρώντα και ανταγωνιστικά κοινωνικά πεδία, το οποίο συνδέεται με το πεδίο της δημοσιογραφίας, της οικονομικής διαχείρισης και της επιστήμης. Επικαλούμενοι την άποψη του Bourdieu ότι το πεδίο της αγοράς ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στο δημοσιογραφικό, δανείζονται από τον Bourdieu τις έννοιες της «κυκλικής κυκλοφορίας» («circular circulation») και της «μόνιμης» και «δομικής αμνησίας» («permanent» και «structural amnesia»).

Η πρώτη αναφέρεται στη διαδοχική και συνεχή αναπαραγωγή/κυκλοφορία απaráλλακτων ειδήσεων από τα M.M.E., στο πλαίσιο τού μεταξύ τους ανταγωνισμού. Σύμφωνα με τους μελετητές η «παγκοσμιοποίηση έχει διευρύνει τις δυνητικές επιδράσεις μιας τέτοιας παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω μιας μεγαλύτερης διασύνδεσης και εκμηδένισης της απόστασης και του χώρου διαμέσου νέων τεχνολογιών» (ό.π., 367). Η δεύτερη αφορά «στους τρόπους με τους οποίους τα Μέσα αναφέρουν διάφορα θέματα χωρίς καμιά προσφυγή σε προηγούμενα συμβάντα ή ακόμη σε προηγούμενα άρθρα», υποχωρώντας στις πιέσεις της αγοράς (ό.π.). Η

παραπάνω πρακτική μπορεί να αποδοθεί καλύτερα με τον όρο «δομική αμνησία», όταν «η πολιτική προέρχεται απευθείας από πολιτικές παρεμβάσεις» (ό.π.), οπότε χάνεται η πολιτική μνήμη κατά τις διαδικασίες παραγωγής κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επισημαίνοντας τη σημασία των σχέσεων μεταξύ των πεδίων στο πλαίσιο του σύγχρονου καπιταλιστικού κράτους, καταγράφουν τις επιδράσεις που ο Bourdieu ανιχνεύει μεταξύ αυτών, οι οποίες, ωστόσο, δεν αναιρούν την αποδιδόμενη σε αυτά σχετική αυτονομία: δομικές, συμβαντικές (event), συστημικές, παροδικές, ιεραρχικές και κατακόρυφες. Το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο χρησιμοποιείται από τους ερευνητές, προκειμένου να διεξαγάγουν μια μελέτη περίπτωσης από το πεδίο της πολιτικής της επιστήμης: την αυστραλιανή πολιτική «A chance to change», η οποία αναπαράγεται με συνθηματολογικό τρόπο από τα M.M.E μεταξύ του πεδίου της δημοσιογραφίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής στις αρχές της δεκαετίας του 2000.

Οι Gewirtz et al. (2004) στη μελέτη τους που στηρίζεται σε μια τριετή έρευνα της βραχύβιας εκπαιδευτικής πολιτικής «Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης» της κυβέρνησης των Νέων Εργατικών στην Αγγλία (1999-2001), η οποία αποσκοπούσε στον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μειονεκτούσες περιοχές με τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (επιχειρήσεις, σχολεία, τοπικές Αρχές, γονείς), με δημόσια και ιδιωτική χρηματοδότηση, διερευνούν τη διαδικασία «spin» (περιστροφή). Η «περιστροφή» (spin) αφορά σε διαδικασίες διακυβέρνησης (governance), οι οποίες συνδέουν τη ρύθμιση και την ανάπτυξη της πολιτικής με τη διαχείριση των εντυπώσεων που αυτή προκαλεί. Οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι στην περίοδο διακυβέρνησης των Νέων Εργατικών για πρώτη φορά ο χειρισμός της γλώσσας από την κυβέρνηση κλιμακώθηκε, απέκτησε ένταση και εκλήφθηκε ως αναγκαιότητα τόσο σημαντική όσο και η ίδια η πολιτική. Θεωρώντας ότι η «περιστροφή» (spin) είναι «ενδημική στις πολιτικές διαδικασίες και στην κουλτούρα του σχεδιασμού πολιτικής», αναδεικνύουν «περιοχές τις οποίες η κουλτούρα και οι πρακτικές της “περιστροφής” έχουν διαποτίσει» (τοπικές αρχές, σχολεία, ενώσεις εκπαιδευτικών κ.ά.) (σ. 327). Έτσι, ανιχνεύουν τη διαμάχη της αμφιλεγόμενης και αντικρουόμενης λογικής και συμφερόντων γύρω από την παραγωγή “spin” /πολιτικής στο εσωτερικό των διαφόρων περιοχών και δια μέσου αυτών.

Ο Rawolle (2010), προεκτείνοντας τη θεωρητική διασύνδεση της διαδικασίας του «mediatization» με την έννοια του «πεδίου», χρησιμοποιεί ως σημείο εκκίνησης της έρευνάς του τη σύλληψη της διαδικασίας του «mediatization» ως «πρακτικής», μιας επιπλέον έννοιας προερχόμενης από το θεωρητικό οπλοστάσιο του Bourdieu. Με άλλα λόγια, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι «το “mediatization” της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να κατανοηθεί σε συνάρτηση με τις αλλαγές που παράγει στις πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής» (ό.π., 22). Ο όρος «mediatization», κατά τον ερευνητή, συνδέεται με δύο θεωρητικά ζητήματα: α. με τις «διαδικασίες στις οποίες διαμεσολαβητές (όπως δημοσιογράφοι, αριστοκρατικές οικογένειες ή πολιτικά κόμματα) κερδίζουν σχετική εξουσία, και β. με τον τρόπο με τον οποίο η εμπλοκή του διαμεσολαβητή μεταβάλλει και διαμορφώνει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ ατόμων σε διαφορετικά πεδία» (σ. 22). Υποστηρίζει ότι «το mediatization μπορεί να εννοηθεί ως μια σειρά αναγνωρίσιμων πρακτικών, τα αποτελέσματα των οποίων επιδρούν σε πρακτικές ανθρώπων σε άλλα πεδία με συστηματικούς τρόπους» (σ. 22).¹³ Τα δύο πεδία που απασχολούν τον ερευνητή είναι αυτά της πολιτικής και της έντυπης δημοσιογραφίας. Επικαλείται τις απόψεις του Bourdieu για την «πρακτική», μια έννοια διαρκώς επανερχόμενη στο έργο του στοχαστή και πολλαπλά ερμηνεύσιμη, την οποία ο Rawolle ορίζει ως τον τρόπο «με τον οποίο άτομα και ομάδες κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, σχηματίζοντας τη βάση για κοινωνικό ανταγωνισμό και διαμάχη, παραγωγή και κατανάλωση, και ως πρωταρχικό μέσο για διαίρεση, ομαδοποίηση και ονοματοδοσία (naming) διαφορών ανάμεσα σε ομάδες στην κοινωνία» (σ. 26).

Με βάση το περιγραφόμενο θεωρητικό πλαίσιο, ο ερευνητής (Rawolle, 2010; 2005) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα έντυπα μέσα ενημέρωσης παρουσίασαν την τελική αναφορά με τον τίτλο «A chance to change» μιας επιστημονικής επιθεώρησης της αυστραλιανής εκπαιδευτικής πολιτικής το 1999 και 2000 (Batterham’s Review) και αποπειράται να εξακριβώσει έναν τρόπο προτυποποίησης, αναπαράστασης και κατανόησης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της δημοσιογραφίας,

¹³ Ο Rawolle (2010) ορίζει τον όρο «πεδίο» ως εξής: «ο όρος “κοινωνικό πεδίο” (μερικές φορές συντομευμένος σε “πεδίο” σε αναφορά με συγκεκριμένους κοινωνικούς χώρους) αναφέρεται σε κοινωνικούς χώρους στους οποίους οι φορείς εμπλέκονται σε έναν βασισμένο στην πρακτική μεταξύ τους ανταγωνισμό γύρω από το κεφάλαιο σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Με τη συμμετοχή σε κάποια ιδιαίτερα κοινωνικά πεδία, οι φορείς υπόκεινται σε ένα πεδίο δυνάμεων, εάν έχουν προδιαθέσεις (habitus) που τους εναρμονίζουν με τα συμφέροντα του πεδίου» (σ. 22-23).

των πολιτικών και των σχεδιαστών πολιτικής γύρω από αυτό το ζήτημα. Ο ερευνητής θεωρεί ότι έχει αναδυθεί ένα προσωρινό κοινωνικό πεδίο γύρω από την παραπάνω πολιτική και το ζήτημα της αυστραλιανής οικονομίας της γνώσης, διαμορφούμενο από αγώνες και δυνάμεις. Διερευνά τα «στοιχεία της πρακτικής» (elements of practice), αναζητά «κυρίαρχους» και «κυριαρχούμενους φορείς», καθώς και «συνομιλητές» στο πεδίο της δημοσιογραφίας, με κριτήριο τη χρονική στιγμή των κινήσεων της πρακτικής και την κυκλοφορία ή μη των θεμάτων που παράγουν. Με αυτόν τον τρόπο, στρέφει την προσοχή στους φορείς, τις πρακτικές και τα προϊόντα των πρακτικών και την επιτυχή ή μη κάλυψη του ζητήματος.

Η Pina (2007), για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στον Τύπο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, ιδίως τις σχετικές με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρησιμοποιεί τις έννοιες της «ρύθμισης» (regulation), των «αναφορών» (references), της «διαμεσολάβησης» (mediation), της «διαμεσολάβησης των Μέσων» (mediatization) και του «λόγου» (discourse). Υποστηρίζει ότι τα Μέσα αποτελούν χώρους

«mediation» και «mediatization» των εκπαιδευτικών πολιτικών και «συνεισφέρουν» στην κατασκευή αναφορών σχετικά με την εκπαίδευση, κάνοντας πιο εύκολο ή πιο δύσκολο να αποδεχθούμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές και καθιστώντας τους εαυτούς τους “κόμβους δικτύου” (network nodes) με υπόβαθρο το σύστημα ρυθμίσεων που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα». (σ. 105)

Η σύλληψη των «αναφορών» από την ερευνήτρια ενέχει δύο διαστάσεις: α. μια διανοητική, που αναφέρεται στη γνωστική λειτουργία των Μέσων, τα οποία δίνουν νόημα στον κόσμο, κωδικοποιώντας τον και επανακωδικοποιώντας τον, δηλαδή παρέχοντας μια δομική οπτική (structural vision) του κόσμου για τους κοινωνικούς δρώντες οι οποίοι εμπλέκονται στη διαδικασία του σχεδιασμού της πολιτικής, και β. μια πολιτική, καθώς διαμορφώνουν μια ιεραρχία μεταξύ των δρώντων και «αποκαλύπτουν και ταυτοχρόνως κατασκευάζουν πεδία ισχύος που ορίζουν κάποιους σε μια καλύτερη θέση για “συνομιλία” στην ιεραρχία” (σ. 105). Ωστόσο, επισημαίνει ότι επειδή τα Μ.Μ.Ε. τοποθετούνται σε ένα δίκτυο και τέμνονται με άλλα πεδία, ο ρόλος τους στην παραγωγή αναφορών δεν είναι απόλυτη ή ντετερμινιστική, αλλά η διαδικασία αυτή είναι αλληλεπιδραστική και δυναμική. Θεωρεί, επίσης, ότι ο Τύπος είναι ο ιδανικός χώρος για την κυκλοφορία της γνώσης

και την αποκάλυψη της διαπερατότητας των συνόρων μεταξύ της επιστημονικής και της κοινής γνώσης.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ο δημοσιογραφικός λόγος ως κοινωνική πρακτική, δηλαδή ως κοινωνικά κατασκευασμένος, ο οποίος κατασκευάζει κοινωνικά, αποκαλύπτει τη σχέση μεταξύ Τύπου και εξουσίας, καθώς η γλώσσα ως μέσο κυριαρχίας και κοινωνικής ισχύος νομιμοποιεί θεσμικά εδραιωμένες σχέσεις εξουσίας. Με άλλα λόγια, τα Μέσα είναι ικανά «να οικοδομούν τρόπους ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία ευνοεί ή παρεμποδίζει τις πολιτικές διαδικασίες, ευθυγραμμίζοντάς τες με τις κυρίαρχες αντιλήψεις και αξίες στη δημόσια σφαίρα» (σ. 105). Έτσι, τα Μέσα παίζουν κρίσιμο ρόλο ως κατασκευαστές της δημόσιας πληροφόρησης και του σχηματισμού της κοινής γνώμης, καθώς ελέγχουν τους όρους των συναλλαγών μεταξύ των δρώντων. Γι' αυτόν τον λόγο, τα κρίσιμα ερωτήματα, σύμφωνα με την ερευνήτρια, είναι ποιος συμμετέχει σε αυτές τις διαδικασίες κατασκευής «αναφορών» για την εκπαίδευση και «ρύθμισής» της και με ποιο τρόπο οι ρηματικές (discursive) πρακτικές αναπτύσσουν το πεδίο των Μ.Μ.Ε. σε έναν χώρο διακίνησης γνώσης γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα και το μετατρέπουν σε «κόμβους δικτύων» που παράγουν δημόσια πολιτική.

3.3.2. Η διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στην εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

Από τη δεκαετία του 1990 και σε εποχές ραγδαίων μεταβολών ή μεταρρυθμίσεων τα Μέσα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο για την προώθηση και τη νομιμοποίηση των μεταρρυθμίσεων και την κατασκευή της συναίνεσης του κοινωνικού σώματος (Blackmore & Thomson, 2004; Blachmore & Thorpe, 2003), καθώς «η γλώσσα και το νόημα έχουν γίνει πιο σημαντικά σε εποχές ριζικής αλλαγής» (Fairclough, 2000 όπ. αναφ. στο Blackmore & Thorpe, 2003, 581). Έτσι, πολύ συχνά με τη διάχυτη παρουσία τους παίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκφορά ενός «λόγου» για «κρίσεις» στον χώρο της εκπαίδευσης, στην προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών ή εμπλέκονται στην εφαρμογή εθνικών πολιτικών ή μεταρρυθμίσεων, ασκώντας πιέσεις στα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τους εκπαιδευτικούς (Rawolle, 2010). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, οι πολιτικές αυτές εφαρμόζονται στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, της συρρίκνωσης του κοινωνικού κράτους, της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και γενικότερα της προσπάθειας του σύγχρονου

ανασυντασσόμενου κράτους να ασκήσει διακυβέρνηση (governance) με την ιδιαίζουσα μορφή της συγκεντρωτικής αποκέντρωσης και του «ρυθμιστικού κράτους», η οποία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αυτο-ρύθμιση ατόμων, ομάδων ή ιδρυμάτων (Anderson, 2007; Pina, 2007; McCarthy & Dimitriadis, 2000; Ungerleider, 2006). Συνακόλουθα, η επίδραση των Μέσων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ιδιαίτερα αυξημένη στις κοινωνίες στις οποίες η παροχή των δημόσιων υπηρεσιών σχεδιάζεται έτσι, ώστε να διευρύνει την επιλογή του καταναλωτή (Baxter & Rönnberg, 2014; Anderson 2007; Opfer 2007).

Οι Blackmore & Thorpe (2003) υπογραμμίζουν ότι τα Μέσα χρησιμοποιούνται από τις κυβερνήσεις ως όχημα για την επιβολή συντηρητικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και ως μέσο «παρακολούθησης από απόσταση» της εκπαίδευσης (steering at a distance) (σ. 577). Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτική πολιτική αυξάνει τη δύναμή της ως μέσου συμβολικού ελέγχου, υπηρετώντας τις ανάγκες του επιτελεστικού κράτους και επιλύοντας ένα πρόβλημα, το οποίο συχνά ορίζεται από τα Μ.Μ.Ε. Οι ερευνητές αυτοί μελετούν τον τρόπο με τον οποίο η διαχείριση των Μ.Μ.Ε. είναι καίριας σημασίας για το σύγχρονο κράτος, τις αρχές, τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, στην εποχή της επίταξης του ανταγωνισμού των συστημάτων και των ραγδαίων οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών. Εξετάζουν την παραγωγή και τη διάχυση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα Μ.Μ.Ε. για την περίοδο ενός έτους σε μια επταετή περίοδο ραγδαίων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη Victoria της Αυστραλίας και τις επιπτώσεις του λόγου που αρθρώνουν στα σχολεία, τις αρχές και τους εκπαιδευτικούς (των πραττόντων που δρουν στον χώρο της εκπαίδευσης). Τέλος, μελετούν πώς αυτά διαμεσολαβούν μεταξύ του κράτους, των σχολείων και των γονέων με απρόβλεπτο τρόπο που εξυπηρετεί τα συμφέροντά τους, διαμορφώνοντας, ωστόσο, το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η μελέτη τους βασίζεται στην Κριτική Ανάλυση Λόγου, τις Πολιτισμικές Σπουδές, τη Θεωρία της Επικοινωνίας και στο έργο των Bernstein, Bourdieu και Luhmann.

Προσλαμβάνοντας την πολιτική ως κείμενο και ως «λόγο», οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι:

Τα Μέσα διαδραματίζουν έναν αριθμό σημαντικών ρόλων στον συμβολικό έλεγχο, συμπεριλαμβανομένου του σχηματισμού της «αρένας» των λόγων, με τρόπους που δημιουργούν τις συνθήκες για τη δυνατότητα (εφαρμογής) μιας πολιτικής, ερμηνεύοντας την πολιτική που

κάποτε παράγεται, συχνά συμμετέχοντας ενεργά ή διακόπτοντας την απόκτηση πολιτικής χροιάς στην εφαρμογή της πολιτικής, όπως επίσης κρίνοντας τις επιπτώσεις της πολιτικής. (ό.π., 580)

Θεωρούν ότι τα Μέσα είναι κρίσιμα για την (ανα)παραγωγή της πολιτικής ως λόγου, με την έννοια ότι γίνονται ταυτοχρόνως το μέσο και το μήνυμα. Όπως υποστηρίζουν, «τα μέσα εποίκίζουν και ταυτοχρόνως εμπορευματοποιούν το δημόσιο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική, απλοποιώντας και ενεργοποιώντας για δημόσια κατανάλωση πολύπλοκους, πολλαπλούς και συχνά αντικρουόμενους πολιτικούς λόγους» (σ. 581).

Οι ερευνητές επισημαίνουν, ακόμη, ότι, σε μια περίοδο μεταστροφής της εκπαιδευτικής πολιτικής προς μορφές ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης και επικράτησης του διοικητισμού, το επιτελεστικό και αξιολογικό κράτος αντλεί τη νομιμότητά του από την ικανότητά του να αποδίδει, να είναι επαρκές και αποτελεσματικό και να λογοδοτεί στο κοινό, εφαρμόζοντας στοχευμένες πολιτικές. Σε τέτοιες συνθήκες πολιτικού συγκεντρωτισμού-αποκέντρωσης, το «πώς η πολιτική προωθείται και προσλαμβάνεται από τα Μέσα αποκτά μεγάλη σημασία για την κυβέρνηση» (σ. 583). Επισημαίνουν, επίσης, ότι τα Μέσα, «χωρίς να εκλαμβάνονται ως μια συντονισμένη ομάδα πρακτικών» (σ. 590), παρέχουν πληροφορίες στα σχολεία, στους εκπαιδευτικούς και στους σχεδιαστές πολιτικής. Ενδεικτικό της αλληλεπίδρασης Μέσων και εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, κατά τους ερευνητές, ότι τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα διαχειριζόμενα την απαίτηση για διαφάνεια και λογοδοσία, αναδιπλώνονται, αποκρύπτοντας τις εσωτερικές αδυναμίες τους, διυλίζοντας τις πληροφορίες που δημοσιοποιούνται, και αυξάνοντας, έτσι, την αυτοδιαχείριση και τις επινοήσεις τους.

Επικαλούμενοι τη σύγχρονη Κοινωνιολογία των Μέσων και ιδίως το έργο του Luhmann «The Reality of the Mass Media», υποστηρίζουν ότι τα Μέσα προσφέρουν μια «σφραγίδα ποιότητας» στην πολιτική ρητορική που αρθρώνεται γύρω από συγκεκριμένους λόγους αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό επιτυγχάνεται όχι μέσω της εκπομπής ενός ενιαίου λόγου, αλλά μέσω δύο βασικών λειτουργιών που αποτελούν αυτοσκοπό για τα Μέσα: της «προβληματοποίησης και της επίλυσης» των εγείρομενων ζητημάτων (σ. 590). Αντλώντας το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης τους και από το εννοιολογικό οπλοστάσιο του Bernstein,

εκλαμβάνουν τα Μέσα ως «τροπή του συμβολικού ελέγχου που ασκείται με σθένος από το επιτελεστικό κράτος» (Blackmore & Thorpe, 2003, 593). Οικειοποιούνται, ακόμη, την άποψη του Bernstein ότι η αυξανόμενη σημασία του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας αυξάνει την εξουσία των νέων επαγγελματιών που ρυθμίζουν τη σκέψη, το σώμα, τις κοινωνικές σχέσεις και τα ειδικά πλαίσιά τους π.χ. των διαχειριστών, παρά των επαγγελματιών (Bernstein, 1996, όπ. αναφ. στο Blackmore & Thorpe, 2003, 594). Ωστόσο, αν και τα Μέσα απειλούν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και περιορίζουν το δικαίωμα επιλογής των γονέων που υπόσχονται (αφήνοντας, βέβαια, κάποια περιθώρια δράσης σε αυτούς), δεν ελέγχονται απόλυτα ούτε από τους πολιτικούς. Όπως οι ερευνητές υπογραμμίζουν, «τα Μέσα είναι από μόνα τους ένα ανταγωνιστικό και αυτόνομο πεδίο (domain) και οι πολιτικοί και οι γραφειοκράτες, παρά τον δικό τους σύστημα σχέσεων με τα Μέσα, είναι εξίσου ευάλωτοι στην έλλειψη προβλεψιμότητας του λόγου που διαμεσολαβείται γύρω από την εκπαίδευση» (Blackmore & Thorpe, 2003, 594).

Ο Anderson (2007), υιοθετώντας μια ιδιαίτερα κριτική στάση απέναντι στη λειτουργία των Μέσων, επισκοπεί τους ποικίλους μηχανισμούς γύρω από τους οποίους ειδικά συμφέροντα προωθούνται μέσω της κάλυψης των ειδήσεων από τα Μέσα, και τον τρόπο με τον οποίο αυτή η νέα τεταμένη χρήση μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης γύρω από την εξουσία, τον κοινωνικό έλεγχο και τη δημοκρατική συμμετοχή στις αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ερευνητής επισημαίνει τη δυνατότητα των Μέσων να παρεμποδίζουν την ελεύθερη διακίνηση των πληροφοριών, να διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα διαμορφώνοντας ένα «πολιτικό θέαμα» και να αναπτύσσουν ένα πλέγμα αλληλεξαρτήσεων με τις κυρίαρχες ομάδες και την πολιτική εξουσία. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρει την προβολή της πολιτικής λογοδοσίας και της επιβολής προτυποποιημένων εξετάσεων μεγάλου διακυβεύματος (high stakes standardized tests) στα σχολεία του Texas (1994-2001) και του Houston (2001-2002) ως «επιτυχίας», με την αλλοίωση των μαθητικών επιδόσεων και των ποσοστών της σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Ταυτοχρόνως, όπως ο ερευνητής προσθέτει, τα Μέσα αποσιωπούν τη φωνή των εκπαιδευτικών και κατασκευάζουν τον λόγο για την αποτυχία του σχολείου, ο οποίος στις Η.Π.Α. αρθρώνεται από την εποχή της δημοσίευσης της αναφοράς «A Nation at Risk» μέχρι και σήμερα.

Για την ανάλυση αυτού του φαινομένου ο ερευνητής επικαλείται τα παρακάτω έξι στοιχεία που διατυπώνει ο Edelman στο έργο του «Constructing the Political Spectacle» και αφορούν στη λειτουργία των Μ.Μ.Ε. : 1. τονίζεται η σημασία της γλώσσας και του λόγου, καθώς συχνά πραγματοποιείται η «γλωσσική κατασκευή των κοινωνικών προβλημάτων» (1977, 96 όπ. αναφ. στο Anderson, 2007, 108) (αναφορά όρων όπως «καταναλωτής, εμπόρευμα κ.ά.), 2. αναπαράγονται γλωσσικά από τα Μ.Μ.Ε. οι ενώσεις των εκπαιδευτικών, το κράτος πρόνοιας κτλ. ως οι εχθροί των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίοι αποπροσανατολίζουν την κοινωνία από άλλους πολιτικούς ή οικονομικούς στόχους, 3. ορίζονται συχνά τα γεγονότα ως κρίσεις στην εκπαίδευση. Κατά τον Edelman οι κρίσεις «δικαιολογούν πολιτικές που είναι επιβλαβείς ιδίως γι' αυτούς που βρίσκονται ήδη σε μειονεκτική θέση» (1988, 31 όπ. αναφ. στο Anderson, 2007, 108), 4. παρατηρείται η τάση να καλύπτονται πολιτικά συμφέροντα με μια ορθολογική, επιστημονική και αντικειμενική πολιτική ανάλυση εδραζόμενη σε «αντικειμενική» έρευνα, 5. το κοινό μετατρέπεται σε θεατή, που περιορίζει την πολιτική συμμετοχή του σε μια ψήφο ή σε μια δημοσκόπηση, και 6. τα Μ.Μ.Ε. διαμεσολαβούν σε αυτό το πολιτικό θέαμα, κάνοντας το κοινό τους παθητικούς θεατές και καταναλωτές παρά ενεργούς πολίτες. Ή όπως ο Anderson επισημαίνει (2007, 109):

Τα Μέσα δημιουργούν κρίσεις, χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να δημιουργήσουν ήρωες και θύτες, προωθούν τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία ως “αντικειμενική έρευνα”, μεταχειρίζονται αυτήν την έρευνα άκριτα στις αναφορές τους για την εκπαίδευση και αντικαθιστούν την αυθεντική πολιτική συμμετοχή από τις ιδέες της αγοράς, οι οποίες αξιοδοτούν τον παθητικό καταναλωτή παρά τον ενεργό πολίτη.

Ο ερευνητής προσθέτει ότι τα Μ.Μ.Ε. έχουν την ικανότητα να προκαλούν «ηθικό πανικό». Την έννοια αυτή ο μελετητής δανείζεται από το έργο του Cohen, προκειμένου να περιγράψει την υπερβολική προβολή από τα Μ.Μ.Ε. της ενδοσχολικής βίας στα σχολεία των Η.Π.Α., η οποία επέτρεψε τη λήψη αυστηρών μέτρων επιτήρησης. Ο ερευνητής ερμηνεύει το γεγονός ως διασύνδεση του πολιτικού θεάματος με τα Μ.Μ.Ε. και επικαλείται τις απόψεις του Lakoff (2004 ό.π. αναφ. στο Anderson, 2007) για την επιβολή των συντηρητικών αξιών της πειθαρχίας στην κοινωνία γενικότερα και στα σχολεία ειδικότερα από τους συντηρητικούς και τους νεοφιλελεύθερους, με την αποτελεσματική χρήση της γλώσσας και την επιστράτευση

των Μ.Μ.Ε. Οι παραπάνω εξελίξεις εγγράφονται στο πλαίσιο ενός επιτελεστικού κράτους, που επιδιώκει τη μετάβαση από την κριτική σκέψη στην αυτο-ρύθμιση, τη συρρίκνωση των κοινωνικών παροχών και την επικράτηση των αρχών της αγοράς. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, αν και οι κυρίαρχες ομάδες ελέγχουν τα Μ.Μ.Ε., ο έλεγχος δεν είναι ποτέ απόλυτος.

Οι Rönnerberg, Lindgren, και Segerholm (2013) μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο ο τοπικός Τύπος στη Σουηδία καλύπτει τις δραστηριότητες της Σουηδικής Σχολικής Επιθεώρησης (Swedish Schools Inspectorate), και γενικότερα τον ρόλο του Τύπου στην «κοινωνία του εξωτερικού ελέγχου» (audit society), επισημαίνουν ότι τα Μ.Μ.Ε. διαμεσολαβούν στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση (governance). Υπογραμμίζουν ότι τα Μ.Μ.Ε. δεν είναι μέσο μετάδοσης «αντικειμενικών» δεδομένων αλλά διαρκώς διαμορφούμενων και ερμηνευόμενων από τα ίδια και την Επιθεώρηση. Έτσι, τα Μέσα καθίστανται φορείς των προσπαθειών του κράτους να «κυβερνήσει μέσω της επιθεώρησης» (govern by inspection). Στο πλαίσιο των διαδικασιών διακυβέρνησης, μιας δυναμικής και πολυεπίπεδης διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται ποικίλοι δρώντες και τα όρια μεταξύ ιδιωτικού-δημόσιου και εθνικού-υπερεθνικού γίνονται δυσδιάκριτα, τα Μέσα λειτουργούν συνεργαζόμενα ή ανεξάρτητα από την κυβέρνηση.

Όπως οι ερευνητές υπογραμμίζουν, τα Μέσα προβάλλοντας την υποτιθέμενη ανικανότητα των τοπικών αρχών της Εκπαίδευσης να παράσχουν ασφαλή εκπαίδευση καλής ποιότητας και ασκώντας κριτική σε αυτές, νομιμοποιούν την εξουχιστική εξέταση και τον έλεγχο από την Επιθεώρηση. Έτσι, τα Μέσα λειτουργούν ως το όργανο παρακολούθησης της Επιθεώρησης (watchdog) προσφέροντας ορατότητα στη δράση των σχολείων, διαχέουν καλές πρακτικές για τα άλλα σχολεία και διευρύνουν το δικαίωμα της επιλογής των γονέων (με τη δημοσίευση των δεδομένων, τους πίνακες κατάταξης των σχολείων κ.ά.). Τα Μέσα, επίσης, αποσιωπούν ή υποβαθμίζουν τις θετικές κριτικές για κάποια σχολεία, ενώ αντίθετα δραματοποιούν τις αρνητικές (χαμηλές επιδόσεις, κακή διοίκηση κ.ά.) και μετατρέπονται σε βήμα διαμαρτυρίας και καταγγελίας περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ή βίας από τους γονείς. Συνεπώς, με τον διαμεσολαβητικό τους ρόλο διευκολύνουν τη διαδικασία «παρακολούθησης από απόσταση» (steering at a distance) που επιτελεί η Σουηδική Επιθεώρηση. Η σχέση Επιθεώρησης και Μέσων αποτελεί μια σχέση αμοιβαίας

εξάρτησης, καθώς η Επιθεώρηση τροφοδοτεί τα Μέσα με τις αναφορές της (βλ. και Baxter & Rönnberg, 2014), σε μια διαδικασία «inspection by spin», κατά την οποία «οι αναπαραστάσεις των Μέσων περισσότερο παρά οι πραγματικές αναφορές της επιθεώρησης “κατασκευάζουν” τις επιθεωρήσεις» (σ. 194), ενώ ο φορέας της Επιθεώρησης τοποθετείται στο απυρόβλητο της κριτικής των Μέσων με αξιοσημείωτο τρόπο.

Σε άλλη μελέτη με παρεμφερές θέμα, οι Baxter & Rönnberg (2014) διερευνούν και συγκρίνουν την παρουσίαση από τον εθνικό και τοπικό Τύπο των αναφορών και των αποτελεσμάτων της σχολικής Επιθεώρησης σε τρία ευρωπαϊκά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα: στην Αγγλία, Σκωτία και Σουηδία. Ιδίως στην Αγγλία, κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του Blair (1997-2007), οι ερευνήτριες ισχυρίζονται ότι αναπτύσσεται μια πολύπλοκη σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα Μέσα και την Επιθεώρηση, καθώς τα Μέσα έχουν τη δυνατότητα να δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα των σχολικών επιδόσεων ενισχύοντας την επιρροή της Επιθεώρησης και επεκτείνοντάς την και πέρα από τον χώρο της εκπαίδευσης. Η κατασκευή ενός «λόγου» για «κρίση» στον χώρο της εκπαίδευσης δικαιολογεί την επιβολή μέτρων ελέγχου της, ενισχύοντας τον ρόλο της Επιθεώρησης, ως μηχανισμού διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, η Επιθεώρηση γίνεται πιο ευάλωτη και έως ένα βαθμό εξαρτώμενη από αυτά. Γενικότερα, η πολιτική έχει εποικισθεί από τα Μέσα, τα οποία θεαματοποιούν και δραματοποιούν την πολιτική, προκαλώντας συναισθηματική διέγερση και μετριάζοντας την κριτική ικανότητα του κοινού. Ωστόσο, οι ερευνήτριες επισημαίνουν ότι η λειτουργία του Τύπου στο πλαίσιο μιας πολύ ανταγωνιστικής αγοράς, τροφοδότησε τη δυσπιστία της κοινής γνώμης απέναντι στον Τύπο.

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, ο διαφορετικός τρόπος παρουσίασης της Επιθεώρησης από τον Τύπο στους τρεις εθνικούς χώρους αντανακλά την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Στη Σουηδία η αμοιβαία εξάρτηση του Τύπου και της Επιθεώρησης αναπτύχθηκε στη μελέτη των Rönnberg et al. (2013) που παρουσιάστηκε παραπάνω. Στην Αγγλία η εντυπωσιοθηρία και το φαινόμενο του κιτρινισμού του Τύπου, οδηγούν στην προβολή των σχολικών επιδόσεων από τον φορέα Επιθεώρησης Ofsted με τρόπο δραματικό. Στον σκωτσέζικο Τύπο οι αναφορές της Επιθεώρησης δημοσιεύονται και δραματοποιούνται με μικρότερη σφοδρότητα.

Οι ερευνήτριες, ακόμη, μελετούν και τον τρόπο με τον οποίο οι Επιθεωρήσεις αξιοποιούν τις ιστοσελίδες τους, οι οποίες απευθύνονται σε ευρύ κοινό, ειδικό ή μη. Αναδεικνύουν ότι και στις τρεις χώρες οι φορείς Επιθεώρησης χρησιμοποιούν τις ιστοσελίδες τους ως μέσο νομιμοποίησής τους και επίδειξης της εξωστρέφειάς τους και της επιθυμίας τους για διανομή πληροφοριών και ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθώς και ως εγγύηση της διαφάνειας στον χώρο της εκπαίδευσης, άρα ως όχημα διακυβέρνησής της. Ο «λόγος» των Επιθεωρήσεων απηχούμενος στα Μ.Μ.Ε. ασκεί επίδραση στο κοινό, το μέγεθος της οποίας εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, με σημαντικότερο τη δυνατότητα διπλής κωδικοποίησης των δηλώσεων, άρα και της παράλληλης προσέλκυσης κοινού προερχόμενου και από τους δύο μεγάλους πολιτικούς χώρους, της Αριστεράς και της Δεξιάς. Ταυτοχρόνως, η προβολή των απόψεων των Επιθεωρήσεων λειτουργεί ως προάγγελος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κυρίως προς την κατεύθυνση της επίτασης του ελέγχου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Μια περίπτωση αντίστασης από πολιτικούς παράγοντες με τη διαμεσολάβηση των Μ.Μ.Ε. στην εισαγωγή προοδευτικών παιδαγωγικών πρακτικών στα σχολεία αναδεικνύουν οι Hattam, Prosser και Brady (2009). Διεξάγοντας έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία κατά την προσπάθεια εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών σε αυτά, σημειώνουν ότι στη διαδικασία του «mediatization» που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, η διαμεσολάβηση των Μέσων προσέλαβε τη μορφή μιας αρνητικής αντίδρασης, την οποία αποκαλούν «backlash». Αν και αρχικά ο όρος σήμαινε την εχθρική αντιμετώπιση του φεμινιστικού κινήματος, διευρύνεται σημασιολογικά από τους ερευνητές, προκειμένου να δηλώσει επιπλέον και «μια προσπάθεια ανάκλησης όλων εκείνων των επιτυχιών που σημειώθηκαν από μια σειρά κοινωνικών κινημάτων» (σ. 162). Επικαλούμενοι τη σημασιολογική διεύρυνση του όρου από τους Gutierrez et al. (2002, 337 όπ. αναφ. στο Hattam et al., 2009, 162), οι οποίοι προσδίδουν στον όρο τη σημασία των «τεχνικών της πειθούς», υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένες πολιτικές συνδέονται άρρηκτα με την αποκαλούμενη «backlash pedagogy», δηλαδή τις «απλουστευτικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον εγγραμματισμό» ή αλλιώς με τις «πολιτικές της κοινής λογικής» (Apple, 1993, όπ. αναφ. στο Hattam et al., 2009). Έτσι, οι ερευνητές φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο πολιτικοί παράγοντες μετέληθαν πολιτικές πρακτικές «backlash» με τη χρήση των Μ.Μ.Ε., αξιοδοτώντας την οπτική

της μεσαίας τάξης για την εκπαίδευση, εξαίροντας το δικαίωμα της γονεϊκής επιλογής, διασύροντας τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία και επιρρίπτοντας την ευθύνη για την «κρίση» του σχολείου στις φιλελεύθερες παιδαγωγικές.

Οι Golstein & Chesky (2011) διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο τα Μέσα επιτείνουν την αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.,

καθώς σκόπιμα ή μη υποστηρίζουν μια δραματικά περιορισμένη σύλληψη της δημόσιας ζωής και της πολιτικής ιδιότητας, στην οποία οι ιδιοτροπίες και οι επιταγές της αγοράς και της εθνικής και παγκόσμιας οικονομίας καθοδηγούν τους στόχους, τις δομές και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. (σ. 17)

Με ανάλογο τρόπο διαμορφώνουν την άποψη του κοινού σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη διαμεσολάβηση των M.M.E. και τις διαδικασίες που ακολουθούνται στην εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, έχουν προκαλέσει μια επικίνδυνη μεταστροφή της στοχοθεσίας της δημόσιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Η κουλτούρα της αγοράς που μετατρέπεται σε «ένα παγκόσμιο ηγεμονικό σύστημα» (σ. 25) επιβάλλει η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις για την παραγωγή ανταγωνιστικών εργαζομένων, οι οποίοι αναμένεται «να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους στην παγκόσμια αγορά και την κοινωνία της γνώσης», ενώ «δεν είναι πλέον απαραίτητο να γνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις πολιτικές και ηθικές υποχρεώσεις τους, καθώς οι υποχρεώσεις του καθενός είναι αποκλειστικά οικονομικές στη φύση τους: να παράγουν, να καταναλώνουν και να είναι πάνω από όλα ανταγωνιστικοί» (σ. 20).

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τα M.M.E. περιορίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης του κοινού σε πληροφορίες που θα συνέβαλλαν στην ολοκληρωμένη σύλληψη της πραγματικότητας και θα απηχούσαν εναλλακτικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης κι όχι μόνο αυτή που επιβάλλουν οι αρχές και οι ανάγκες της αγοράς. Οι ερευνήτριες καταγράφουν κάποια παραδείγματα ευθυγράμμισης των απόψεων των Μέσων για τον ρόλο της εκπαίδευσης με αυτών της αγοράς π.χ. δυσφήμιση των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών ενώσεών τους, προβολή της άποψης για εστίαση του αναλυτικού προγράμματος στα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών, της

Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών. Συνεπώς, προβάλλουν ως αναπόδραστη ανάγκη την επιβολή των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, χωρίς να φωτίζουν και να ασκούν κριτική στις δυνητικές συνέπειες μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής και περιχαράσσοντας κάθε διαφορετική τοποθέτηση ως αντιμεταρρυθμιστική και αντι-προοδευτική και πάνω από όλα μέρος του προβλήματος κι όχι ως τη λύση. Έτσι, οι ερευνήτριες τονίζουν ότι σε αυτό το πλαίσιο η εργασία των εκπαιδευτικών και η λειτουργία της εκπαίδευσης γενικότερα κατασκευάζεται ως πρόβλημα και απειλή για την οικονομική ανάπτυξη του έθνους, ενώ η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως αδήριτη ανάγκη και λύση.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει η Golstein (2010) σε άλλη έρευνά της για τον τρόπο με τον οποίο τα M.M.E. προβάλλουν τους εκπαιδευτικούς και τις συνδικαλιστικές ενώσεις τους στις Η.Π.Α. κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της πολιτικής No Child Left Behind (NCLB). Η ερευνήτρια αποκαλύπτει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τα Μέσα αρθρώνουν έναν επιθετικό και αρνητικό λόγο εναντίον τους. Προβάλλουν τους εκπαιδευτικούς ως αρνητές και υπονομευτές της πολιτικής, η οποία παρουσιάζεται ως η μοναδική επιλογή για τη σωτηρία της εκπαίδευσης. Σε άλλη έρευνα οι Blackmore και Thomson (2004) αναδεικνύουν πώς ο αγγλικός και αυστραλιανός Τύπος προβάλλει τη σχολική ηγεσία και κυρίως τους διευθυντές των σχολείων είτε ως «αστέρες» είτε ως «αντικομορμωμιστές», μεταθέτοντας σε αυτούς την ευθύνη για τις χαμηλές επιδόσεις των σχολείων τους. Ταυτοχρόνως, η κατασκευή τους ως ηρώων από τα Μέσα εκλαμβάνεται ως ένας κανονιστικός πειθαρχικός μηχανισμός, που προωθεί την επιτελεστικότητα και τις αρχές της αγοράς.

Ο Wallace (1993, 324), αναφερόμενος στον τρόπο με τον οποίο τα Μέσα διαμεσολάβησαν στη διαμάχη για την εφαρμογή ενός προοδευτικού ή συντηρητικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία στις αρχές της δεκαετίας του 1990, επισημαίνει την ικανότητά τους να κατασκευάζουν μύθους, δηλαδή «μια μορφή προσχήματος, μια υπεραπλουστευμένη αναπαράσταση μιας πιο σύνθετης πραγματικότητας» και τη δυνατότητά τους να εκφέρουν έναν «χλευαστικό λόγο» (discourse of derision), ο οποίος αποκλείει κάθε αντίθετη θέση. Στην περίπτωση αυτή η κυβέρνηση δημιούργησε έναν μύθο γύρω από τα υποτιθέμενα πενιχρά αποτελέσματα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Στη μετατροπή των γεγονότων των

σχετικών με την εκπαίδευση σε «μετα-ιστορίες» από τα M.M.E., οι οποίες δε σχολιάζουν απλώς τα γεγονότα, αλλά συνδέονται και με ευρύτερα θέματα όπως την ηθική, την πειθαρχία και την κοινωνική τάξη, αναφέρεται και η έρευνα του Macmillan (2002), ο οποίος εξετάζει τον τρόπο παρουσίασης των εκπαιδευτικών θεμάτων στα πρωτοσέλιδα των αγγλικών εφημερίδων το 1998. Ο ερευνητής επισημαίνει ότι ο Τύπος «κατασκευάζει τα γεγονότα ως μέρος της υποβάθμισης των κριτηρίων (standards), ως σύμπτωμα κοινωνικής κατάπτωσης και σημάδι των καιρών» (σ. 36).

Τον ρόλο των M.M.E. στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου εκπαιδευτικού χώρου, κυρίως με τη διακίνηση πολιτικών, αναδεικνύουν αρκετές έρευνες, κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται στο δεύτερο κεφάλαιο (ενδεικτικά: Nonoa, 2002; Grek, 2009; Pons, 2012). Πολλές από αυτές επικεντρώνονται στη λειτουργία του προγράμματος PISA ως εργαλείου ρύθμισης και διακυβέρνησης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και επισημαίνουν τη συμβολή των M.M.E. στη γλωσσική κατασκευή των αποτελεσμάτων τού διαγωνισμού με αφοριστικό και συνθηματολογικό τρόπο («PISA shock»/ «PISA miracle»/ «PISA surprise»). Άλλες αναφέρονται στη συμβολή τους στη δημιουργία «κοινωνιών της αναφοράς», δηλαδή χωρών των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πρότυπο για άλλα κράτη (Sellar & Lingard, 2013b; Takayama, 2010), και στην προετοιμασία μεταρρυθμίσεων οι οποίες διαπνέονται από κουλτούρα λογοδοσίας (π.χ. Grek, 2009; Pons, 2012; Stack, 2006), συχνά προσχεδιασμένων (Grek, 2009; Sellar & Lingard, 2013b).

Ο Takayama (2010), προσπαθώντας να φωτίσει τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες τα M.M.E. παράγουν «κοινωνίες της αναφοράς», επισημαίνει την ανάγκη των σύγχρονων σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής να νομιμοποιήσουν τις σχεδιαζόμενες μεταρρυθμίσεις επικαλούμενοι πολιτικές ξένων χωρών, καθώς τα παραδοσιακά εσωτερικά στοιχεία αναφοράς των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. παραδόσεις, αξίες) τίθενται υπό αμφισβήτηση στην εποχή της «αναστοχαστικής νεωτερικότητας». Σε αυτό το πλαίσιο τα M.M.E. παράγουν ιδέες και εικόνες ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων μετατρέποντάς τες σε κοινωνική φαντασίωση και εκμεταλλεύόμενα τη συλλογική ανησυχία για το μέλλον, ιδίως της μεσαίας τάξης, προβάλλουν την εκπαίδευση ως το κύριο μέσο ελέγχου του μέλλοντος στις διαρκώς μεταβαλλόμενες και απρόβλεπτες συνθήκες που

διαμορφώνει η «οικονομία της γνώσης». Έτσι, σύμφωνα με τον μελετητή, τα Μέσα παράγουν «λόγους» για κρίση στον χώρο της εκπαίδευσης που απαιτεί μεταρρυθμίσεις (Crisis-Reform Melodrama), κατασκευάζουν θύτες και ήρωες, ενώ υπεραπλουστεύουν τη σχέση αιτίου-αιτιατού, στην προσπάθειά τους να ανιχνεύσουν τις απαρχές της κρίσης (ό.π., 59).

Συμβάλλοντας στη διερεύνηση της παραπάνω διαδικασίας, οι Waldow, Takayama και Sung (2014) φωτίζουν σε έρευνά τους τον ρόλο του Τύπου στη δημιουργία «κοινωνιών της αναφοράς». Οι ερευνητές, εκκινώντας από τη διαπίστωση ότι η Φινλανδία διακρινόμενη στο πρόγραμμα PISA προβάλλεται διεθνώς ως «κοινωνία αναφοράς» αναφορικά με το εκπαιδευτικό της σύστημα, σε αντίθεση με τις επίσης διακρινόμενες χώρες της Ασίας (Σαγκάη, Ν. Κορέα), διερευνούν τις πολλαπλές συνθήκες που συμβάλλουν ή αντιθέτως παρεμποδίζουν την κατασκευή μιας χώρας που διακρίνεται στον διαγωνισμό PISA ως «κοινωνία αναφοράς» για πολλές άλλες. Ειδικότερα, μελετούν τον τρόπο με τον οποίο ο Τύπος της Αυστραλίας, Γερμανίας και Ν. Κορέας πραγματεύονται σε εθνικό επίπεδο την επιτυχία των ασιατικών χωρών και περιοχών στον διαγωνισμό PISA κατά την περίοδο 2001-2012, με έμφαση στα αποτελέσματα του 2009. Η έρευνα εδράζεται στη θεωρητική σύλληψη της «εξωτερίκευσης» (externalization), που στην προκειμένη περίπτωση σημαίνει τη χρήση ξένων πολιτικών για τη δικαιολόγηση και τη νομιμοποίηση εγχώριων μεταρρυθμίσεων (βλ. και Steiner-Khamsi, 2003b)¹⁴. Έτσι, οι μελετητές προσπαθούν να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο «οι ιδέες και τα προγράμματα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής αναπλαισιώνονται, καθώς εισέρχονται στα πεδία της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (σ. 303).

Εξετάζοντας τον τρόπο παρουσίασης της επιτυχίας των ασιατικών χωρών στον διαγωνισμό του PISA από τον γερμανικό Τύπο, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι σταθερά στον χρόνο κυρίως αναπαράγεται το στερεότυπο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που διακρίνεται από πειθαρχία και εντατική εργασία. Γι' αυτόν τον λόγο, τα ασιατικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν προβάλλονται ως πρότυπα ακόμη κι από δρώντες με διαφορετικές πολιτικές και ιδεολογικές τοποθετήσεις (αριστερά-δεξιά), παρά τις κάποιες θετικές αναφορές, αλλά «οι εκπαιδευτικές παραδόσεις των

¹⁴ Οι έννοιες των «κοινωνιών της αναφοράς» και της «εξωτερίκευσης» αναλύθηκαν και στο 2^ο κεφάλαιο.

ασιατικών χωρών κατασκευάζονται ως ο “Άλλος“, σε αντιπαράθεση με τον οποίο οι φερόμενες ως ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές παραδόσεις επιβεβαιώνονται» (σ. 307). Έτσι, όπως οι ερευνητές επισημαίνουν, «ενώ η Φινλανδία λειτουργεί ως η εικόνα μιας εκπαιδευτικής ουτοπίας, η “Ασιατική” εκπαίδευση παρέχει μια δυστοπική αντανάκλαση (της εκπαίδευσης)» (σ. 308).

Οι ερευνητές, επίσης, προσθέτουν ότι ενώ για την Αυστραλία ως «κοινωνίες αναφοράς» παραδοσιακά λειτουργούσαν το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Η.Π.Α., και για αρκετά χρόνια στον αυστραλιανό Τύπο αναπαράγονταν το στερεότυπο της αυταρχικής ασιατικής εκπαίδευσης, από το 2007 παρατηρείται μια στροφή προς τις ασιατικές χώρες ως «κοινωνίες αναφοράς» (Σαγκάης, Χονγκ Κονγκ, Σιγκαπούρης και Ν. Κορέας). Τα αυστραλιανά Μ.Μ.Ε. αναδεικνύουν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, στα οποία αποδίδουν τις εξαιρετικές επιδόσεις των μαθητών τους. Με ανάλογο τρόπο, και στον νοτιοκορεατικό Τύπο ανεξαρτήτως πολιτικής τοποθέτησης αναπαράγεται η στερεοτυπική αντίληψη η σχετική με τα ασιατικά εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ επικροτείται το φινλανδικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Ωστόσο, δρώντες συντηρητικής ιδεολογίας, αποδοκιμάζοντας την προοδευτική μεταρρύθμιση στην Ιαπωνία και τη μείωση των μαθητικών επιδόσεών της, προβάλλουν το γεγονός ως επιβεβαίωση της υπεροχής του ασιατικού μοντέλου. Οι ερευνητές αναδεικνύουν, επίσης, τον οικονομικό ανταγωνισμό μεταξύ των χωρών ως έναν βασικό παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο παρουσίασης των ασιατικών εκπαιδευτικών συστημάτων από τον Τύπο σε κάθε χώρα.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των σημαντικότερων ερευνητικών συμπερασμάτων σχετικά με τη διαμεσολάβηση των Μέσων (mediatization) στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες αναδεικνύουν την αρνητική επίδραση των Μέσων και αντανακλούν μια απαισιόδοξη οπτική του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαίδευσης γενικότερα. Έτσι, κάποιοι μελετητές επισημαίνουν ότι, αν και τα Μέσα προβάλλουν θετικά μεμονωμένα σχολεία ή μαθητές, εκπαιδευτικές δράσεις ή επιτεύγματα, σκιαγραφούν την εικόνα μιας ζοφερής στο σύνολό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Anderson, 2007). Ωστόσο, υπάρχουν και μελετητές, όπως η Orfer (2007), οι οποίοι αμφισβητούν τη γενικευσιμότητα και την αντιπροσωπευτικότητα των παραπάνω ερευνητικών

αποτελεσμάτων, θεωρώντας ότι στηρίζονται σε αρνητικές μελέτες περίπτωσης, οι οποίες ενδέχεται να μην απηχούν το σύνολο των σχετικών περιπτώσεων. Πιο συγκεκριμένα, η Opfer (2007, 168) καταλογίζει στην έρευνα τρία ατοπήματα: α. δεν είναι συστηματική και αντανακλά μια μη ιστορική οπτική της επίδρασης των Μέσων, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο, β. ανιχνεύει την αιτιότητα βασιζόμενη σε συσχετισμούς που δεν έχουν ερμηνευτεί σωστά, και γ. έγκειται σε ακατάλληλες θεωρήσεις του ρόλου του κοινού ως καταναλωτή των πληροφοριών. Θεωρεί ότι η κύρια αιτία αυτού του φαινομένου είναι η απουσία ενός γενικού πλαισίου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Γι' αυτόν τον λόγο, κάνει έκκληση για μια πιο συστηματική και ευρεία διερεύνηση του ζητήματος, στηριζόμενη σε πολλαπλές μεθόδους.

3.4. Σύνοψη του κεφαλαίου

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αποτελεί επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, της προερχόμενης από την Κριτική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η οποία πραγματεύεται το ζήτημα της διαμεσολάβησης των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, μιας διαδικασίας που αποδίδεται με τον όρο «mediatization». Αφού αναδείχθηκε η σύλληψη του όρου από τους ερευνητές ως μιας πολυδιάστατης και δυναμικής διαδικασίας, παρουσιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές αντιλαμβάνονται τη διαμεσολάβηση των Μέσων στον κοινωνικό και πολιτικό χώρο και ειδικότερα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχέση των δύο πεδίων γίνεται κατανοητή ως αλληλεπιδραστική από τους ερευνητές, οι οποίοι θεωρούν ότι τα Μέσα δεν αναπαριστούν απλώς αλλά και κατασκευάζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι περισσότερες έρευνες αναδεικνύουν την κατεξοχήν αρνητική επίδραση που ασκούν τα Μέσα και τον κρίσιμο ρόλο που αυτά διαδραματίζουν σε περιόδους εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καθώς συμπορεύονται συνήθως με νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές και προλειαίνουν το έδαφος για την επιβολή σχεδιαζόμενων μεταρρυθμίσεων, στηριζόμενα κυρίως στη γλωσσική κατασκευή «λόγων» γύρω από αυτές. Τέλος, υπογραμμίστηκε ότι διακινώντας αυτούς τους «λόγους» σε παγκόσμιο επίπεδο, τα Μέσα συμβάλλουν στη διαμόρφωση όχι μόνο των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και του παγκόσμιου εκπαιδευτικού αναγλύφου.

Κεφάλαιο 4^ο : Θεωρητική προβληματική της έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται βασικές έννοιες της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein, οι οποίες θα αποτελέσουν το κύριο θεωρητικό περίγραμμα της εμπειρικής έρευνας που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια. Αρχικά, αιτιολογείται η επιλογή της συγκεκριμένης προβληματικής ως θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές έννοιες της θεωρίας του Bernstein που επιλέχθηκαν: «συμβολικός έλεγχος» και «πεδίο του συμβολικού ελέγχου», «παιδαγωγικός μηχανισμός», «παιδαγωγικός λόγος» και «πεδία αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου», η λειτουργία των Μ.Μ.Ε. ως φορέων του «οιονεί παιδαγωγικού λόγου», και τέλος η έννοια του «συνόρου».

4.2. Η επιλογή της θεωρίας του Bernstein ως θεωρητικού πλαισίου της έρευνας

Ο Bernstein, ένας από τους σημαντικότερους ερευνητές στον χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ανέπτυξε μία κοινωνιολογική θεωρία της πολιτισμικής παραγωγής, αναπαραγωγής και αλλαγής, γνωστή και ως «θεωρία των κωδίκων», η οποία έλκει τις ρίζες της από τη σύζευξη των δύο μεγάλων θεωριών των Durkheim και Marx, συνδυαζόμενων με στοιχεία της μικρο-κοινωνιολογικής θεωρίας της συμβολικής διαντίδρασης (Bernstein 1991; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Η προβληματική του, φιλοδοξώντας να υπερβεί την εγγενή αδυναμία των σύγχρονων θεωριών της πολιτισμικής (ανα)παραγωγής να συνδέσουν την ιδεολογία με τη συνείδηση, διαμορφώνει εννοιολογικά εργαλεία κατάλληλα για την πραγμάτωση ισχυρών περιγραφών των φορέων και των διαδικασιών της πολιτισμικής παραγωγής και αλλαγής (Bernstein, 1990; 1991; 2000; 2001).

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, ο Bernstein προσεγγίζει την έννοια της «παιδαγωγικής» ευρύτερα και σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης και την

τοποθετεί στο επίκεντρο της θεωρίας του, καθώς θεωρεί ότι οι διάφορες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, τις οποίες αποκαλεί «παιδαγωγικές τροπές (modalities)», «αποτελούν κρίσιμες εκφράσεις του συμβολικού ελέγχου, και επομένως της διαδικασίας πολιτισμικής παραγωγής και αναπαραγωγής» (Bernstein, 1999, 269). Για την κατανόηση αυτών των διαδικασιών τοποθετεί στο επίκεντρο της προβληματικής του τη μελέτη του πεδίου του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 1990; 1991; 2000; 2001).

Η επιλογή του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου προέκυψε κατά κύριο λόγο από την ίδια τη φύση της προβληματικής της έρευνας, καθώς αυτή επικεντρώνεται στους λόγους που συναρθρώνονται στο πεδίο του ελληνικού Τύπου γύρω από τον εκπαιδευτικό αξιολογικό μηχανισμό της Τ.Θ.Δ.Δ. Η θεωρία του Bernstein κρίθηκε καταλληλότερη για την περιγραφή των εντάσεων εντός του πεδίου του συμβολικού ελέγχου καθώς και μεταξύ αυτού και των άλλων πεδίων, στη συγκεκριμένη περίπτωση του οικονομικού/πολιτισμικού πεδίου. Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, τόσο η εκπαίδευση όσο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αποτελούν φορείς δράσης (agents) και λειτουργίες των φορέων (agencies) του πεδίου του συμβολικού ελέγχου. Ειδικότερα, η εκπαίδευση συνιστά τον κατεξοχήν φορέα υλοποίησης του συμβολικού ελέγχου, ενώ ο Τύπος, σύμφωνα με τον Bernstein (Bernstein, 2001; Bernstein & Solomon, 1999; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010), αποτελεί φορέα του πολιτισμικού πεδίου (cultural field) που επιτελεί λειτουργίες του συμβολικού ελέγχου και τοποθετείται στο σημείο διατομής μεταξύ του πεδίου του συμβολικού ελέγχου και του οικονομικού/πολιτισμικού πεδίου. Η τελευταία αυτή διαπίστωση ενισχύεται και από την παρατήρηση του Bernstein (1991; 2000) και άλλων μελετητών (Singh, 2015; Robertson, 2013; Tsatsaroni et al., υπό έκδοση) ότι τις τελευταίες δεκαετίες το πεδίο του συμβολικού ελέγχου διευρύνεται και ο έλεγχός του μετατρέπεται σε αιτία διαπάλης μεταξύ ποικίλων δρώντων, εθνικών και υπερεθνικών (π.χ. του κράτους, υπερεθνικών οργανισμών, ιδιωτικών επιχειρήσεων κ.ά.).

Επιπλέον, ένας δεύτερος παράγοντας που υπαγόρευσε την επιλογή της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης είναι το γεγονός ότι ο Bernstein δεν αρκείται απλώς στη διερεύνηση της φύσης και των φορέων του συμβολικού ελέγχου και ιδίως του ρόλου της εκπαίδευσης ως κυρίαρχου αναμεταδότη και μετασχηματιστή στο πεδίο αυτό. Μελετά και την κατεξοχήν συνθήκη υλοποίησης του συμβολικού

ελέγχου, τον υποκείμενο παιδαγωγικό μηχανισμό, ο οποίος αποτελεί την εσωτερική γραμματική του παιδαγωγικού λόγου, δηλαδή της βασικής αναπλαισιωτικής αρχής των λόγων στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 1990; 1991; 2000). Το συγκεκριμένο θεωρητικό περίγραμμα θεωρήθηκε χρήσιμο για τη μελέτη της συνάρθρωσης και διακίνησης «λόγων» σχετικών με την εκπαίδευση στο πεδίο του Τύπου. Αξίζει να σημειωθεί, ακόμη, ότι η διερεύνηση της άποψης που διατυπώνει ο Bernstein στο ύστερο έργο του (Bernstein & Solomon, 1999) ότι ο Τύπος λειτουργεί ως φορέας ενός «οιονεί παιδαγωγικού λόγου» αποτέλεσε μια πρόκληση για την ερευνήτρια, καθώς πρόκειται για μια σύλληψη ανεπαρκώς ανεπτυγμένη από τον Bernstein και αναξιοποίητη από τους σύγχρονους μελετητές.

Επιπλέον, η θεμελιώδης έννοια του συνόρου, η οποία έλκει την καταγωγή της από τη θεωρία του Durkheim (Bernstein, 1991), θεωρείται ένα απαραίτητο ισχυρό εργαλείο ανάλυσης, προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές μετατοπίσεις ή μεταβολές της ισχύος των συνόρων μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών ομιλητών, και κατά συνέπεια μεταβολές στη «φωνή» τους, καθώς και μία ενδεχόμενη επαναχάραξη των συνόρων μεταξύ των πεδίων στο οποίο αυτοί τοποθετούνται. Θα χρησιμοποιηθεί, ακόμη, για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων και της αντίστοιχης ελληνικής πολιτικής, όπως αυτή χαρτογραφείται δια μέσου των σχετικών λόγων που συναρθρώνονται στο πεδίο του ελληνικού Τύπου.

Συμπερασματικά, η επιλογή της κοινωνιολογικής προβληματικής του Bernstein ως θεωρητικού περιγράμματος της συγκεκριμένης έρευνας απορρέει κατεξοχήν από τις δυνατότητες που προσφέρει το εννοιολογικό οπλοστάσιό της για τη διεισδυτική περιγραφή των διαδικασιών συγκρότησης κωδίκων λόγων δια μέσου του συμβολικού ελέγχου, κινούμενων σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης: από το μακρο- έως το μικρο-επίπεδο (Bernstein, 1991). Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα αναλυθούν οι ακόλουθες έννοιες: συμβολικός έλεγχος και πεδίο του συμβολικού ελέγχου, παιδαγωγικός μηχανισμός, παιδαγωγικός λόγος και πεδία αναπλαισίωσης του λόγου, ο όρος «οιονεί παιδαγωγικός λόγος», τον οποίο ο Bernstein αποδίδει στη λειτουργία των μέσων ενημέρωσης, καθώς και η διανοητική σύλληψη του συνόρου και η διασύνδεσή της με τις έννοιες της εξουσίας και του ελέγχου.

4.3. Θεωρητικές έννοιες του Bernstein

4.3.1. «Συμβολικός έλεγχος» και «πεδίο του συμβολικού ελέγχου»

Έχοντας ως θεωρητική αφετηρία τις μαρξικές έννοιες της υλικής βάσης και της υπερδομής, ο Bernstein (1990; 2001) κάνει διάκριση ανάμεσα στο οικονομικό πεδίο και το πεδίο του συμβολικού ελέγχου, και αναπτύσσει την έννοια του συμβολικού ελέγχου σε αντιπαραβολή με την έννοια του οικονομικού πεδίου. Θεωρεί ότι το οικονομικό πεδίο αναφέρεται σε κώδικες παραγωγής, ενώ το πεδίο του συμβολικού ελέγχου σε κώδικες λόγου. Αυτοί οι κώδικες λόγου διαμορφώνουν θεμιτούς τρόπους του «σκέπτεσθαι» και του «αισθάνεσθαι», τρόπους με τους οποίους σχετίζεται κάποιος με τους άλλους και μορφές καινοτομίας/αλλαγής (forms of innovation), καθώς εξειδικεύουν και κατανέμουν μορφές συνείδησης, διαθέσεις δράσης (dispositions) και επιθυμίας (Bernstein, 2001, 24; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Υποστηρίζει ότι, όπως στο πεδίο της παραγωγής οι κυρίαρχοι φορείς ρυθμίζουν τα μέσα, τα πλαίσια και τις δυνατότητες των φυσικών πόρων, έτσι και οι κυρίαρχοι φορείς του συμβολικού ελέγχου ρυθμίζουν τα μέσα, τα πλαίσια και τις δυνατότητες των πόρων λόγου (Bernstein, 1990; 2001; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Επεκτείνοντας τη σύγκριση μεταξύ των δύο πεδίων, συνδέει «τη διάκριση μεταξύ της διαίρεσης της εργασίας στο πεδίο της παραγωγής και της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου» και διερευνά τη σχέση τους με την εκπαίδευση που παράγει και αναπαράγει τις δύο αυτές μορφές κοινωνικής διαίρεσης (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, 19).

Ο συμβολικός έλεγχος ορίζεται από τον Bernstein επιγραμματικά ως «το μέσο με το οποίο η συνείδηση, διαθέσεις δράσης (dispositions) και επιθυμίας διαμορφώνονται και κατανέμονται δια μέσου μορφών επικοινωνίας οι οποίες μεταδίδουν και νομιμοποιούν μια συγκεκριμένη κατανομή εξουσίας και πολιτισμικές κατηγορίες» (Bernstein, 2001, 23). Ωστόσο, ο συμβολικός έλεγχος δε φέρει στο εσωτερικό του μόνο τη δυνατότητα της νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της κοινωνικής τάξης πραγμάτων (order), αλλά και της διασάλευσης ή της διακοπής της, μέσω της κριτικής και της παραγωγής νέων γνώσεων, μιας διαδικασίας που πραγματοποιείται κυρίως στον χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Bernstein, 1990; 1991; 2001). Σύμφωνα με τον Bernstein (1990, 151): «ο συμβολικός έλεγχος,

ο οποίος μεταφράζει την εξουσία σε λόγο και τον λόγο σε πρακτικές κουλτούρας, [...] δεν μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του, όπως ο λόγος δεν μπορεί να ελέγξει τον λόγο [...] μεταφέρει, επίσης, τη δυναμική μετασχηματισμού της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που αντιπροσωπεύει την επιβολή των άλλων».

Ο όρος «πεδίο του συμβολικού ελέγχου» αναφέρεται στο σύνολο των φορέων και των παραγόντων που εξειδικεύονται στην παραγωγή κωδίκων λόγου οι οποίοι και διέπουν τους αντίστοιχους φορείς (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Υιοθετώντας τη διάκριση μεταξύ του οικονομικού και του πολιτισμικού πεδίου (cultural field) του Bourdieu, ο Bernstein προβαίνει στη διαίρεση των φορέων του συμβολικού ελέγχου σε δύο κατηγορίες: αυτούς που δραστηριοποιούνται στο καθαυτό πεδίο του συμβολικού ελέγχου (π.χ. εκπαίδευση, κοινωνικές υπηρεσίες κ.ά.) και σε εκείνους που έχουν σαφείς και ρητές λειτουργίες συμβολικού ελέγχου, αλλά λειτουργούν στο οικονομικό πεδίο (π.χ. θέατρα, ιδιωτικές πινακοθήκες, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεόραση), οι οποίοι σύμφωνα με τον Bourdieu ανήκουν στο πολιτισμικό πεδίο (Bernstein, 2001).

Ο Bernstein (ό.π) εντοπίζει δύο διαφορές μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών: η πρώτη διαφορά αναφέρεται στη διαφορετική φύση της εργασίας των φορέων του συμβολικού ελέγχου (ιατροί, δικηγόροι κ.ά.) που λειτουργούν στον ιδιωτικό τομέα (διαφορετικά κίνητρα, συμφέροντα κλπ). Η δεύτερη διαφορά αναφέρεται σε μία ομάδα φορέων του συμβολικού ελέγχου που λειτουργούν στο πολιτισμικό πεδίο ως εργαζόμενοι. Αυτοί συμμετέχουν στην παραγωγή ενός εμπορεύσιμου κειμένου, το οποίο παράγουν χωρίς να έχουν την εξουσία πάνω σε αυτό, αλλά διατηρούν τον έλεγχο μόνο στην αναμενόμενη πραγμάτωσή του. (Την εξουσία πάνω στο κείμενο διαθέτουν μόνο όσοι το εμπορεύονται, οι οποίοι ανήκουν στο οικονομικό πεδίο). Πρόκειται για τους δημοσιογράφους, εκδότες, σχεδιαστές, ηθοποιούς, σκηνοθέτες κ.ά., οι οποίοι, αν και λειτουργούν στο οικονομικό πεδίο, επιτελούν λειτουργίες συμβολικού ελέγχου: κανονικοποίησης, διάδοσης (propagation), καινοτομίας (innovation) (Bernstein, 2001; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Ωστόσο, οι φορείς που παράγουν κείμενα φέρουν στο εσωτερικό τους τις εντάσεις και διαμάχες που πηγάζουν από τους διαφορετικούς σχηματισμούς και συμφέροντα των δύο πεδίων που εκπροσωπούν: του οικονομικού πεδίου και του πεδίου του συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 2001).

Ειδικότερα, ο Bernstein διακρίνει τους φορείς δράσης (agents) του συμβολικού ελέγχου σε έξι κύριες κατηγορίες με βάση τον καταμερισμό της εργασίας, οι οποίοι ενδέχεται να λειτουργούν σε διαφορετικά πεδία (του συμβολικού ελέγχου, οικονομικό, πολιτισμικό) (Bernstein, 2001, 25-26). Τοποθετεί τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στους «αναπαραγωγούς» (reproducers) και αποκαλεί τα μέσα και τα εξειδικευμένα μέσα μαζικής ενημέρωσης φορείς δράσης που «διαχέουν (diffusers), αναπλαισιώνουν (recontextualisers) και διαδίδουν (propagators) τρόπους θέασης των πραγμάτων, αφηγήσεις (accounts) και αποκαλύψεις» (ό.π., 26). Επιπλέον, σε έξι ομώνυμες κατηγορίες διακρίνει και τις εξειδικευμένες λειτουργίες των φορέων (agencies) του συμβολικού ελέγχου. Σε αυτή τη διαίρεση το σχολικό σύστημα αποτελεί τους «αναπαραγωγούς» (reproducers), ενώ τα μέσα ενημέρωσης που ελέγχονται από το κράτος επιτελούν τη λειτουργία της «διάχυσης (diffusers), αναπλαισίωσης (recontextualisers) και διάδοσης (propagators)».

Ο Bernstein στο ώριμο έργο του (1990; 2001) διέβλεπε μία απλοποίηση του καταμερισμού της εργασίας στο πεδίο της παραγωγής και αντίθετα μία αυξανόμενη εξειδίκευση και πολλαπλασιασμό των φορέων και των παραγόντων του συμβολικού ελέγχου. Συνδέει αυτό το φαινόμενο με τη θεωρητική έννοια της Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας (Totally Pedagogised Society), την οποία ο Bernstein διατυπώνει στο ύστερο έργο του (1990; 2000). Η έννοια αποτελεί ένα αναλυτικό εργαλείο που «αποτυπώνει διανοητικά τους μετασχηματισμούς που υφίστανται η παραγωγή, η κυκλοφορία και η χρήση της γνώσης, και κυρίως οι διαδικασίες και πρακτικές για την «παιδαγωγήσή» της (pedagogising) σε παγκοσμιοποιημένες συνθήκες» (Tsatsaroni et al., παρα. 10, υπό έκδοση). Αυτήν την έννοια χρησιμοποιούν κάποιοι κριτικοί κοινωνιολόγοι ως θεωρητικό περίγραμμα, για να διερευνήσουν το σύγχρονο φαινόμενο της μετάβασης από την εκπαίδευση στη διαβίου μάθηση (Bonal & Rambla, 2003; Gewirtz, 2008; Tsatsaroni & Evans, 2013; Tsatsaroni et al., υπό έκδοση).

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές επισημαίνουν, επίσης, ότι στο πλαίσιο της Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας το σύγχρονο κράτος, το οποίο πλέον αδυνατεί να ελέγξει το οικονομικό πεδίο, προσπαθεί να ασκήσει αυξημένο έλεγχο στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και κυρίως στον πρωταρχικό φορέα του, την εκπαίδευση (Bernstein, 2001). Η προσπάθεια αυτή πλέον δε διενεργείται μόνο μέσω των

επίσημων διοικητικών παρεμβάσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. με την εφαρμογή αξιολογικών μηχανισμών), αλλά και μέσω ποικίλων φορέων και παραγόντων που λειτουργούν εντός και πέραν του πεδίου του συμβολικού ελέγχου (Singh, 2014; 2015; Robertson, 2013; Tsatsaroni et al., υπό έκδοση).

4.3.2. «Παιδαγωγικός μηχανισμός» και «παιδαγωγικός λόγος» - «Πεδία αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου»

Ο Bernstein, εισάγοντας τη διάκριση μεταξύ του φορέα ή αναμεταδότη (the carrier/ relay) και αυτού που μεταφέρεται, του μηνύματος (the carried/ what is relayed) στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, μελετά τις διαδικασίες με τις οποίες ο συμβολικός έλεγχος διαμεσολαβείται από τον παιδαγωγικό μηχανισμό και τις συσχετίζει με την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές της διαδικασίας του ελέγχου, οι οποίες «μιλούν» μέσω αυτών των διαδικασιών, ενώ ταυτοχρόνως τις περιορίζουν (Bernstein, 2001). Ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελεί τη συνθήκη για την υλοποίηση του συμβολικού ελέγχου. Είναι η «εσωτερική γραμματική» του «παιδαγωγικού λόγου» και συνίσταται σε τρεις αρχές/κανόνες: κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης, οι οποίες καθιερώνουν και τους συναφείς «στίβους»¹⁵ λόγου και συναφών πρακτικών: κατανομής, αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής (Bernstein, 1990; 2000; Bernstein & Solomon, 1999; Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). «Οι κατανεμητικοί κανόνες επιχειρούν να ελέγξουν την πρόσβαση στον στίβο στον οποίο γίνεται νόμιμη παραγωγή λόγου, οι παιδαγωγικοί λόγοι προβάλλονται από θέσεις στους στίβους αναπλαισίωσης, και οι αξιολογικοί κανόνες διαμορφώνουν τα υπάρχοντα πλαίσια πρόσκτησης» (Bernstein & Solomon, 1999, 269).

Σύμφωνα με τον Bernstein, ο παιδαγωγικός λόγος δεν είναι λόγος, αλλά μία αρχή αναπλαισίωσης, η οποία «οικειοποιείται άλλους λόγους και τους εντάσσει σε μία ειδική μεταξύ τους σχέση, για τον σκοπό της επιλεκτικής μετάδοσης και πρόσκτησής τους» (Bernstein, 2000, 32). «Ο λόγος που μεταδίδει εξειδικευμένα

¹⁵ Ο Bernstein χρησιμοποιεί τον όρο «στίβος» (arena) και όχι «πεδίο» (field) γιατί «δημιουργεί μία αίσθηση δράματος και αγώνα, τόσο εντός όσο και εκτός» για την κυριαρχία και την οικειοποίηση του παιδαγωγικού μηχανισμού από ποικίλες ομάδες (Bernstein & Solomon, 1999, 269).

γνωστικά περιεχόμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις συνιστά τον “διδασκτικό λόγο”, ενώ ο ηθικός λόγος που δημιουργεί και διατηρεί την κοινωνική τάξη είναι ο “ρυθμιστικός λόγος”» (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, 33). Ειδικότερα, ο επίσημος παιδαγωγικός λόγος είναι η αρχή η οποία «ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανα-οργανώνονται δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών» (ό.π.). Ωστόσο, η διαδικασία της αναπλαισίωσης είναι μία κοινωνική διαδικασία στην οποία υπεισέρχεται πάντα η ιδεολογία, καθώς «κάθε φορά που ένας λόγος μετακινείται, υπάρχει χώρος για την ιδεολογία να δράσει» (Bernstein, 2000, 9).

Η μετακίνηση του λόγου από το πεδίο της αρχικής παραγωγής του (κυρίως τα Πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα) στο πεδίο της αναπαραγωγής (κυρίως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα) δημιουργεί πεδία και φορείς αναπλαισίωσής του (Bernstein, 1990; 2000). Το πεδίο της αναπλαισίωσης διακρίνεται από τον Bernstein σε δύο υπο-πεδία: το επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης (official recontextualising field) και το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης (pedagogic recontextualising field). Το πρώτο αναφέρεται στους επίσημους κρατικούς φορείς και παράγοντες σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με τη δημιουργία, τη διατήρηση και αλλαγή του επίσημου παιδαγωγικού λόγου. Το πεδίο αυτό ρυθμίζεται ευθέως από το κράτος πολιτικά και διοικητικά. Το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης αναφέρεται στους παράγοντες και θεσμούς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, που λειτουργούν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως παιδαγωγικά τμήματα που παράγουν έρευνα και αναλαμβάνουν την αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή εξειδικευμένοι στον τομέα της εκπαίδευσης εκδοτικοί οίκοι (ό.π.).

4.3.3. Ο λόγος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ως «οιονεί παιδαγωγικός λόγος»

Ο Bernstein στο έργο του ασχολήθηκε με τις επίσημες και τοπικές παιδαγωγικές τροπές, κατεξοχήν αυτές της εκπαίδευσης και της οικογένειας αντίστοιχα. Εντούτοις, επισημαίνει ότι ο συμβολικός έλεγχος διαθέτει κι άλλους πολιτισμικούς αναμεταδότες, μεταξύ αυτών και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, για

τους οποίους, όπως υποστηρίζει, απαιτείται η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής της θεωρίας του (Bernstein & Solomon, 1999). Συμβάλλοντας στην αποσαφήνιση αυτού του ζητήματος, διακρίνει την παιδαγωγική σχέση σε δύο μορφές: τη ρητή/άρρητη (explicit/implicit) και τη σιωπηρή (tacit) (Bernstein, 1999, 267). Η ρητή και η άρρητη παιδαγωγική σχέση αναφέρονται σε μία «προοδευτική με τον καιρό παιδαγωγική σχέση στην οποία υπάρχει μία σαφής πρόθεση να υπάρξει εισαγωγή, τροποποίηση, ανάπτυξη ή αλλαγή γνώσης, συμπεριφοράς ή πρακτικής από κάποιον ή κάτι που ήδη κατέχει ή έχει πρόσβαση στους αναγκαίους πόρους και στα μέσα αξιολόγησης της πρόσκτησης» (ό.π.). Ο όρος ρητή ή άρρητη αναφέρεται στην ορατότητα ή μη αντίστοιχα τόσο της πρόθεσης του μεταδότη, όσο και αυτού που πρόκειται να προσκτηθεί από την πλευρά του δέκτη. Στη σιωπηρή παιδαγωγική σχέση όλα τα παραπάνω συντελούνται χωρίς κανένα από τα δύο μέλη να έχει συνείδηση της παιδαγωγικής σχέσης. Πρόκειται για νοήματα μη γλωσσικά, συμπτυκνωμένα και εξαρτημένα από το πλαίσιο [π.χ. διαμόρφωση δια μέσου προτύπων (modelling)] (ό.π.).

Διακρίνει, επίσης, περιπτώσεις παιδαγωγικής ρύθμισης ανεξάρτητης από τη φύση της πρόσκτησης (Bernstein & Solomon, 1999). Σε αυτές τις περιπτώσεις άλλοτε υπάρχει ένα αίτημα για πληροφόρηση, αλλά η πληροφορία δίνεται χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν η ταυτότητα και οι ανάγκες αυτού που θα δεχθεί την πληροφορία, ενώ άλλοτε η πληροφορία προσαρμόζεται στις υποτιθέμενες ανάγκες. Η τελευταία περίπτωση συμβαίνει σε αυτό που ο Bernstein ονομάζει «οριζόντιο λόγο», στο πλαίσιο μίας «τμηματικής παιδαγωγικής πράξης»¹⁶ (segmental pedagogic act) (ό.π., 268), η οποία συχνά εξαντλείται στο σημείο της κατανάλωσής της. Όπως επισημαίνει ο ίδιος, μία τέτοια τμηματική παιδαγωγική πράξη ενυπάρχει στις αναπαραστάσεις και προβολές των μαζικών μέσων, τα οποία περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα λόγων.

Σύμφωνα με τον Bernstein (Bernstein & Solomon, 1999), οι προβολές των μέσων προϋποθέτουν τον παιδαγωγικό μηχανισμό (την ύπαρξη κανόνων κατανομής,

¹⁶ Ο Bernstein διακρίνει την «παιδαγωγική πράξη» από την «παιδαγωγική επικοινωνία» για να δηλώσει τον «συγκεκριμένο και περιορισμένο χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης» (Bernstein & Solomon, 1999, 268).

αναπλαισίωσης και αξιολόγησης), αλλά τίθεται υπό αμφισβήτηση αν πρόκειται για παιδαγωγική επικοινωνία, καθώς σπάνια μπορεί να υπάρξει έλεγχος στο τι προσλαμβάνεται, σε ποιο επίπεδο και με ποιο σκοπό.

Ο παιδαγωγικός μηχανισμός αποτελεί τη συνθήκη για την παραγωγή λόγου, όμως η τμηματική οργάνωση του λόγου δημιουργεί μία ποικιλία τρόπων επικοινωνίας, των οποίων τα αποτελέσματα είναι σύνθετα και πολυεπίπεδα, τόσο για καθένα από τα τμήματα, όσο όσον αφορά στο μέσον ως μια μορφή λόγου. (Bernstein & Solomon, 1999, 268)

Αυτή τη μορφή λόγου των μέσων ο Bernstein αποκαλεί «οιονεί παιδαγωγικό λόγο» (quasi pedagogic discourse) και θεωρεί ότι ενσωματώνει εν μέρει όλες ή κάποιες από τις παιδαγωγικές σχέσεις που προαναφέρθηκαν: τη ρητή, την άρρητη μορφή επικοινωνίας ή τη μεταφορά μιας πληροφορίας, διαδικασία που ενδέχεται να συνιστά παιδαγωγική πράξη, όταν είναι σκόπιμα προσαρμοσμένη στις ανάγκες του δέκτη (ό.π.).

4.3.4. Η έννοια του «συνόρου» (boundary)

Μία θεμελιώδης έννοια που διέπει τη θεωρία του Bernstein είναι αυτή του «συνόρου» (boundary), η οποία συνδέεται στενά με τις άλλες δύο πρωταρχικές διανοητικές συλλήψεις της προβληματικής του: την εξουσία (power) και τον έλεγχο (control). Τα σύνορα δημιουργούνται, νομιμοποιούνται και αναπαράγονται από τις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες ρυθμίζοντας τις σχέσεις εντός των κατηγοριών, διαμορφώνουν κατηγορίες ομάδων, δρώντων και λόγων (Bernstein, 2000). Ο έλεγχος μεταφέρει τα σύνορα που διαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των κατηγοριών και κοινωνικοποιεί τα άτομα σε αυτές τις σχέσεις, εγκαθιδρύοντας θεμιτές μορφές επικοινωνίας κατάλληλες για κάθε κατηγορία (ό.π.).

Επομένως, τα σύνορα είναι «κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που κρατάνε χωριστά στον χώρο και τον χρόνο τις κοινωνικές ομάδες, τις περιοχές γνώσεις, τα στάδια των διαδικασιών» (Bernstein, 1991, 25-26). Υλικά ή μη, προσλαμβάνονται από τα υποκείμενα σιωπηρά ως συμβολικά και ρυθμίζουν τη συνείδηση, τη συμπεριφορά και την ταυτότητα των υποκειμένων, ενώ παράλληλα καθιστούν

διακριτή τη «φωνή»¹⁷ των κατηγοριών (ό.π.). Ωστόσο, η έννοια του συνόρου δεν ερμηνεύει μόνο την αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης πραγμάτων (order) αλλά και την αλλαγή της. Η δραστική και γενικευμένη αλλαγή της ισχύος των συνόρων εντός και εκτός των κατηγοριών μεταφράζεται σε αλλαγή των σχέσεων εξουσίας και των αρχών κοινωνικού ελέγχου, επομένως σε μετασχηματισμό της ίδιας της κοινωνικής τάξης και σε διατάραξη ή διακοπή της διαδικασίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bernstein, 1991).

4.4. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αρχικά αιτιολογήθηκε η επιλογή από την ερευνήτρια της θεωρίας της πολιτισμικής παραγωγής του Bernstein ως θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια εξετάστηκαν θεμελιώδεις έννοιες της θεωρίας του Bernstein, στις οποίες εδράζεται θεωρητικά η εμπειρική έρευνα που θα παρουσιαστεί στα επόμενα κεφάλαια. Πρόκειται για τις έννοιες του συμβολικού ελέγχου και του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, του παιδαγωγικού μηχανισμού και του παιδαγωγικού λόγου και των πεδίων αναπλαισίωσης του παιδαγωγικού λόγου. Παρουσιάστηκε, ακόμη, η διερεύνηση από τον Bernstein της λειτουργίας των μέσων ενημέρωσης ως μιας μορφής λόγου, την οποία ο ερευνητής ονομάζει «οιονεί παιδαγωγικό λόγο». Τέλος, αναλύθηκε η πρωταρχική στη θεωρία του Bernstein έννοια του συνόρου.

¹⁷ Η έννοια της «φωνής» θα χρησιμοποιηθεί και στην παρουσίαση της εμπειρικής έρευνας. Ο Bernstein (1991; Bernstein & Solomon, 1999) διακρίνει τη «φωνή» (voice) από το «μήνυμα» (message). Η φωνή μιας κοινωνικής κατηγορίας “συγκροτείται από τον βαθμό εξειδίκευσης των κανόνων λόγου που ρυθμίζουν και νομιμοποιούν τη μορφή επικοινωνίας» (Bernstein, 1991, 176). Με άλλα λόγια, η φωνή ρυθμίζει τα όρια αυτού που θεωρείται ένα θεμιτό μήνυμα. «Η δημιουργία μηνύματος πέρα από αυτά τα όρια σημαίνει αλλαγή “φωνής”» (ό.π., 184).

Κεφάλαιο 5^ο : Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα σκιαγραφηθεί το μεθοδολογικό περίγραμμα της εμπειρικής έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Αφού αναπτυχθεί η προβληματική που οδήγησε στη διατύπωση του βασικού ερευνητικού σκοπού της, θα διατυπωθούν ο σκοπός και οι επιμέρους ερευνητικοί άξονες/ερωτήματα, στους οποίους αυτός επιμερίζεται. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν οι τεχνικές, τα εργαλεία, και γενικότερα η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, θα παρουσιαστεί ένα πλέγμα ανάλυσης των δεδομένων διαμορφωμένο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, το οποίο εδράζεται σε θεμελιώδεις έννοιες της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein, της Θεωρίας του Λόγου των Laclau και Mouffe, και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough.

5.2. Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναδείχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.) αποτέλεσε μια βραχύβια πολιτική αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, η οποία για πρώτη φορά εφαρμόστηκε στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και μετασχηματίστηκε σε προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς ένα χρόνο αργότερα, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Ωστόσο, αυτό το χρονικό διάστημα ήταν ικανό για την ανάδειξη του τρόπου πρόσληψης και νοηματοδότησης της πολιτικής από ποικίλες κατηγορίες δρώντων, οι οποίοι παρήγαν λόγους σχετικά με αυτήν στον πολιτικό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Η παραπάνω διαπίστωση σε συνδυασμό με τη μελέτη της σχετικής με τη μαθητική αξιολόγηση διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για τον προσδιορισμό του σκοπού και του μεθοδολογικού πλαισίου διεξαγωγής της παρούσας εμπειρικής έρευνας. Ειδικότερα, η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την ερμηνεία της αξιολόγησης με τη μορφή του (εθνικού) testing από τους κριτικούς κοινωνιολόγους

ως μιας «διακινούμενης πολιτικής» (travelling policy), η οποία εισχωρεί στα εθνικά και τοπικά πλαίσια, και αποκτά τη διάσταση μιας «τοπικής» ή «ενσωματωμένης πολιτικής» (vernacular/embedded policy) (Ozga & Jones, 2006; Lingard, 2000). Αυτή η πολιτική ερμηνεύεται και πραγματώνεται στο εκάστοτε πλαίσιο με ποικίλους, συχνά απρόσμενους και συγκυριακούς τρόπους (Ball, Maguire, & Braun, 2012; Ozga & Jones, 2006; Simola et al., 2013). Παράλληλα, εγγράφεται στο γενικότερο πλαίσιο των μετασχηματισμών που υφίσταται το σύγχρονο κράτος, το οποίο μετατρέπεται πλέον σε «αξιολογικό κράτος», αποκτώντας τη δυνατότητα να ρυθμίζει και να παρακολουθεί από απόσταση, μεταξύ άλλων πεδίων, κι αυτό της εκπαίδευσης (Dale, 2005; Hudson, 2007; Lingard, 2012; Ball, 2005). Αυτή η κουλτούρα αξιολόγησης των εκροών των εκπαιδευτικών συστημάτων επιδρά σε μεγάλο βαθμό στο αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική, μετασχηματίζει τις ταυτότητες των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών και περιορίζει τον βαθμό αυτονομίας των τελευταίων, επιφέροντας πλήγμα στον επαγγελματισμό τους (ενδεικτικά: Lingard, 2010; 2013; Lingard & Sellar, 2013; Hursh & Martina, 2003; Ball, Maguire, & Braun, 2012) (βλ. και 2^ο κεφάλαιο).

Οι ενδεχόμενες σοβαρές συνέπειες μιας ανάλογης πολιτικής αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης αποτέλεσαν το βασικότερο κίνητρο για τη διερεύνηση της πολιτικής στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο. Έτσι, ο περιγραφόμενος τρόπος κατανόησης της πολιτικής από τους κοινωνικούς ερευνητές αποτέλεσε και το θεωρητικό πρίσμα για τη διερεύνηση της ελληνικής Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας στην παρούσα μελέτη. Ωστόσο, η περιορισμένη σε διάρκεια περίοδος εφαρμογής της πολιτικής της Τ.Θ.Δ.Δ. δεν επέτρεψε τη μελέτη της πραγμάτωσής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, έστρεψε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας στη μελέτη των «λόγων» (discourses) που συναρθρώνονται γύρω από την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ., η οποία αποτελεί και τον βασικό ερευνητικό σκοπό αυτής της εργασίας.

Επιπλέον, η ανάδειξη από τους ερευνητές της μεγάλης επίδρασης που ασκούν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στον πολιτικό και κοινωνικό χώρο (βλ. 3^ο κεφάλαιο) ως φορείς του συμβολικού ελέγχου (symbolic control), οι οποίοι, ωστόσο, τοποθετούνται στο σημείο διατομής μεταξύ αυτού και του πολιτισμικού πεδίου (cultural field), έστρεψε την αναζήτηση του εμπειρικού υλικού προς τον χώρο του

ελληνικού ημερήσιου Τύπου, του έντυπου και του ηλεκτρονικού. Η μελέτη δημοσιευμάτων σχετικών με την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. αποτέλεσε αναγκαία μεθοδολογική προσέγγιση του ζητήματος, προκειμένου να διερευνηθούν ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Τύπου στη συνάρθρωση των σχετικών λόγων και η πιθανή μετατόπιση ή ο επαναπροσδιορισμός των συνόρων μεταξύ του πεδίου του συμβολικού ελέγχου και του πολιτισμικού πεδίου. Αυτή η συγκεκριμένη επιλογή ερευνητικού άξονα και μεθοδολογίας ενισχύθηκε και από την πιλοτική (ανιχνευτικού χαρακτήρα) διερεύνηση του πεδίου, η οποία κατέστησε σαφές ότι η πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. προσέλκυσε το ενδιαφέρον του Τύπου, στον οποίο αποτυπώνονται συχνά με ενάργεια οι σχετικοί λόγοι, οι εκφερόμενοι από ποικίλες ομάδες δρώντων.

Έτσι, η χάραξη του παραπάνω θεωρητικού ερευνητικού περιγράμματος οδήγησε στη διατύπωση του ερευνητικού σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων/αξόνων της παρούσας εμπειρικής μελέτης ως εξής.

Ερευνητικός σκοπός

Ως ερευνητικός σκοπός της παρούσας μελέτης ορίζεται η διερεύνηση των «λόγων» που συναρθρώνονται γύρω από την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. ως εθνικού μηχανισμού διαμεσολαβητικού στην αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου, και συνακόλουθα του τρόπου με τον οποίο η πολιτική νοηματοδοτείται από τους δρώντες, όπως αυτοί εκφράζονται διαμέσου του ελληνικού ημερήσιου Τύπου.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ως πρώτος ερευνητικός άξονας ορίζεται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο παγκόσμιος λόγος που νομιμοποιεί την πολιτική του (εθνικού) testing επανασυναρθρώνεται και ενδεχομένως μετασχηματίζεται στον ελληνικό χώρο. Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας, που απορρέει από τον προηγούμενο, έχει ως επίκεντρο την ανάδειξη των δρώντων που αρθρώνουν λόγο γύρω από την πολιτική, και τον παράλληλο φωτισμό του πεδίου στο οποίο αυτοί ανήκουν. Στη συνέχεια, τίθεται ένας τρίτος ερευνητικός άξονας: η διερεύνηση του ρόλου του ελληνικού Τύπου ως φορέα του συμβολικού ελέγχου που λειτουργεί ταυτοχρόνως ως πεδίο διαμεσολάβησης στη συγκρότηση και ιεράρχηση των λόγων των σχετικών με τη συγκεκριμένη πολιτική. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Πώς διεισδύει και ενδεχομένως επανα-συναρθρώνεται στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο ο παγκόσμιος λόγος που νομιμοποιεί την πολιτική της (εθνικής) αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων (testing/examinations);
2. Ποιοι είναι οι φορείς ή παράγοντες που συμβάλλουν στη συνάρθρωση και τον ενδεχόμενο μετασχηματισμό των «λόγων» των σχετικών με την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ.;
3. Πώς ο ελληνικός ημερήσιος Τύπος ως φορέας του πολιτισμικού πεδίου που επιτελεί λειτουργίες συμβολικού ελέγχου διαμεσολαβεί στη συνάρθρωση και ιεράρχηση των λόγων που παράγονται αναφορικά με την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ.;

5.3. Περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων- τεχνικές και εργαλεία

Το πρώτο σοβαρό ζήτημα που προέκυψε κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας ήταν η επιλογή των συγκεκριμένων εφημερίδων, των οποίων τα σχετικά με την Τ.Θ.Δ.Δ. άρθρα θα αποτελούσαν το ερευνητικό εμπειρικό υλικό. Ο εντοπισμός και η ανάδειξη του μεγαλύτερου δυνατού εύρους λόγων γύρω από την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ., και κατά το δυνατόν, όλων των (κατηγοριών) ομιλητών, στάθηκε βασικός στόχος της μεθοδολογικής προσέγγισης της ερευνήτριας, προκειμένου να διασφαλιστεί η όσον το δυνατόν πιο αντικειμενική και πολυφωνική αποτύπωσή τους. Επειδή πρακτικά ήταν αδύνατη η διερεύνηση του συνόλου των σχετικών άρθρων από όλο το εύρος του ελληνικού Τύπου στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής, αποφασίστηκε η περισυλλογή των άρθρων κάποιων επιλεγμένων εφημερίδων που δημοσιεύθηκαν κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Macnamara, 2005). Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου και την επιλογή ενός όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος τέθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια:

1. Ο πολιτικός χώρος στον οποίο ανήκει η εφημερίδα.

Η συναφής με τη λειτουργία των Μ.Μ.Ε. διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει τη διαμόρφωση μιας αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ του πεδίου των Μ.Μ.Ε. και αυτού της πολιτικής, η οποία, ωστόσο, δεν καταργεί τη σχετική αυτονομία των

M.M.E. (βλ. 3^ο κεφάλαιο). Με σημείο εκκίνησης αυτήν τη θεωρητική οπτική, επιλέχθηκαν εφημερίδες, οι οποίες δεν ανήκουν σε παραδοσιακά ακραίους πολιτικούς χώρους, προκειμένου να μην καταγραφούν αποκλειστικά μεροληπτικές απόψεις μειοψηφουσών ομάδων.

2. Ο βαθμός αναγνωσιμότητας της εφημερίδας.

Για την ικανοποίηση αυτού του κριτηρίου επιλέχθηκαν εφημερίδες οι οποίες στην έντυπη μορφή τους έχουν μεγάλη κυκλοφορία. Επιπλέον, δεδομένου ότι ένα μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινής γνώμης ενημερώνεται πλέον από τον ηλεκτρονικό Τύπο, επιλέχθηκαν εφημερίδες, οι οποίες εκδίδονται και ηλεκτρονικά. Στην τελευταία περίπτωση, βέβαια, δεν ήταν δυνατό να προσδιοριστεί ο αριθμός των αναγνωστών και κατά συνέπεια το μέγεθος της απήχησής τους στο ελληνικό αναγνωστικό κοινό. Ωστόσο, η κυκλοφορία της έντυπης μορφής της εφημερίδας οδήγησε σε κάποια πιθανολογικά συμπεράσματα για την αναγνωσιμότητα της ηλεκτρονικής μορφής της, οπωσδήποτε όχι ασφαλή.

3. Η δυνατότητα πρόσβασης στο δημοσιογραφικό υλικό.

Το συγκεκριμένο κριτήριο απέκτησε μεγάλη βαρύτητα και καθόρισε τη μέθοδο αναζήτησης του εμπειρικού υλικού. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η συλλογή άρθρων από τις ιστοσελίδες των εφημερίδων, η οποία προκρίθηκε ως η πλέον ευχερής, δηλαδή η λιγότερο χρονοβόρα και χωρίς οικονομικό κόστος διαδικασία. Βέβαια, ελήφθη υπ' όψιν ότι η ηλεκτρονική έκδοση διαφοροποιείται από την έντυπη, δεν περιλαμβάνει όλα τα άρθρα της τελευταίας, αλλά αντιθέτως σε αυτήν αναρτώνται συχνά πρόσθετα δημοσιεύματα (Macnamara, 2005). Από αυτή τη μεθοδολογική επιλογή προέκυψε ένα επιπλέον κριτήριο: η ύπαρξη/απουσία εργαλείων αναζήτησης στην ιστοσελίδα των ηλεκτρονικών εφημερίδων, καθώς κατά τη διάρκεια της πιλοτικής αναζήτησης του υλικού αναδείχθηκε ότι στην ηλεκτρονική έκδοση των περισσότερων εφημερίδων δεν ενσωματώνονται (αξιόπιστα) εργαλεία αναζήτησης. Προκρίθηκαν, τέλος, ηλεκτρονικές εφημερίδες, οι οποίες προσφέρουν ελεύθερη πρόσβαση στο υλικό τους (χωρίς την καταβολή τέλους συνδρομής).

Ένα πρόσθετο στοιχείο που συνέβαλε την επιλογή των συγκεκριμένων εφημερίδων ήταν και τα αποτελέσματα μιας πιλοτικής διερεύνησης των σχετικών με την Τ.Θ.Δ.Δ. αναρτήσεων στο ηλεκτρονικό ενημερωτικό δίκτυο *alfavita*, το οποίο

απευθύνεται κυρίως στην εκπαιδευτική κοινότητα. Από την αναζήτηση αυτή, η οποία αφορούσε στις αναρτήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια του έτους 2014, προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία για τα δημοσιεύματα των εφημερίδων τα σχετικά με την Τ.Θ.Δ.Δ., τα οποία αναδημοσιεύονταν στο συγκεκριμένο ηλεκτρονικό δίκτυο (βλ. Παράρτημα πίνακας 4, σσ. 195-196). Αυτές οι αναδημοσιεύσεις προσανατόλισαν την ερευνήτρια σε συγκεκριμένα Μέσα. Από αυτή την αναζήτηση προέκυψαν και ενδεικτικά στοιχεία για τις ομάδες των δρώντων που «μιλούν» σχετικά με την Τ.Θ.Δ.Δ., καθώς και για τη συχνότητα των δημοσιεύσεων κατά χρονική περίοδο. Βέβαια, ελήφθη σοβαρά υπ' όψιν ότι το εν λόγω ηλεκτρονικό δίκτυο έχει έναν συγκεκριμένο πολιτικό προσανατολισμό, ο οποίος ενδεχομένως επιδρά στη συγκρότηση των λόγων και την ιεράρχησή τους.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια και δεδομένα επιλέχθηκαν οι εξής εφημερίδες:

1. «Το Βήμα». Εκδίδεται σε ηλεκτρονική μορφή καθημερινά και σε έντυπη κάθε Κυριακή. 2. «Η Καθημερινή»: Ομοίως εκδίδεται σε ηλεκτρονική μορφή κάθε μέρα και σε έντυπη κάθε Κυριακή. 3. «Έθνος»: Εκδίδεται καθημερινά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. 4. «Ελεύθερος Τύπος»: Εκδίδεται καθημερινά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

Το δεύτερο ζήτημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί κατά τον σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας ήταν ο προσδιορισμός της χρονικής περιόδου δημοσίευσης των σχετικών άρθρων. Για την επιλογή του χρονικού διαστήματος ελήφθη υπ' όψιν ο χρόνος δημοσίευσης του νόμου 4186/2013 (Οκτώβριος 2013), με τον οποίο θεσπίστηκε η Τ.Θ.Δ.Δ., και ο χρόνος υποβάθμισής της σε προαιρετικό συμβουλευτικό όργανο τον Μάιο του 2015 με το άρθρο 13 του νόμου 4326/2015 (ΦΕΚ 49/Α/13-5-2015). Από την πιλοτική αναζήτηση των σχετικών άρθρων στις ιστοσελίδες των εφημερίδων προέκυψε ακόμη ότι η συζήτηση γύρω από την Τ.Θ.Δ.Δ. ξεκίνησε στον δημόσιο χώρο τον Αύγουστο του 2013, όταν ανακοινώθηκε η απόφαση του Υπουργείου για τη σύσταση της Τράπεζας Θεμάτων. Έτσι, οριοθετήθηκε η περίοδος δημοσίευσης των άρθρων που θα αποτελούσαν το εμπειρικό υλικό: Αύγουστος 2013 - Μάιος 2015 (22 μήνες).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά διαστήματα από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2015 και αποδείχθηκε μια επίπονη διαδικασία. Η

αναζήτηση των άρθρων της εφημερίδας «Το Βήμα» ήταν η πλέον ευχερής, καθώς η οικεία ιστοσελίδα διαθέτει άριστο εργαλείο αναζήτησης. Αντίθετα, η συλλογή των άρθρων της εφημερίδας «Η Καθημερινή» απέβη πολύ χρονοβόρα, αφού το εργαλείο αναζήτησης της ιστοσελίδας δεν προσφέρει περιορισμένη αναζήτηση. Ωστόσο, το τελικό αποτέλεσμα είναι αξιόπιστο, καθώς τελικά κατέστη εφικτή η συγκέντρωση του συνόλου των σχετικών δημοσιευμάτων της εφημερίδας. Η συλλογή των δημοσιογραφικών άρθρων από τις εφημερίδες «Έθνος» και «Ελεύθερος Τύπος» αποδείχθηκε ιδιαίτερα προβληματική, καθώς η ιστοσελίδα της πρώτης εφημερίδας δε διαθέτει αξιόπιστο εργαλείο αναζήτησης, ενώ της δεύτερης δεν ενσωματώνει ανάλογο εργαλείο. Για να υπερβεί αυτά τα προβλήματα, η ερευνήτρια αλίευσε τα άρθρα του «Έθνους» με συνδυασμό εργαλείων: με το ενσωματωμένο στην οικεία ιστοσελίδα σχετικό εργαλείο και με το εργαλείο της «Σύνθετης αναζήτησης» της μηχανής αναζήτησης «Google Chrome». Η συλλογή των δεδομένων από την εφημερίδα «Ελεύθερος Τύπος» πραγματοποιήθηκε, επίσης, μέσω της εφαρμογής «Σύνθετη αναζήτηση» της μηχανής αναζήτησης «Google Chrome». Εντούτοις, και στις δύο τελευταίες περιπτώσεις εφημερίδων, τα αποτελέσματα της αναζήτησης δεν είναι αξιόπιστα, εφόσον δε στάθηκε δυνατή η συλλογή του συνόλου των δημοσιευμάτων τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί ασφαλώς έναν από τους περιορισμούς της έρευνας.

Στη συνέχεια, από το σύνολο των άρθρων που συγκεντρώθηκαν επιλέχθηκαν τα άρθρα που δεν ήταν απλώς πληροφοριακού χαρακτήρα, αλλά περιείχαν και σχολιασμό. Έτσι, τελικά το εμπειρικό υλικό της μελέτης οριστικοποιήθηκε σε 144 άρθρα, τα οποία κατανέμονται ως εξής:

Εφημερίδα	Αριθμός άρθρων
Το Βήμα	51
Η Καθημερινή	52
Έθνος	17
Ελεύθερος Τύπος	24

Το τελευταίο βήμα κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων ήταν η καταγραφή των υπό μελέτη δημοσιογραφικών άρθρων, η οποία πραγματοποιήθηκε σε υπολογιστικά φύλλα Excel. Σε αυτά αποτυπώθηκαν τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας κάθε άρθρου: ο αύξων αριθμός τους, η ημερομηνία της αναζήτησης, η ημερομηνία και η εφημερίδα της δημοσίευσης, η ταυτότητα και ιδιότητα του συντάκτη, οι κύριοι και δευτερεύοντες ομιλητές οι οποίοι αρθρώνουν «φωνή» μέσα από τα κείμενα, τα κύρια σημεία των άρθρων και κάποιες παρατηρήσεις σχετικά με αυτά (βλ. Παράρτημα πίνακας 5, σσ. 197-198). Αξίζει να σημειωθεί ότι η διάκριση ανάμεσα σε κύριους και δευτερεύοντες ομιλητές ήταν συχνά δυσχερής, καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι «φωνές» των ομιλητών διαπλέκονταν ή/και αλληλεπικαλύπτονταν εν μέρει ή πλήρως. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή καταγραφής του ερευνητικού υλικού διευκόλυνε σημαντικά την ερευνητική διαδικασία, διότι επέτρεψε να αποτυπωθούν με σαφήνεια οι δρώντες, οι οποίοι «μιλούν» δια μέσου του Τύπου, και να επιτευχθεί μία πρώτη ιχνογράφηση και ερμηνευτική προσέγγιση των λόγων των σχετικών με την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ.

5.4. Μεθοδολογικό πλέγμα ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που ακολουθεί στο έβδομο κεφάλαιο εδράζεται μεθοδολογικά στην εφαρμογή ενός είδους ανάλυσης λόγου η οποία ενσωματώνει τις βασικές έννοιες της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο σε ένα περίγραμμα ανάλυσης λόγου το οποίο συγκεράζει δύο διαφορετικές προσεγγίσεις λογο-ανάλυσης: τη Θεωρία του Λόγου των Laclau και Mouffe και την Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough. Η διαμόρφωση αυτού του αυτοσχέδιου υβριδικού πλέγματος ανάλυσης εδράζεται στην παραδοχή ότι η επιλογή και η προσήλωση του ερευνητή σε μια συγκεκριμένη γλώσσα περιγραφής είναι εγγενώς περιοριστική, καθώς, αν και επιτρέπει τη μερική αποστασιοποίηση του ερευνητή από το εμπειρικό υλικό, περιορίζει τις δυνατές ερμηνείες (Phillips & Jorgensen, 2009). Για τη μερική υπέρβαση αυτών των περιορισμών στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, γίνεται απόπειρα να συγκεραστούν διαφορετικά πρότυπα ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων, προκειμένου να αξιοποιηθούν τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της κάθε

προσέγγισης, αλλά και να αντιμετωπιστούν οι εγγενείς αδυναμίες και οι περιορισμοί που η καθεμία θέτει.

Εξετάζοντας τις δυνατότητες και τα όρια του κάθε θεωρητικού πλαισίου, πρέπει να επισημάνουμε ότι τα θεωρητικά εργαλεία του Bernstein, επιτρέποντας τόσο τη μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση όσο και προσεγγίσεις σε μικρο- και μεσο-επίπεδο (Bernstein, 1991), προσφέρουν τη δυνατότητα για ισχυρές περιγραφές των εντάσεων και των αγώνων μεταξύ των ομάδων ομιλητών εντός του «στίβου» του συμβολικού ελέγχου και μεταξύ αυτού και του οικονομικού/πολιτισμικού πεδίου. Αυτή η διαπάλη έχει ως διακύβευμα τη διατήρηση της ισχύος των μεταξύ τους συνόρων ή την εξασθένησή της, άρα την εξουσία και τον έλεγχο του πεδίου. Εντούτοις, δεν είναι ικανά να απεικονίσουν τη ρευστότητα και μεταβλητότητα των λόγων που συναρθρώνονται, τους μετασχηματισμούς και τις εξαρθρώσεις που αυτοί υφίστανται, καθώς και τη μετατόπιση ή διακίνησή τους μεταξύ των ομάδων ομιλητών και ανάμεσα στα διάφορα πεδία. Αυτό το κενό καλείται να καλύψει η επιστράτευση επιλεγμένων βασικών αναλυτικών εργαλείων που προσφέρουν οι δύο επιλεγείσες λογο-αναλυτικές προσεγγίσεις.

Ο «λόγος» (discourse), μία έννοια η οποία αποκτά διαρκώς μεγαλύτερη σημασία στις κοινωνικές επιστήμες, προσλαμβάνει διαφορετικά νοήματα και συνδηλώσεις, ανάλογα με τα θεωρητικά περιβάλλοντα στα οποία λειτουργεί (Howarth, 2008). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ωστόσο, θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε την πολυπρισματική σημασιολόγηση του όρου από τον Howarth (2008, 22), ο οποίος ορίζει τους «λόγους» ως «συγκεκριμένα ιστορικά συστήματα νοήματος» (συστήματα κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών). Αυτά τα συστήματα «σχηματίζουν τις ταυτότητες των υποκειμένων και των αντικειμένων», ενώ η κατασκευή τους «περιλαμβάνει την άσκηση εξουσίας και μια επακόλουθη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών δρώντων» (ό.π.).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, σε θεωρητικό επίπεδο η ανάλυση λόγου «αναφέρεται στη διαδικασία ανάλυσης σημασιοδοτικών πρακτικών ως ρηματικών μορφών» (Howarth, 2008, 23). Στο πρακτικό επίπεδο μιας εμπειρικής έρευνας, η ανάλυση λόγου συνιστά ουσιαστικά μια γλώσσα περιγραφής, με την οποία πραγματώνεται μια ανα-περιγραφή και μετάφραση του εμπειρικού υλικού (Phillips &

Jorgensen, 2009). Οι δύο λογο-αναλυτικές προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιηθούν, αν και έχουν ως κοινή θεωρητική αφετηρία τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό (social constructionism), διακρίνονται από θεωρητικές και μεθοδολογικές διαφορές (Phillips & Jorgensen, 2009). Εντούτοις, και οι δύο παρέχουν γόνιμα λογο-αναλυτικά πλαίσια.

Το μοντέλο της κριτικής ανάλυσης λόγου που προτείνει ο Fairclough αποτελεί «ανάλυση των διαλεκτικών σχέσεων μεταξύ του λόγου και άλλων στοιχείων κοινωνικών πρακτικών¹⁸», (Fairclough, 2001, 1). Δίνει έμφαση στον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει ο λόγος στην κατασκευή του κοινωνικού κόσμου, αλλά επιμένει στη διάκριση μεταξύ ρηματικών και μη ρηματικών κοινωνικών πρακτικών (Phillips & Jorgensen, 2009). Από το συγκεκριμένο λογο-αναλυτικό μοντέλο θα επιστρατευθούν δύο θεμελιώδεις έννοιες που αφορούν στη ρηματική πρακτική¹⁹: η διαρρηματικότητα (interdiscursivity) και η διακειμενικότητα (intertextuality). Η διαρρηματικότητα ορίζεται ως «η συνάρθρωση διαφορετικών λόγων και ειδών σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό συμβάν», ενώ η διακειμενικότητα αναφέρεται στην «εξάρτηση των επικοινωνιακών συμβάντων από προγενέστερα συμβάντα», η οποία ενδέχεται να μετατρέψει το κείμενο σε «κρίκο μιας ευρύτερης διακειμενικής αλυσίδας» (Phillips & Jorgensen, 2009, 137-138). Έτσι, το θεωρητικό μοντέλο της κριτικής ανάλυσης λόγου μπορεί να ερμηνεύσει την κοινωνική αλλαγή (αλλά και την κοινωνική σταθερότητα και συνέχεια), όπως αυτή επιτελείται ή αποσοβείται δια μέσου των ανταγωνισμών για την ηγεμονία μέσα στις τάξεις του λόγου και μεταξύ αυτών²⁰: «[Οι] τάξεις του λόγου

¹⁸ Ως «κοινωνική πρακτική» ο Fairclough ορίζει «μια σχετικά παγιωμένη μορφή κοινωνικής δραστηριότητας» (π.χ. μια σχολική διδασκαλία, ένα τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων κ.ά.) (Fairclough, 2001, 1).

¹⁹ Η ρηματική πρακτική αναφέρεται στην παραγωγή και κατανάλωση κειμένων, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς των κειμένων αντλούν από προϋπάρχοντες λόγους και είδη, για να διαμορφώσουν το κείμενο και τους αντίστοιχους τρόπους κατανάλωσης των κειμένων.

²⁰ Κατά τον Fairclough (1995; 1998 στο Phillips & Jorgensen, 2009, 127-128) σε κάθε κριτική ανάλυση λόγου το ερευνητικό ενδιαφέρον θα πρέπει να επικεντρώνεται σε δύο διαστάσεις του λόγου, οι οποίες συνδέονται με μία διαλεκτική σχέση: α. το «επικοινωνιακό συμβάν», δηλαδή μια συγκεκριμένη περίπτωση γλωσσικής χρήσης (π.χ. ένα δημοσιογραφικό άρθρο), και β. την «τάξη του λόγου» («discourse order»). Η τελευταία έννοια συνιστά ένα βασικό θεωρητικό εργαλείο της συγκεκριμένης προσέγγισης και ορίζεται ως ο συναστερισμός διαφορετικών (δυνάμει συγκρουσιακών) τύπων λόγων που εντάσσονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά πεδία (οι τύποι λόγων

είναι, θα λέγαμε, ένα πεδίο διεκδίκησης της πολιτισμικής ηγεμονίας, καθώς οι κυρίαρχες ομάδες αγωνίζονται να επιβάλλουν και να διατηρήσουν μια ιδιαίτερη δομική διάρθρωση, τόσο μέσα στις τάξεις του λόγου, όσο και ανάμεσά τους» (Fairclough, 1995, 56 όπ. αναφ. στο Phillips & Jorgensen, 2009, 140).

Αντίθετα, η θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe, συνεπής στη μεταδομιστική προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας, πρεσβεύει ότι «ο λόγος κατασκευάζει τον κοινωνικό κόσμο διά του νοήματος» (Phillips & Jorgensen, 2009, 27). Υιοθετώντας αυτή την ερμηνευτική οπτική, οι Laclau και Mouffe «δεν περιορίζουν την ανάλυση σε καθαρά γλωσσικά φαινόμενα, αλλά εστιάζουν σε “κόσμους” από σχετιζόμενα αντικείμενα και πρακτικές που μορφοποιούν τις ταυτότητες των κοινωνικών πρακτόντων» (Howarth, 2008, 145). Ωστόσο, η θεωρία τους μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες μίας εμπειρικής έρευνας και να προσθέσει στη φαρέτρα του ερευνητή πολύτιμα αναλυτικά εργαλεία (Phillips & Jorgensen, 2009).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του λόγου των Laclau και Mouffe, «ως λόγος νοείται κάθε καθορισμός/καθήλωση του νοήματος σε ένα ιδιαίτερο πεδίο» (Phillips & Jorgensen, 2009, 59). Θεμελιώδης έννοια της θεωρίας τους είναι αυτή της «συνάρθρωσης» ή «συναρθρωτικής πρακτικής» (articulatory practice), που ορίζεται ως «η κατασκευή κομβικών σημείων που καθηλώνουν μερικά το νόημα» (Howarth, 2008, 146). Πιο αναλυτικά, η διαμόρφωση κάθε λόγου γίνεται «με τη μερική καθήλωση του νοήματος γύρω από κάποια “κομβικά σημεία” (nodal points), τα οποία συνιστούν προνομιακά σημαίνοντα που σημασιοδοτούν τα άλλα σημαίνοντα του λόγου» (Phillips & Jorgensen, 2009, 59). Όλα τα σημαίνοντα που συναρθρώνονται σε έναν λόγο αποτελούν «αναγκαίες στιγμές», ενώ τα «ενδεχομενικά στοιχεία» του λόγου είναι σημαίνοντα των οποίων η σημασία είναι ακόμη ακαθόριστη (είναι πολυσήμαντα) (Howard, 2008, 147-148). Έτσι, οι λόγοι επιδιώκουν να μετατρέψουν τα «στοιχεία» σε «στιγμές», περιορίζοντας την πολυσημία τους και αποδίδοντάς τους ένα συγκεκριμένο νόημα. Αυτό επιδιώκεται με το «κλείσιμο» του λόγου, με το οποίο επιχειρείται η οριστικοποίηση των νοημάτων των σημαινόντων (ό.π., 62). Ωστόσο, το

αποτελούνται από λόγους και είδη, όπου «είδος» [genre] είναι μια ιδιαίτερη χρήση της γλώσσας που συμβάλλει στη συγκρότηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πρακτικής και αποτελεί μέρος αυτής (π.χ. τάξη του λόγου των Μ.Μ.Ε.) (Fairclough, 2001, 2; Phillips & Jorgensen, 2009, 128, 136-137).

«κλείσιμο» δεν είναι ποτέ οριστικό, καθώς «η μετάβαση από τα “στοιχεία” στις “στιγμές” δεν ολοκληρώνεται ποτέ» (Laclau και Mouffe, 1985, 10 όπ. αναφ. στο Phillips & Jorgensen, 2009, 62). Έτσι, η θεωρία τους αρνείται την κλειστότητα των λόγων και αποδέχεται την ενδεχομενικότητά τους, δεδομένου ότι οι λόγοι μεταβάλλονται μέσα από την επαφή και την πάλη τους με άλλους λόγους.

Σημαντικό ρόλο στη συνάρθρωση νέων λόγων διαδραματίζουν τα «κενά σημαίνοντα», δηλαδή «στοιχεία» τα οποία δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο νόημα, πριν να ενταχθούν σε έναν ιδιαίτερο λόγο, καθώς και τα «μετέωρα σημαίνοντα», δηλαδή σημαίνοντα τα οποία επιδέχονται διαφορετικές σημασιοδοτήσεις, καθώς «διαφορετικοί λόγοι αγωνίζονται να τα επενδύσουν με διαφορετικά νοήματα» (Phillips & Jorgensen, 2009, 64). Τα «μετέωρα σημαίνοντα» που παραπέμπουν σε μία εικόνα ολότητας συνιστούν τον «μύθο», ένα φαντασιακό (π.χ. «έθνος») (ό.π., 82). Σε αυτό το σημείο αναδύονται δύο ακόμη βασικές έννοιες της Θεωρίας του Λόγου: ο «ανταγωνισμός» και η «ηγεμονία». Οι «ανταγωνισμοί» δημιουργούνται εκεί που συγκρούονται δύο ή περισσότεροι λόγοι. Οι ανταγωνισμοί μεταξύ των λόγων επιλύονται με «ηγεμονικές παρεμβάσεις», δηλαδή με την τελική κυριαρχία του ηγεμονικού λόγου στη σύγκρουσή τους με άλλους λόγους. Οι ηγεμονικές παρεμβάσεις απωθούν εναλλακτικές ερμηνείες του κόσμου και παρουσιάζουν ως φυσική μία ιδιαίτερη οπτική του, μετατρέποντάς την σε αντικειμενικότητα²¹. Αυτήν την αντικειμενικότητα καλείται να διερευνήσει και να αποδομήσει μια ανάλυση λόγου.

5.5. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο αποτυπώθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας εμπειρικής μελέτης. Αρχικά, αναπτύχθηκε η προβληματική στην οποία εδράζονται ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, και διατυπώθηκαν τα τελευταία. Αναδείχθηκε ότι αυτά επικεντρώνονται στη διερεύνηση των λόγων που (επανα)συναρθρώνονται γύρω από την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. και της σχέσης τους με

²¹ Η έννοια της «αντικειμενικότητας» χρησιμοποιείται συνήθως από τους Laclau και Mouffe αντί της έννοιας της «ιδεολογίας» (Phillips & Jorgensen, 2009, 79).

τον αντίστοιχο παγκόσμιο και ευρωπαϊκό λόγο, στην ανάδειξη των δρώντων που εκφέρουν αυτούς τους λόγους, καθώς και στην εξέταση του ρόλου του Τύπου ως φορέα που επιτελεί λειτουργίες του συμβολικού ελέγχου και διαμεσολαβεί στην (ανα)παραγωγή των λόγων. Στη συνέχεια, αιτιολογήθηκε η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, η οποία προβλέπει τη μελέτη δημοσιευμάτων του ελληνικού Τύπου σχετικών με την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ., και αποτυπώθηκαν όλες οι φάσεις συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, παρουσιάστηκε ένα πλέγμα ανάλυσης λόγου στο οποίο θα βασιστεί η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αυτό συγκεράζει θεμελιώδεις έννοιες της θεωρίας του Bernsetin με έννοιες της Θεωρίας του Λόγου των Laclau και Mouffe και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Fairclough.

Κεφάλαιο 6^ο : Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας εμπειρικής μελέτης. Τα δημοσιογραφικά κείμενα που συνελέγησαν από τον ελληνικό ημερήσιο Τύπο, έντυπο και ηλεκτρονικό, αποτελούν ένα αρκετά πλούσιο ερευνητικό υλικό, η πλήρης αποτύπωση του οποίου δεν είναι εφικτή στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Γι' αυτόν τον λόγο, θα παρουσιαστεί το πιο αντιπροσωπευτικό, κατά τη γνώμη της ερευνήτριας, τμήμα του υλικού, το οποίο επιτρέπει την ανάδειξη των σχετικών με την Τ.Θ.Δ.Δ. λόγων και των ομιλητών που τους εκφέρουν, και φωτίζει τον ρόλο του Τύπου ως φορέα του συμβολικού ελέγχου και ταυτοχρόνως ως πεδίου διαμεσολάβησης στην (επανα)συνάρθρωση αυτών των λόγων. Για μεθοδολογικούς λόγους, και κυρίως για την ευκρινέστερη αποτύπωση των λόγων, όπως αυτοί συναρτώνται με τις εκάστοτε πολιτικές συγκυρίες, η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων θα ακολουθήσει τη χρονολογική σειρά δημοσίευσης των άρθρων. Η περίοδος δημοσίευσης αυτών των δημοσιογραφικών κειμένων θα διακριθεί σε τρεις φάσεις:

1. Αύγουστος 2013 - Απρίλιος 2014: Πρόκειται για την περίοδο θέσπισης του νόμου 4186/2013 κι αναμονής για τη σύσταση της Τ.Θ.Δ.Δ, κατά τη διάρκεια της οποίας δημοσιεύονται τα πρώτα σχετικά άρθρα. Στην περίοδο αυτή την πρωθυπουργία της χώρας κατέχει η κεντροδεξιά κυβέρνηση συνασπισμού των κομμάτων της Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ.) και του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ.).
2. Μάιος 2014 - Δεκέμβριος 2014: Αποτελεί ένα χρονικό διάστημα έντονης αρθρογραφίας, κατά το οποίο αποτυπώνεται ένα ευρύ φάσμα λόγων που περιστρέφονται γύρω από τη δημοσιοποίηση των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ. για την Α΄ Λυκείου, τις πρώτες αντιδράσεις σε αυτά κατά την περίοδο της έκδοσης των αποτελεσμάτων των μαθητικών εξετάσεων, καθώς και γύρω από τη δημοσιοποίηση των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ. για τη Β΄ Λυκείου. Σε αυτό το χρονικό διάστημα την πολιτική εξουσία ασκεί ο ίδιος κυβερνητικός συνασπισμός.
3. Ιανουάριος 2015 - Μάιος 2015: Εμπερικλείει μια χρονική φάση έντονων πολιτικών ζυμώσεων που επισφραγίστηκαν από τα αποτελέσματα των εθνικών εκλογών του Ιανουαρίου του 2015, οι οποίες ανέδειξαν στην πρωθυπουργία τον συνασπισμό των

κομμάτων του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥ.ΡΙΖ.Α.) και των Ανεξάρτητων Ελλήνων (ΑΝ.ΕΛ.), στον οποίο την πλειοψηφία κατέχει το αριστερό κόμμα του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. Οι εξελίξεις της προεκλογικής και μετεκλογικής περιόδου οδήγησαν αρχικά στην εξαγγελία της μείωσης του αριθμού των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ. από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) και στη συνέχεια στην υποβάθμισή της σε προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές από τη νέα κυβέρνηση.

6.2. Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων της περιόδου Αυγούστου 2013 - Απριλίου 2014

Σε αυτή τη χρονική περίοδο συναρθρώνονται οι πρώτοι λόγοι οι σχετικοί με το Νέο Λύκειο και την Τ.Θ.Δ.Δ. Αυτοί αποτυπώνουν τόσο την προσπάθεια για νομιμοποίηση της πολιτικής από αυτούς που την σχεδίασαν και κλήθηκαν να την εφαρμόσουν, όσο και τις πρώτες αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και του πολιτικού κόσμου. Παράλληλα, αναδεικνύουν και τη στάση των δημοσιογράφων, της οποίας η ιχνογράφηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Ένας από τους λόγους που κυριαρχούν στη νομιμοποιητική της πολιτικής επιχειρηματολογία περιστρέφεται γύρω από τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την αναβάθμιση του ρόλου και του κύρους του σχολείου, και ιδίως του Λυκείου. Βασικά επιχειρήματα αποτελούν η «αντικειμενικότητα» και η «αξιοπιστία» της αξιολογικής διαδικασίας μέσω του αδιάβλητου και της διαφάνειας των εξετάσεων, της ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας της βαθμολόγησης και της διασφάλισης ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος (μιας κοινής διδακτέας ύλης) για όλους τους αξιολογούμενους, καθώς και ο έλεγχος της επίτευξης ή μη των μαθησιακών στόχων. Ο λόγος αυτός εκφέρεται από ένα ευρύ φάσμα ομιλητών, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια.

Ένας από τους πρώτους και βασικότερους ομιλητές που αρθρώνουν λόγο γύρω από την Τ.Θ.Δ.Δ. δια μέσου του ελληνικού Τύπου είναι ο Γλωσσολόγος, Ομότιμος Καθηγητής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γ. Μπαμπινιώτης σε άρθρο του στο «Βήμα» στις 28/8/2013. Ο ομιλητής, ως επικεφαλής του Εθνικού Διαλόγου για την Εκπαίδευση, εκφράζει την ικανοποίησή του για τις σχεδιαζόμενες αλλαγές στη Λυκειακή βαθμίδα. Επισημαίνει ότι η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ.

εγγράφεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης αλλαγής του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στη συνεκτίμηση της επίδοσης των μαθητών και στις τρεις τάξεις του Λυκείου με τη γραπτή τους επίδοση στις Πανελλήνιες Εξετάσεις της Γ΄ Λυκείου. Θεωρεί ότι με την εφαρμογή της Τ.Θ.Δ.Δ.: α. αντικειμενοποιείται η εξέταση και αυξάνεται η αξιοπιστία της, β. αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού (όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες), καθώς αυτός καθορίζει το 50% των θεμάτων της εξέτασης, αναδεικνύεται αξιολογητής των μαθητών του και απαλλάσσεται πλέον από τις πιέσεις για χαριστικά υψηλές βαθμολογίες, και γ. αναβαθμίζεται ο ρόλος του σχολείου σε βάρος της φροντιστηριακής εκπαίδευσης και αποφορτίζονται οι γονείς από τα οικονομικά βάρη της τελευταίας. Συγκεκριμένα ο ομιλητής αναφέρει:

«Στον Εθνικό Διάλογο επιμείναμε στην ανάγκη να μην κρίνεται το μέλλον των υποψηφίων για τα ΑΕΙ αποκλειστικά από μια ολιγόλεπτη γραπτή εξέταση μέσα στο γνωστό κλίμα άγχους που επικρατεί κατά την πανελλήνια εξέταση, αλλά να βαρύνει και η όλη επίδοση και εικόνα τού μαθητή κατά τα τρία έτη του Λυκείου. Κι αυτό φυσικά να γίνεται με κάποιο αντικειμενικό τρόπο για να είναι αξιόπιστο και, συγχρόνως, να αποφεύγεται η άσκηση πίεσης στους εκπαιδευτικούς να δίνουν υψηλούς βαθμούς και να αποτρέπονται πιθανές περιπτώσεις χαριστικής βαθμολογίας. Η απαραίτητη αυτή αντικειμενικότητα κατοχυρώνεται μόνον - όπως και θεσπίζεται - με έναν αριθμό κεντρικά οριζόμενων Θεμάτων από τον υπό ίδρυση Εθνικό Οργανισμό Εξετάσεων μέσα από Τράπεζα Θεμάτων. Παράλληλα, θεσπίζεται σωστά - όπως διαβάζουμε - να περιλαμβάνονται κατά το ήμισυ και θέματα που θέτουν οι διδάσκοντες και όλα (τα κεντρικά και τα σχολικά θέματα) να διορθώνονται και να βαθμολογούνται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε να αποφεύγεται ο πολυδαίδαλος μηχανισμός των πανελληνίων εξετάσεων. Πρόκειται για ορθή προσέγγιση που αναβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού [...]

Αλλά ας δούμε την ουσία αυτής της ρύθμισης και το όφελος του Σχολείου από αυτήν: αναβαθμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και μαζί το κύρος και η βαρύτητα της δουλειάς και της επίδοσης των μαθητών μέσα στο Λύκειο, που με το ισχύον σύστημα έχουν πλήρως απαξιωθεί προς όφελος του φροντιστηρίου, το οποίο στα μάτια μαθητών και γονέων παίζει σήμερα πρωταρχικό ρόλο» (Γ. Μπαμπινιώτης, Βήμα 28/8/2013).

Ο ομιλητής καταλήγει ότι ως εκ τούτου φυσικοί υποστηρικτές αυτής της αλλαγής θα πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς:

«Τελικά, αυτοί που πρέπει να στηρίζουν μια τέτοια αλλαγή είναι προεχόντως οι εκπαιδευτικοί που η δουλειά τους θα μπορεί να εκτιμηθεί ξανά (όπως συμβαίνει παντού) με ανεβασμένο

γενικά το κύρος του Σχολείου, αλλά και οι γονείς που θα μειωθεί η ανάγκη να επιβαρύνονται με αβάσταχτα έξοδα φροντιστηριακής στήριξης» (Γ. Μπαμπινιώτης, Βήμα 28/8/2013).

Σε άλλο άρθρο του ο Γ. Μπαμπινιώτης κρίνει «δίκαιο, ουσιαστικό και επικρατούν σε όλες σχεδόν τις χώρες το σύστημα της εισαγωγής στα ΑΕΙ με βάση την επίδοση στα τρία χρόνια τού Λυκείου» (Βήμα 19/4/2015).

Την αναγνώριση της πολιτικής της Γ.Θ.Δ.Δ. ως πρακτικής «εξορθολογισμού» και «αναβάθμισης» του σχολείου, ελέγχου του αναλυτικού προγράμματος και αντικειμενοποίησης των κριτηρίων αξιολόγησης υιοθετεί και το Ι.Ε.Π.:

«Ο Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων θα έχει κύρια αποστολή τη διασφάλιση θεμάτων υψηλής ποιότητας και διαφάνειας στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα και το αδιάβλητο στη διεξαγωγή των εξετάσεων. Ύστερα από πρόταση του Ι.Ε.Π. θα καθορίζεται η εξεταστέα ύλη, θα λειτουργεί την “Τράπεζα Θεμάτων” σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. και έχει την ευθύνη για την ανάδειξη και την επιμόρφωση επιλεγμένων βαθμολογητών» (Πρόεδρος του Ι.Ε.Π., Βήμα 29/9/2013).

«Σκοπός της Τράπεζας θεμάτων είναι αφενός η κάλυψη του συνόλου της διδακτέας ύλης (μετά από σχετικό εξορθολογισμό της) από όλα τα σχολεία της χώρας ώστε να μη δημιουργούνται στους μαθητές μαθησιακά κενά από τάξη σε τάξη και αφετέρου να ομογενοποιηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης για ένα αντικειμενικότερο σύστημα αποτίμησης της προόδου των μαθητών μας» (Ι.Ε.Π., Βήμα 26/5/2014).

«Η πρόταση για το νέο Λύκειο αποτελεί μία αβλαβή διέλευση από μία εποχή σε μία άλλη. Θα μπορούσε να είναι πιο τολμηρή, όμως κινείται σε ορθή κατεύθυνση εξορθολογισμού της σημερινής κατάστασης, κατά την οποία το Λύκειο έχει μετατραπεί σε προσχηματικό σχολείο. Σήμερα το παιχνίδι “παίζεται” στο φροντιστήριο» (Μέλος του Ι.Ε.Π., Καθημερινή 1/9/2013).

Η «φωνή» της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου αποτυπώνεται σε έναν μεγάλο αριθμό άρθρων, ως κύρια ή δευτερεύουσα. Ένας βασικός και διαρκώς επανερχόμενος λόγος εκφερόμενος από αυτήν είναι η λειτουργία της Γ.Θ.Δ.Δ. ως οχήματος ελέγχου των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κάλυψη της διδακτέας ύλης και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Αυτός ο λόγος αποτυπώνεται επανειλημμένα σε συνεντεύξεις του Υπουργού του Υ.ΠΑΙ.Θ. Κ. Αρβανιτόπουλου και του Υφυπουργού Σ. Κεδίκογλου:

«Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν εξαντλούσαν τη διδακτέα ύλη, σπρώχνοντας τα παιδιά στα ιδιαίτερα και φροντιστήρια. Εμείς τι λέμε τώρα; Έχοντας εξορθολογήσει τη διδακτέα ύλη, λέμε ότι ο καθηγητής θα έρχεται στις προαγωγικές εξετάσεις, θα βάζει δύο θέματα της επιλογής του

και τα άλλα δύο θα προέρχονται από μια ψηφιοποιημένη Τράπεζα Θεμάτων. Με αυτή την αλλαγή, αναγκάζονται οι πάντες να έχουν διδάξει όλη την ύλη. Αλλιώς μπορεί να εκτεθούν» (Κ. Αρβανιτόπουλος, Βήμα 21/3/2014).

«Στόχος της Τράπεζας Θεμάτων που θα συσταθεί είναι να εξαντλούν όλοι οι εκπαιδευτικοί τη διδακτέα ύλη, ώστε να μην υπάρχουν μαθησιακά κενά και ανισότητες στα παιδιά. Γιατί η τυχειότητα των μισών θεμάτων που θα είναι υποχρεωμένος να αντλήσει ο καθηγητής την ημέρα των προαγωγικών εξετάσεων από την Τράπεζα Θεμάτων αποκλείει την πιθανότητα της μη κάλυψης της ύλης» (Κ. Αρβανιτόπουλος, Έθνος 19/1/2014).

Ομοίως, ο Υφυπουργός Παιδείας Σ. Κεδίκογλου, απαντώντας σε ερώτηση του δημοσιογράφου σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών Λυκείου μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ., τονίζει ότι τα γραπτά αξιολογούνται από τον οικείο διδάσκοντα. Προβάλλει ως νομιμοποιητικό εγχείρημα της Τ.Θ.Δ.Δ. την κάλυψη όλης της ύλης από όλους τους διδάσκοντες (η οποία, κατά τον ομιλητή, «εξορθολογίστηκε») και την πρόληψη μαθησιακών κενών (Ελ. Τύπος 19/4/2014).

Το Υπουργείο κάνει λόγο, επίσης, και για τη διασφάλιση της «ισότητας» των μαθητών μέσω της εφαρμογής της Τ.Θ.Δ.Δ.: «*Θα υπάρχει μεγαλύτερη ισονομία μεταξύ των μαθητών, καθώς κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο από τη στιγμή που ο βαθμός του απολυτηρίου θα λαμβάνεται υπόψη για την εισαγωγή στις πανελλαδικές» (Υ.ΠΑΙ.Θ., Έθνος 8/8/2013).*

Παράλληλα, η διασφάλιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης συναρτάται από τους υποστηρικτές της Τ.Θ.Δ.Δ. και με την απόρριψη της λογικής της «άκοπης» αποφοίτησης από το Λύκειο και της μαζικής εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για την απόκτηση ενός «πτυχίου χωρίς αντίκρισμα». Ταυτοχρόνως, για την απόκρουση των επικρίσεων για ενδεχόμενη κοινωνική περιθωριοποίηση μεγάλων τμημάτων του μαθητικού πληθυσμού, και ιδίως των παιδιών φτωχότερων οικογενειών, η αυξημένη δυσκολία αποφοίτησης από το Γενικό Λύκειο παρουσιάζεται να αντισταθμίζεται με την επιχειρούμενη αναβάθμιση της ποιότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τη λήψη μέτρων ενισχυτικής και πρόσθετης διδασκαλίας:

«Αντίθετα, ευνοούμε τα παιδιά των οικονομικά ασθενέστερων οικογενειών, γιατί αν και έχουμε αυξημένες απαιτήσεις, τους παρέχουμε τη δυνατότητα να ανταποκριθούν σε αυτές, μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές του Γενικού Λυκείου μπορούν πλέον στο σχολείο τους να προετοιμάζονται για τις απαιτήσεις και των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων. Επίσης, εξορθολογίζουμε τομείς και ειδικότητες του Επαγγελματικού Λυκείου, ώστε τα πτυχία να έχουν

αντίκρισμα στην αγορά εργασίας και αυτό όπως καταλαβαίνετε λειτουργεί υπέρ των παιδιών. Εμείς θέλουμε να ανατρέψουμε τη νοοτροπία που δημιουργήθηκε την τελευταία τριακονταετία, αυτή της ήσσονος προσπάθειας, τα αποτελέσματά της οποίας βιώνουμε σήμερα. Δε θέλουμε δηλαδή να παρκάρουμε τα παιδιά μας σε ένα Λύκειο, να περνούν τις τάξεις με μέσο όρο 9, να περνούν στο Πανεπιστήμιο με μέσο όρο 8 και στο τέλος να έχουν πτυχία χωρίς αντίκρισμα και να παραμένουν άνεργοι χωρίς γνώσεις και δεξιότητες [...]

Αυτό που λέμε είναι ότι θα λάβουμε μέτρα τόσο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για να μην αυξηθούν τα ποσοστά ανεξεταστέων ή απορριπτόμενων. Οσοι καταβάλλουν κάποια προσπάθεια στο σχολείο δε θα βρεθούν με το νέο σύστημα προ εκπλήξεων. Και για να γίνει κατανοητό, για εμάς δωρεάν δημόσια παιδεία δεν είναι μια τυπική υποχρέωση που εξαντλείται στη διανομή τίτλων αποφοίτησης χωρίς αντίκρισμα. Το υπουργείο Παιδείας έχει προγραμματίσει τη λήψη μέτρων ενισχυτικής και πρόσθετης διδασκαλίας με αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθήσουμε τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και να μειωθεί το ποσοστό ανεξεταστέων ή απορριπτόμενων. Για το σκοπό αυτό θα αξιοποιήσουμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και διαθέσιμους ευρωπαϊκούς πόρους» (Κ. Αρβανιτόπουλος, Ελ. Τύπος 8/9/2013).

Οι υποστηρικτές της πολιτικής προσπαθούν πολύ συχνά να αντικρούσουν τα επιχειρήματα για την αύξηση της φοίτησης των μαθητών στη Φροντιστηριακή Εκπαίδευση εξαιτίας της εφαρμογής της Τ.Θ.Δ.Δ. και για τη μετατροπή του Σχολείου σε εξεταστικό κέντρο. Αντίθετα, αντιπροτείνουν την αναβάθμιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης και την αλλαγή της νοοτροπίας των Ελλήνων, την οποία εκλαμβάνουν ως ένα εγγενές στοιχείο της ελληνικής παθογένειας που αναπαράγει την απαξίωση του σχολικού θεσμού. Προσπάθεια καταβάλλεται από την ηγεσία του Υπουργείου, επίσης, να αποτινάξει τον χαρακτηρισμό της Τ.Θ.Δ.Δ. ως εθνικού testing, με την επισήμανση του ενδοσχολικού χαρακτήρα των εξετάσεων και της αξιολόγησης των μαθητών από τον οικείο διδάσκοντα:

«Δεν αλλάζει τίποτε σε σχέση με αυτό που ισχύει σήμερα για τον τρόπο που εξετάζονται οι μαθητές. Εξετάζονται μέσα στο σχολείο τους για να περάσουν την τάξη τους και τα γραπτά βαθμολογούνται από το δάσκαλό τους. Το μόνο που αλλάζει είναι ότι το 50% των θεμάτων θα λαμβάνεται από τράπεζα θεμάτων και το κάθε σχολείο στην ημέρα που αυτό ορίζει την εξέταση του μαθήματος θα παίρνει αυτά τα θέματα από το ηλεκτρονικό σύστημα. Δεν μιλάμε επομένως για πανελλαδικές εξετάσεις και για μετατροπή του σχολείου σε εξεταστικό κέντρο. Αυτό είναι παραπληροφόρηση που εξυπηρετεί σκοπιμότητες [...]. Αρκεί ένας μαθητής να διαβάσει και να παρακολουθεί τη διδασκαλία του καθηγητή του στο σχολείο. Υπάρχει μια γενικευμένη αντίληψη που έχει οδηγήσει τον πολίτη να σέβεται περισσότερο τα 200 ευρώ που

καταβάλλει άμεσα στο φροντιστήριο από τα πολλαπλάσια που καταβάλλει μέσω του φόρου του για να υπάρχει δημόσια δωρεάν παιδεία. Αυτή η νοοτροπία πρέπει να αλλάξει. Και πρέπει να αλλάξουμε αυτή τη νοοτροπία και μέσα από αλλαγές στη λειτουργία του δημόσιου σχολείου, δηλαδή αναβαθμίζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό κάνουμε με τα μέτρα που παίρνουμε και θα πάρουμε» (Κ. Αρβανιτόπουλος, Υπ. Υ.ΠΑΙ.Θ., Ελ. Τύπος 8/9/2013).

Αντίθετη άποψη γύρω από το ζήτημα της επίταξης της Παραπαιδείας εκφράζει στέλεχος του Υ.ΠΑΙ.Θ., το οποίο ισχυρίζεται ότι «το νέο σύστημα θα αναγκάσει τους μαθητές να διαβάσουν όλα τα μαθήματα, αλλά ίσως αυξήσει την Παραπαιδεία, γεγονός που ίσως αποφευχθεί λόγω της οικονομικής κρίσης» (Καθημερινή 1/9/2013).

Παράλληλα, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου προσπαθεί να υποβαθμίσει τη διαμεσολάβηση της Τ.Θ.Δ.Δ. στην αξιολογική διαδικασία και να τονίσει τη διατήρηση της δομής του αξιολογικού μηχανισμού και των διαδικασιών διεξαγωγής των εξετάσεων. Επιπλέον, προβάλλει την ανάληψη του συντονισμού και ελέγχου των διαδικασιών από μια μη πολιτική Ανεξάρτητη Αρχή, τον Ε.Ο.Ε., και την πρόβλεψη να εμπλουτιστεί η Τ.Θ.Δ.Δ. με θέματα από τους ίδιους τούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης υπό την επιστημονική καθοδήγηση του Ι.Ε.Π.:

«Όλος ο διοικητικός μηχανισμός, από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων έως και τα Βαθμολογικά και Εξεταστικά Κέντρα, που υλοποιεί εδώ και χρόνια τις αδιάβλητες πανελλαδικές εξετάσεις, παραμένει σε δομή και διαδικασίες ο ίδιος. Το μόνο που αλλάζει είναι ο συντονισμός και ο έλεγχος των διαδικασιών. Αντί του εκάστοτε γενικού γραμματέα του υπουργείου Παιδείας -πολιτικού προσώπου δηλαδή- την ευθύνη του συντονισμού και του ελέγχου αναλαμβάνει μια Ανεξάρτητη Αρχή» (Κ. Αρβανιτόπουλος, Έθνος 19/1/2014).

«Δεν εισάγονται νέες απαιτήσεις για τους μαθητές, οι οποίες να δικαιολογούν αισθήματα αγωνίας και ανασφάλειας, ούτε υπάρχει ζήτημα αιφνιδιασμού, καθώς η αξιολόγηση βασίζεται σε όσα προβλέπονται στα προγράμματα σπουδών των μαθημάτων» (Κ. Αρβανιτόπουλος, έγγραφο προς τη Βουλή δημοσιευμένο στον Ελ. Τύπο 7/5/2014).

«Η Τ.Θ.Δ.Δ. θα είναι ανοικτή στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ θα γίνουν επιτροπές καθηγητών που με την ευθύνη του Ινστιτούτου θα επιλέξουν τα πρώτα θέματά της» (Πρόεδρος του Ι.Ε.Π., Βήμα 29/9/2013).

Παρατηρείται, επίσης, μια ορατή προσπάθεια προβολής της υποτιθέμενης διατήρησης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, με την έμφαση που δίνεται στην επιλογή

του 50% των θεμάτων από τον οικείο διδάσκοντα και στην αξιολόγηση των γραπτών του μαθητή από τον καθηγητή του:

«Στις προαγωγικές εξετάσεις ο μαθητής Α', Β' και Γ' τάξης Λυκείου θα εξετάζεται στο σχολείο του και το γραπτό του θα διορθώνεται και θα αξιολογείται από τον καθηγητή, όπως συμβαίνει και σήμερα. Το μόνο που αλλάζει εδώ είναι ότι τα μισά θέματα θα προκύπτουν από “Τράπεζα Θεμάτων” από την οποία με κλήρωση αντλεί τα θέματα ο καθηγητής και είναι διαφορετικά ανά σχολείο» (Πρόεδρος του Ι.Ε.Π., Βήμα 29/9/2013).

Αντίθετη στάση προς την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. εκδηλώνουν οι εκπρόσωποι της Αντιπολίτευσης που ανήκουν στον πολιτικό χώρο της Αριστεράς. Στηλιτεύουν συχνά με δριμύτητα την υποτιθέμενη λειτουργία της Τ.Θ.Δ.Δ. ως μέσου επίτασης της εσωτερικής και εξωτερικής φροντιστηριοποίησης του σχολείου και όξυνσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον, αναγνωρίζουν την πολιτική ως επιτασσόμενη από την Ε.Ε.:

«Οι εξαγγελίες της κυβέρνησης για το νέο Λύκειο και την Τράπεζα Θεμάτων ανοίγουν τον δρόμο για την έξοδο ουσιαστικά πολλών παιδιών των λαϊκών οικογενειών από το σχολείο και ταυτόχρονα ανοίγουν τον δρόμο παραπέρα για την παραπαιδεία και για να πληρώνει η λαϊκή οικογένεια από την τσέπη της την αμορφωσιά και τη μεγαλύτερη ανασφάλεια, γιατί δουλειές δεν υπάρχουν, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά θα βρίσκονται έξω και από αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία[...] Πρέπει να αντιμετωπιστούν όλα αυτά τα μέτρα και βεβαίως να αντιμετωπιστεί ταυτόχρονα η κρατική καταστολή και ο αυταρχισμός που εκδηλώνονται προκειμένου να περάσουν όλα αυτά τα μέτρα που επιβάλλει η Ε.Ε. και η πολιτική των αντιλαϊκών κυβερνήσεων» (Γ.Γ. του Κ.Κ.Ε. Δ. Κουτσούμπας, Βήμα 6/3/2014).

Τα μέλη της Επιτροπής Ελέγχου Κυβερνητικού Έργου Παιδείας του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. μιλούν μεταξύ άλλων για τους «πειραματισμούς του υπουργείου Παιδείας σε σχέση με τις πανελλαδικές εξετάσεις της Α' Λυκείου, οι οποίες κανείς δεν γνωρίζει τελικά με ποιο τρόπο θα διεξαχθούν». Εκφράζουν την αντίθεσή τους στη λειτουργία της «Τράπεζας Θεμάτων» για τις προαγωγικές εξετάσεις στην Α' Λυκείου και συνολικά στο νέο σύστημα εισαγωγής με τα 40 και πλέον εξεταζόμενα μαθήματα (Βήμα 6/3/2014).

Μια μεγάλη ομάδα ομιλητών άμεσα εμπλεκόμενων με την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. που εκφέρουν λόγους σχετικά με αυτήν είναι η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα, εκφραζόμενη σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο: οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης με τις συνδικαλιστικές συσσωματώσεις και τις επιστημονικές ενώσεις τους, γονείς και σύλλογοι γονέων-

κηδεμόνων, μεμονωμένοι μαθητές και μέλη μαθητικών κοινοτήτων. Από την αναδίφηση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων σκιαγραφείται μία κατεξοχήν αρνητική στάση αυτών των ομάδων προς την πρακτική της Τ.Θ.Δ.Δ., χωρίς αυτό να συνεπάγεται και μια απολύτως ταυτόσημη, χωρίς διαφοροποιήσεις, θεώρηση και νοηματοδότηση της πρακτικής από μέρους τους.

Οι ενστάσεις αυτής της κατηγορίας ομιλητών κατά των θεσπιζόμενων μεταρρυθμίσεων επικεντρώνονται κατεξοχήν στα ακόλουθα: α. τη φροντιστηριοποίηση του σχολείου και τη συνακόλουθη αύξηση του ανταγωνισμού σε αυτό, β. την παρεπόμενη σχολική αποτυχία μαθητών από μη προνομιούχες ομάδες, την εκδίωξή τους από το Γενικό Λύκειο και στον εκτοπισμό τους στην υποβαθμισμένη Επαγγελματική Εκπαίδευση και τον θεσμό της μαθητείας, γ. τη συνεπακόλουθη (ανα)παραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, και δ. τον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και τον ενδεχόμενο εκτοπισμό του από τη διαδικασία της σύστασης της Τ.Θ.Δ.Δ.:

«Νούμερο ένα ζήτημα στον νόμο που ψηφίστηκε την προηγούμενη εβδομάδα είναι ότι δημιουργεί ένα Λύκειο από το οποίο θα μείνει εκτός ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών [...] Αφενός το καλοκαίρι είχαμε κατάργηση ειδικοτήτων με απορρόφηση από την αγορά εργασίας στα επαγγελματικά Λύκεια, αφετέρου το καινούργιο Λύκειο θα είναι ουσιαστικά ένα τριετές εξεταστικό κέντρο με θέματα μάλιστα από τη λεγόμενη "Τράπεζα Θεμάτων", στην οποία ο καθηγητής που μπαίνει στην τάξη δε θα έχει λόγο. Ο αδύναμος μαθητής θα αναγκάζεται να κάνει φροντιστήριο ακόμα και για να πάρει το απολυτήριο λυκείου. Αν δεν μπορεί να το κάνει αυτό, απλά θα αφήνει το σχολείο και θα στραφεί στη "μαθητεία" και στις άλλες πατέντες που ετοιμάζονται. Πάμε να γυρίσουμε πίσω στις δεκαετίες του '50 και του '60, με εκατοντάδες χιλιάδες ανθρώπους χωρίς προσόντα που θα αποτελούν φθινό, ακόμα και δωρεάν εργατικό δυναμικό» (Συνδικαλίστρια Ε.Α.Μ.Ε. Αττικής, Βήμα 17/9/2013).

Ο λόγος ο σχετικός με την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων συνδέεται από αυτήν την κατηγορία ομιλητών με τα κενά εκπαιδευτικών, τα οποία παρουσιάζονται οξυμμένα σε κάποια σχολεία της χώρας. Στελέχη της Εκπαίδευσης επισημαίνουν τα κενά που παρατηρούνται σε ακριτικές περιοχές, τα οποία θέτουν τους μαθητές σε δυσμενή θέση εξαιτίας της εφαρμογής της Τ.Θ.Δ.Δ. (Στελέχη Εκπαίδευσης, Βήμα 6/3/2014).

Ο πρόεδρος της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (Π.Ε.Φ.) διατυπώνει τις ενστάσεις του για την παιδαγωγική σκοπιμότητα της αξιολογικής πολιτικής, την απουσία διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα και την έγκαιρη ενημέρωσή της για τη διδακτέα ύλη. Ακόμη,

ζητά τη συγκρότηση ειδικών επιτροπών με τη συμμετοχή των επιστημονικών ενώσεων κάθε χώρου.

«Η απόφαση του υπουργού Παιδείας να εφαρμοστεί από εφέτος στις προαγωγικές εξετάσεις της Α' Λυκείου η διαδικασία επιλογής θεμάτων από την αντίστοιχη "Τράπεζα", σε συνδυασμό με τις διαμαρτυρίες φιλολόγων καθηγητών από όλη τη χώρα, οι οποίοι δηλώνουν ότι αδυνατούν να καλύψουν την ύλη, προκαλεί δικαιολογημένα την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου. Θεωρούμε ότι για την εφαρμογή τέτοιων μέτρων απαιτείται να προηγηθεί ουσιαστικός διάλογος σχετικά με την παιδαγωγική σκοπιμότητα του νεοεισαγόμενου μέτρου, που καθιερώνει ένα αυστηρό εξετασιοκεντρικό σύστημα στην Α' Λυκείου, χωρίς μάλιστα την έγκαιρη ενημέρωση των διδασκόντων για την εξεταστέα ύλη» (Πρόεδρος Π.Ε.Φ., Βήμα 23/2/2014).

Στην ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών εστιάζεται και ο Πρόεδρος του Κέντρου Μελετών της Ο.Λ.Μ.Ε., δηλώνοντας ότι *«οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το θέμα της Τράπεζας»* και εκφράζει προβληματισμό για το γεγονός ότι οι μαθητές θα ενημερωθούν για το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα θεμάτων λίγες ημέρες πριν από τις εξετάσεις (Πρόεδρος του Κέντρου Μελετών της Ο.Λ.Μ.Ε., Βήμα 23/2/2014).

Σχετικά με την Τ.Θ.Δ.Δ. εκφέρει λόγο κι ένας μικρός αριθμός ομιλητών διδασκόντων, προερχόμενων από τον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένας ομιλητής αυτής της κατηγορίας εκφράζει τη δυσπιστία του για τη δυνατότητα του Νέου Λυκείου να υλοποιήσει τις αλλαγές που προεξαγγέλλει και τον φόβο του ότι οι επαγγελίες για την αντιμετώπιση της φροντιστηριοποίησης του Λυκείου και την αναβάθμιση του μορφωτικού του ρόλου θα αποδειχθούν μάταιες. Αφού διερωτάται αν το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση πρωτίστως να εκσυγχρονίσει τις μεθόδους διδασκαλίας, τις υποδομές, τα σχολικά εγχειρίδια και να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, με γλαφυρό τρόπο αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα και τη διάρκεια των μεταρρυθμίσεων, στηριζόμενος στην προϊστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη χώρα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Γιατί, απλούστατα, χωρίς απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, το Νέο Λύκειο και το μανιφέστο του αποτελούν λογικό πρωθύστερο, και αυτό που πρακτικά θα μείνει στα χέρια μας θα είναι: νέοι αλγόριθμοι και συντελεστές για τον υπολογισμό των μορίων· μια νέα εξεταστική σκυταλοδρομία, με περισσότερα έπαθλα για όσους πρωτεύουν με διαφορά «από στήθους»· πιθανότατα, μια Κεντρική Τράπεζα Θεμάτων (αν και αυτό ωραίο ακούγεται, μέρες που είναι)·

και, το πιο βέβαιο από όλα, μια γενναία επέκταση της φροντιστηριακής βιομηχανίας που θα κάνει κάποιον μελλοντικό υπουργό να ομολογήσει ότι η Ελλάδα είναι ένα απέραντο φροντιστήριο» (Πανεπιστημιακός, Βήμα 25/8/2013).

Από κάποιους ομιλητές η πρακτική της Τ.Θ.Δ.Δ. αναγνωρίζεται ως διεθνής πρακτική με ενδεχόμενα θετικά αποτελέσματα για την ελληνική εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η στάση μιας ερευνήτριας ερευνητικού κέντρου εποπτευόμενου από το Υπουργείο Παιδείας:

«Η χρήση της τράπεζας στις εξετάσεις αποτελεί διεθνή πρακτική που φτάνει με καθυστέρηση στη χώρα μας. Υπάρχει ποιοτική διαφορά ανάμεσα σε εξετάσεις που διενεργούνται με υπόβαθρο μια Τράπεζα Θεμάτων και αυτές που γίνονται με τον παραδοσιακό τρόπο. Στον παραδοσιακό τρόπο η διαδικασία των εξετάσεων επαναλαμβάνεται εκ του μηδενός κάθε χρονιά, χωρίς αποτίμηση των προηγούμενων εξετάσεων. Αντίθετα, η λογική που απορρέει από την Τράπεζα Θεμάτων είναι διαφορετική.

Δεν περιορίζεται μόνο στην εκπόνηση μερικών θεμάτων πριν από την εξέταση και στη βαθμολόγησή τους. Αντίθετα, το σύστημα της τράπεζας λειτουργεί αδιάκοπα καθώς, με το τέλος των εξετάσεων, οι βαθμολογίες συγκεντρώνονται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας με στατιστικά μοντέλα για να αποτιμηθεί η εξέταση και για να ανατροφοδοτηθεί το σύστημα, ώστε η επόμενη εξέταση να είναι πιο σταθμισμένη και άρα πιο δίκαιη.

Επιπλέον, η τράπεζα έχει εκπαιδευτικό ρόλο καθώς τα χρησιμοποιημένα θέματα βρίσκονται συγκεντρωμένα σε μορφή αποθετηρίου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί ο υποψήφιος για να προετοιμαστεί σε περιβάλλον προσομοίωσης αντί να παρακολουθεί φροντιστηριακά μαθήματα. Αρκεί βέβαια η τράπεζα να λειτουργήσει σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές. Αυτό χρειάζεται σοβαρή προετοιμασία αρκετούς μήνες πριν από τις εξετάσεις, για τη συγκρότηση της τράπεζας αλλά και για τον ποιοτικό έλεγχο της σε δοκιμαστική μορφή» (Ερευνήτρια, ερευνητικού κέντρου εποπτευόμενου από το Υπουργείο Παιδείας, Καθημερινή 11/1/2014).

Σε έναν μικρό αριθμό άρθρων αποτυπώνεται η «φωνή» γονέων και μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα συλλόγου γονέων σε ακριτικό νησί της χώρας, ο οποίος επικρίνει την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ., με την αιτιολογία ότι δεν καλύφθηκαν τα κενά των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην καλυφθεί η εξεταστέα μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ. ύλη. Καταγγέλλει την αναγκαστική φυγή μαθητών από το νησί εξαιτίας αυτών των ελλείψεων (Καθημερινή 28/2/2014). Σε άλλη περίπτωση οι γονείς ζητούν να εξαιρεθούν οι μαθητές ακριτικών περιοχών από τις εξετάσεις μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ. (Βήμα 8/3/2014). Άλλοτε πάλι οι ενστάσεις γονέων και μαθητών εστιάζονται στη μεγάλη έκταση της ύλης και τη μη έγκαιρη

γνωστοποίησή της (Βήμα 19/2/2014). Οι μαθητές κάνουν λόγο για «άνισο» αγώνα με εξετάσεις από την Τράπεζα Θεμάτων με συμμαθητές τους από άλλες πιο προνομιούχες περιοχές (Καθημερινή 28/2/2014).

Αναμφισβήτητα, η επικρατούσα (κύρια) «φωνή» στον μεγαλύτερο αριθμό άρθρων είναι αυτή των δημοσιογράφων-συντακτών. Η ανακοίνωση της επικείμενης θέσπισης της Τ.Θ.Δ.Δ. συνοδεύτηκε από τη δημοσίευση κάποιων δημοσιογραφικών κειμένων, τα οποία απηχούν τους αποκλίνοντες τρόπους πρόσληψης της πολιτικής από τους δημοσιογράφους-συντάκτες. Αυτοί οι λόγοι κυμαίνονται από την εκδήλωση μιας εφεκτικής στάσης μέχρι τη θερμή αποδοχή της και την εκφορά ενός επιθετικού και χλευαστικού λόγου εναντίον των ομάδων που αντιτίθενται στην εφαρμογή της, ή/και μέχρι την αναπαραγωγή και πρόκριση τού λόγου των πολιτικών θιασωτών της Τ.Θ.Δ.Δ.

Σε ένα μεγάλο αριθμό άρθρων οι εκπρόσωποι του Τύπου αναπαράγουν τη νομιμοποιητική της Τ.Θ.Δ.Δ. ρητορική της πολιτικής εξουσίας και του Ι.Ε.Π., στον βαθμό στον οποίο οι «φωνές» των ομιλητών αλληλοεπικαλύπτονται: αντικειμενοποίηση και ομογενοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών, αυτονόμηση και αναβάθμιση του Λυκείου, έλεγχος της κάλυψης της διδακτέας ύλης από τους εκπαιδευτικούς:

«Για την αντικειμενικότητα των θεμάτων δημιουργείται Τράπεζα ερωτήσεων, τόσο για τις ενδοσχολικές όσο και για τις πανελλαδικές εξετάσεις [...] (Έτσι) ενισχύεται ο αυτοτελής μορφωτικός σκοπός του Λυκείου» (Δημοσιογράφος, Βήμα 11/8/2013).

«(Στόχος της Τ.Θ.Δ.Δ.) είναι να ξεπεραστούν οι παρενέργειες που προκαλούν κάθε χρόνο τα αδιάκοπα debates μεταξύ επιστημονικών ενώσεων για το αν τα θέματα που επελέγησαν ήταν δύσκολα, επιστημονικά ορθά, πρωτότυπα, έχουν συζητηθεί ποτέ, τα έχει ξανασκεφτεί κάποιος, έχουν γραφτεί ή κυκλοφορήσει [...] Τα θέματα της Τράπεζας θα είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας για την αντικειμενικότερη αξιολόγηση των μαθητών και κυρίως για την αντιμετώπιση της αποστήθισης “ανούσιων” λεπτομερειών [...] Έτσι θα αποφεύγεται η περίπτωση σε ορισμένα σχολεία να μη διδάσκεται ολόκληρη η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη ή κάποιοι (ευτυχώς ελάχιστοι) εκπαιδευτικοί να δίνουν στους μαθητές τους περιορισμένο αριθμό θεμάτων για τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις τη στιγμή που άλλοι μαθητές σε άλλα σχολεία εξετάζονται κανονικά εφ' όλης της ύλης. Η ανισότητα αυτή έχει κατά καιρούς επισημανθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (Δημοσιογράφος, Βήμα, 29/9/2013).

«Ο θεσμός της “Τράπεζας θεμάτων” ανοίγει μια νέα σελίδα για το εξεταστικό σύστημα εισαγωγής στα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης της χώρας και, εφόσον επιλεγούν οι

κατάλληλοι θεματοδότες και γίνει προσεκτική επιλογή των θεμάτων, θα δώσει σίγουρα μια «ανάσα» σε ένα σύστημα που εδώ και χρόνια “αιμορραγεί”. Ως νέος θεσμός ωστόσο προκαλεί ... καχυποψίες» (τα αποσιωπητικά του πρωτοτύπου) (Δημοσιογράφος, Βήμα 23/2/2014).

«Σκοπός της Τράπεζας θεμάτων είναι αφενός η κάλυψη του συνόλου της διδακτέας ύλης (μετά από σχετικό εξορθολογισμό της) από όλα τα σχολεία της χώρας ώστε να μη δημιουργούνται στους μαθητές μαθησιακά κενά από τάξη σε τάξη και αφετέρου να ομογενοποιηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης για ένα αντικειμενικότερο σύστημα αποτίμησης της προόδου των μαθητών μας» (Δημοσιογράφος, Ελ. Τύπος 26/5/2014).

Άλλοτε το πεδίο του ελληνικού Τύπου μετατρέπεται σε «αρένα» λόγων εξαιτίας των έντονων αντιπαράθεσεων κάποιων εκπροσώπων του με ομάδες που νοσηματοδοτούν την Τ.Θ.Δ.Δ. με διαφορετικό τρόπο. Σε αρκετά άρθρα οι δημοσιογράφοι-ομιλητές αρθρώνουν έντονα «γλευστικό λόγο» εναντίον των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών εκπροσώπων τους που απορρίπτουν την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. Συχνά ο «γλευστικός λόγος» μετέρχεται γλωσσικές κατασκευές της πολιτικής που καταλήγουν σε αφορισμούς. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση αρθρογράφου της Καθημερινής: ο δημοσιογράφος επικρίνει με δριμύτητα την Ο.Λ.Μ.Ε. για την έκκλησή της προς τους καθηγητές να συμμετάσχουν σε στάση εργασίας και για την επιστολή της προς τους γονείς, με την οποία διαμαρτύρεται για την Τ.Θ.Δ.Δ. Θεωρεί ψηφοθηρικά τα κίνητρα του προέδρου της Ο.Λ.Μ.Ε., ο οποίος είναι υποψήφιος ευρωβουλευτής του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. (χαρακτηριστική η φράση «εκεί είναι η ταμπακιέρα»). Ισχυρίζεται ότι ο πρόεδρος της Ο.Λ.Μ.Ε. κατάφερε να απαξιώσει τον θεσμικό ρόλο της ΟΛΜΕ στην ελληνική οικογένεια (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 24/4/2014).

Δημοσιογράφος επιτιθέμενος στην Ο.Λ.Μ.Ε. η οποία καταγγέλλει ως «νεοφιλελεύθερη» την πολιτική του Υπουργείου, παρουσιάζει ως κενό νοηματικού περιεχομένου τον χαρακτηρισμό αυτόν: «κατά την ΟΛΜΕ είναι και νεοφιλελεύθερη, αλλά αυτό δεν έχει σημασία, επειδή δε σημαίνει τίποτε ούτε για την ΟΛΜΕ ούτε για το Υπουργείο» (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 26/4/2014).

Ωστόσο, αρκετοί εκπρόσωποι του Τύπου, ακόμη και της καθαρά φιλοκυβερνητικής μερίδας του, διατηρούν εφεκτική στάση προς την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. και επισημαίνουν τις αρνητικές επιδράσεις της στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τον κίνδυνο της επίτασης της εξωτερικής φροντιστηριοποίησης και της αύξησης της σχολικής αποτυχίας:

«Πρώτη φορά οι μαθητές θα εξεταστούν σε ύλη “μπετόν”[...]Οι καθηγητές δεν έχουν πια το περιθώριο να προσαρμόζουν την εξεταστέα ύλη στους ρυθμούς αφομοίωσης που παρουσιάζει κάθε τάξη ανάλογα όχι μόνο με το επίπεδο των μαθητών αλλά και με τον προγραμματισμό που επιβάλλουν οι ρυθμοί της κεντρικής διοίκησης [...] Τα πρώτα αισθητά αποτελέσματα του νέου συστήματος είναι η άνθηση φροντιστηριακών τμημάτων που προετοιμάζουν μαθητές της Α΄ Λυκείου για την πρώτη πρόβα της Τράπεζας Θεμάτων και τα «σπασμένα» κοντέρ διδασκόντων και μαθητών, οι οποίοι «τρέχουν» τις σελίδες για να προλάβουν να καλύψουν εγκαίρως την πανελλαδική ύλη [...] Παράλληλα, ο μηδενισμός των κονδυλίων για προσλήψεις εκπαιδευτικού προσωπικού έχει σφίξει τον κλοιό γύρω από μεγάλα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού που κατακλύζουν τα σχολεία της “σκοτεινής όχθης”» (Δημοσιογράφος, Ελ. Τύπος 7/3/2014).

«Η φοίτηση στο Γενικό Λύκειο δυσκολεύει και άρα θα αυξηθεί η οικονομική αιμορραγία των γονιών για να καλύψουν τις ελλείψεις των παιδιών με φροντιστήριο» (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 1/9/2013).

«Με την αντικειμενικοποίηση των εξετάσεων και την πολυαναμενόμενη “Τράπεζα θεμάτων” η διαδικασία προαγωγής θα γίνει εφέτος πιο δύσκολη, καθώς θα απαιτείται μέσος όρος 10 στα περισσότερα μαθήματα. Έτσι, είναι πιθανόν με την πρόκριση των καλύτερων μαθητών να επιστρέψει στα μαθητικά “χρονικά” η κατηγορία των μετεξεταστέων, οι οποίοι δε θα κατορθώνουν να περάσουν την τάξη και θα δίνουν επαναληπτικές εξετάσεις το φθινόπωρο» (Δημοσιογράφος, Βήμα 30/3/2014).

Άλλοτε πάλι η στάση των εκπροσώπων του Τύπου είναι αμφιθυμική. Ενδεικτικός είναι ο τρόπος με τον οποίο δημοσιογράφος χαρακτηρίζει την Τ.Θ.Δ.Δ. ως το «κουτί της Πανδώρας» και αναφέρει ότι «παρότι η οργάνωση Τράπεζας Θεμάτων θεωρείται θετικό βήμα, διατυπώνονται ενστάσεις για την ορθή και έγκαιρη προετοιμασία του υπουργείου Παιδείας φέτος, πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου συστήματος» (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 11/1/2014).

Ακόμη, παρατηρείται και το φαινόμενο δημοσιογράφοι να αναγνωρίζουν την Τ.Θ.Δ.Δ. ως διεθνή πρακτική και να διαμορφώνουν την εικόνα μιας «σωστής» τράπεζας θεμάτων σύμφωνης με τις διεθνείς προδιαγραφές. Χαρακτηριστικά, δημοσιογράφος αναγνωρίζει την Τ.Θ.Δ.Δ. ως διεθνή πρακτική και επισημαίνει ότι μια τράπεζα θεμάτων θα πρέπει να έχει «τεράστιο εύρος ερωτήσεων» που καλύπτουν το σύνολο της διδακτέας ύλης, να περιλαμβάνει θέματα διαβαθμισμένης δυσκολίας, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και να ανανεώνεται διαρκώς (Δημοσιογράφος, Έθνος 14/1/2014).

6.3. Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων της περιόδου Μαΐου 2014 – Δεκεμβρίου 2014

Σε αυτή τη χρονική περίοδο κυρίως αναπτύσσονται λόγοι αξιολογικοί των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ., τα οποία δημοσιοποιούνται στα τέλη Μαΐου του 2014, καθώς και λόγοι σχετικοί με τις μαθητικές επιδόσεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με τη διαμεσολάβηση της Τ.Θ.Δ.Δ. στην αξιολογική διαδικασία. Αξιοσημείωτη πολιτική εξέλιξη της περιόδου αποτελεί η αλλαγή της ηγεσίας του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Ο Α. Λοβέρδος διαδέχεται τον Κ. Αρβανιτόπουλο). Όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια, κατά την περίοδο αυτή εγείρονται έντονες αντιδράσεις από πολλές ομάδες ομιλητών, κατεξοχήν για το φαινόμενο της αυξημένης σχολικής αποτυχίας.

Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου σχολιάζει την πρώτη εφαρμογή της Τ.Θ.Δ.Δ. ως εξής: *«Η εφαρμογή της Τράπεζας Θεμάτων έγινε με μεγάλη επιτυχία, βάζοντας τέλος στο σχολείο των δύο ταχυτήτων και στον κατακερματισμό της γνώσης, επιβάλλοντας ομογενοποιημένη γνώση»*. Σχετικά με τις αντιδράσεις που εκφράστηκαν κατά καιρούς, το Υπουργείο επισημαίνει, επίσης, ότι *«το μόνο που κατάφεραν ήταν να αγχώσουν περισσότερο τους μαθητές της Α' Λυκείου»* (Υ.ΠΑΙ.Θ., Ελ. Τύπος 22/5/2014).

Ενδεικτική είναι η στάση γονέων και κηδεμόνων των βορείων προαστίων της Αττικής λίγο πριν τη δημοσιοποίηση των θεμάτων, οι οποίοι επικεντρώνουν τις διαφωνίες τους στον τρόπο σύστασης της Τ.Θ.Δ.Δ.: *«Και οι Σύλλογοι Γονέων σε Λύκεια και Γυμνάσια Φιλοθέης - Ψυχικού ζήτησαν τη μη εφαρμογή της ΤΘΔΔ, κατηγορώντας το υπουργείο Παιδείας για προχειρότητα στην οργάνωσή της»* (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 29/5/2015).

Αναφορικά με τα θέματα που περιέχονται στην Τ.Θ.Δ.Δ. διατυπώνεται ένα ευρύ φάσμα λόγων. Αυτοί που πρωτίστως εκφέρουν την άποψή τους για το θέμα είναι οι επαγγελματίες της Εκπαίδευσης. Ένας κοινός, με μεγάλη συχνότητα επαναλαμβανόμενος λόγος από τη συγκεκριμένη κατηγορία ομιλητών είναι η ανακολουθία μεταξύ της αξιολόγησης και της παιδαγωγικής που ακολουθείται στο Λύκειο.

Σε κάποια άρθρα οι συντάκτες-δημοσιογράφοι προβάλλουν τη γνώμη μεμονωμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, αν και δε διατυπώνουν απολύτως συγκλίνουσες απόψεις για την ποιότητα και τον βαθμό δυσκολίας των θεμάτων, στην πλειοψηφία τους επισημαίνουν τη δυσαρμονία παιδαγωγικής και αξιολόγησης. Ενδεικτικά, εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι τα θέματα της Τ.Θ.Δ.Δ. είναι *«άρτια δομημένα και καλοδομημένα, κάτι που θα αναβαθμίσει το*

επίπεδο της θεματολογίας των εξετάσεων», αν και, σύμφωνα με τον ίδιο, οι μαθητές, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με το νέο σύστημα, ίσως να δυσκολευτούν και να αυξηθεί το ποσοστό αποτυχίας στην Α΄ Λυκείου (Εκπαιδευτικός, Καθημερινή 27/5/2014). Εκπαιδευτικός, πάλι, δημόσιου Λυκείου θεωρεί τα θέματα ιδιαίτερα απαιτητικά και επισημαίνει την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του τρόπου διδασκαλίας (Εκπαιδευτικός, Καθημερινή 30/5/2014), ενώ άλλος ισχυρίζεται ότι «τα θέματα ήταν λογικά και μέσα από τη διδακτέα ύλη, θα μπορούσα να τα έχω βάλει κι εγώ» και εξηγεί ότι καθώς τα εκφωνεί μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές του (Εκπαιδευτικός, Καθημερινή 4/6/2014).

Δημοσιογράφοι της εφημερίδας του «Εθνους» (27/5/2014) προβάλλουν την άποψη διαφόρων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών και επιστημονικών ενώσεων, διαμορφώνοντας ένα ευρύ φάσμα ενδεικτικών λόγων των επαγγελματιών της Εκπαίδευσης σχετικά με την ποιότητα των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ. Ένας βασικός λόγος που συναρθρώνεται περιστρέφεται γύρω από τη θεωρούμενη έλλειψη ακολουθίας μεταξύ αξιολόγησης και παιδαγωγικής.

Οι δημοσιογράφοι αναφέρουν ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα θέματα είναι «ποιοτικά αναβαθμισμένα», δηλαδή μεγαλύτερης δυσκολίας από τα θέματα που έβαζαν κάθε χρόνο οι καθηγητές στις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ Λυκείου». Προσθέτουν ότι εκπαιδευτικοί «εκτιμούν ότι οι μέτριοι μαθητές δε θα μπορούν εύκολα ν' ανταποκριθούν, διότι πολλά θέματα είναι εξαιρετικά απαιτητικά και εκτός σχολικής πραγματικότητας». Γι' αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι «οι καθηγητές του κάθε μαθήματος θα προτιμήσουν να βάλουν ευκολότερα θέματα δικής τους επιλογής για να βοηθήσουν τους μαθητές τους». Πολλοί εκπαιδευτικοί προβάλλονται να υπογραμμίζουν «ότι φέτος πιάστηκαν για να ολοκληρώσουν την ύλη και πιστεύουν ότι οι μαθητές δεν την έχουν αφομοιώσει».

Σύμφωνα με τους δημοσιογράφους, για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Χημείας οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα θέματα είναι ανάλογα αυτών που διδάχθηκαν στη σχολική τάξη, αν και οι Χημικοί επισημαίνουν ότι «οι ερωτήσεις κρίσεως είναι απαιτητικές». Οι Μαθηματικοί εκτιμούν «ότι υπάρχουν πολλά θέματα μακρινά από τη σχολική πραγματικότητα, αλλά έχουν καλές διατυπώσεις και είναι σαφή». Οι Φυσικοί υποστηρίζουν ότι «τα θέματα έχουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από αυτά που συνήθως πραγματεύονται οι μαθητές της τάξης αυτής» και ότι «εκ πρώτης όψεως δείχνουν περισσότερο απαιτητικά από αυτά που συνήθως βάζουν στις εξετάσεις για την προαγωγή των μαθητών οι καθηγητές, αλλά οι καλοί μαθητές δε θα έχουν προβλήματα». Οι Βιολόγοι καθηγητές που

διδάσκουν το μάθημα στο σχολείο δηλώνουν ότι «τα περισσότερα θέματα είναι συνδυαστικά, κάτι που οι μαθητές της Α' τάξης δεν έχουν συνηθίσει, καθώς οι ασκήσεις τους είναι περισσότερο απλές στο σχολείο και συνεπώς εκφράζουν αμφιβολίες για την ανταπόκριση που θα έχουν οι μαθητές και κυρίως των “μέτρων βαθμολογιών”». Επισημαίνουν επίσης ότι «αρκετές ερωτήσεις θα έχουν δυσκολία στην κατανόηση από τον κύριο όγκο των μαθητών που δεν είναι συνηθισμένοι στις ερωτήσεις κρίσεως». Μεμονωμένος μαθηματικός υποστηρίζει ότι «οι μαθητές ακόμη και οι καλοί θα αντιμετωπίσουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των θεμάτων» και ότι «τα παιδιά της Α' Λυκείου δε διδάσκονται με αυτόν τον τρόπο τις διατυπώσεις των θεμάτων κι αυτό σημαίνει ότι μπορεί να έχουμε σημαντικό βαθμό αποτυχίας μαθητών».

Στο ίδιο άρθρο (Εθνος 27/5/2014) οι συντάκτες-δημοσιογράφοι επικαλούνται την άποψη του Ι.Ε.Π. ότι «οι μαθητές δε θα μπορέσουν να ανταποκριθούν σε τόσο υψηλό επίπεδο θεμάτων» και αναπαράγουν τη στάση του Αντιπροέδρου της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, ο οποίος δηλώνει ότι:

«Θεωρούμε καινοτόμο προσπάθεια τη δημιουργία Τράπεζας Θεμάτων, καθώς πρόκειται για ισότιμη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών. Μέχρι σήμερα η αξιολόγηση στις προαγωγικές εξετάσεις ήταν σε έναν βαθμό αυθαίρετη και υποκειμενική και υπήρχε η σχέση μεταξύ καθηγητών μαθητών, η οποία εκφραζόταν σε κάποιες περιπτώσεις και μέσω της ευκολίας/δυσκολίας των θεμάτων που επιλέγονταν [...] Όσον αφορά στα θέματα της Φυσικής, είναι πιο απαιτητικά από αυτά που επέλεγαν έως τώρα οι διδάσκοντες και πολλές φορές υπάρχει αναντιστοιχία με όσα διδάσκονται οι μαθητές στην τάξη».

Ανάλογες απόψεις απηχούνται και σε άρθρο του «Βήματος» (27/5/2014). Καθηγητές και εκπρόσωποι της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρίας επισημαίνουν ότι «τα θέματα είναι σε μεγάλο βαθμό έξω από τη σχολική λογική και όσα διδάσκονται στα σχολεία», γεγονός που αποδίδουν στα στενά περιθώρια χρόνου για τη δημιουργία της βάσης των θεμάτων. Φιλολόγοι και μαθηματικοί δηλώνουν ότι η κατηγορία θεμάτων «δευτέρου θέματος» είναι πολύ πιο δύσκολα από ό,τι θα περίμενε κανείς για ένα αντίστοιχο θέμα (ό.π.).

Εκπαιδευτικός δηλώνει ότι «μοιάζει να ήθελαν απλά να γεμίσουν την Τράπεζα και έβαλαν θέματα που θα δημιουργήσουν μεγάλα προβλήματα σε όσους εξετάζονται εφέτος». Εκπαιδευτικοί επικρίνουν τους εμπνευστές των φιλολογικών θεμάτων «για παιδαγωγική της περασμένης δεκαετίας», καθώς, σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό, στη θέση σημαντικών ερωτήσεων, έχουν επιλέξει ερωτήσεις αποκλειστικά πληροφοριακού χαρακτήρα. Η εκπαιδευτικός προσθέτει ότι «γενικά πολλά (φιλολογικά) θέματα είναι πρόχειρα και επουσιώδη» (Βήμα 27/5/2014).

Εκπαιδευτικοί-φυσικοί υποστηρίζουν ότι «στην κατηγορία του τέταρτου θέματος έχουν επιλεγεί θέματα αυξημένης δυσκολίας και σε πολλές περιπτώσεις μη διαχειρίσιμα» (ό.π.). Μαθηματικός-εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι «υπάρχουν θέματα που ξεφεύγουν κατά πολύ από την καθιερωμένη λογική που επικρατεί στα σχολεία και στην περίπτωση που κληρωθούν θα οδηγήσουν τους μαθητές σε αποτυχία και τους καθηγητές σε αδιέξοδο» (ό.π.).

Σε άρθρο του «Βήματος» (1/6/2014) ο δημοσιογράφος αναφέρει ότι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων επικρίνουν την έλλειψη στάθμισης των ερωτήσεων που οδηγεί σε αδικίες, την αναντιστοιχία των θεμάτων με τη διδακτέα ύλη, την ασημαντότητα κάποιων θεμάτων και τον υπερβολικά απαιτητικό χαρακτήρα τους, που οξύνει την ανισότητα μεταξύ των μαθητών που μπορούν να φοιτήσουν σε φροντιστήριο και σε όσους δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Ο αντιπρόεδρος της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας αναρωτιέται: «Κάναμε κάτι τελικά με αυτή την αλλαγή ώστε να βελτιωθεί η Παιδεία», και επισημαίνοντας την όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνεχίζει: «Και ναι μεν σε σχολείο ενός μεγάλου αστικού κέντρου οι μαθητές μπορεί να είχαν προετοιμαστεί κάνοντας φροντιστήριο, αλλά σε ένα νησί ή σε ένα απομακρυσμένο χωριό είμαστε σίγουροι ότι ισχύει το ίδιο;» (Αντιπρόεδρος της Μαθηματικής Εταιρείας, Βήμα 1/6/2014). Εκπαιδευτικοί –βαθμολογητές, πάλι, κρίνουν ότι η «πλειονότητα των ερωτημάτων ήταν εκτός σχολικής πραγματικότητας και δυσνόητα για τους μαθητές» (Εκπαιδευτικοί, Βήμα 25/6/2014).

Με αποκλίνοντα τρόπο αξιολογούν τον βαθμό δυσκολίας των θεμάτων και μαθητές, των οποίων ο λόγος προάγεται από τους εκπροσώπους του Τύπου. Κάποιοι από αυτούς χαρακτηρίζουν τα θέματα της Τ.Θ.Δ.Δ. «δύσκολα», αλλά ευκολότερα από αυτά που έβαλε ο οικείος διδάσκων, ενώ άλλοι τα κρίνουν «βατά» (Μαθητές, Καθημερινή, 30/5/2014). Μαθητής που αρίστευσε στις Πανελλήνιες Εξετάσεις χαρακτηρίζει την «Τράπεζα θεμάτων» «ως μια καλή ιδέα αν και εφέτος παρουσιάστηκαν κάποια μικροπροβλήματα που επιδέχονται βελτιώσεων», ενώ δεύτερη μαθήτρια που αρίστευσε, υποστηρίζοντας την ανάγκη για αλλαγή του εξεταστικού συστήματος επισημαίνει ότι «το σύστημα του Νέου Λυκείου είναι χειρότερο από το προηγούμενο και κάνει την παιδεία της χώρας μας περισσότερο ταξική, ενώ δεν είναι σωστό να ξεκινάει ο ανταγωνισμός για τα πανεπιστήμια από την Α' Λυκείου» (Μαθητές, Βήμα 1/7/2014).

Το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας που ακολούθησε την εφαρμογή της Τ.Θ.Δ.Δ. μετατρέπει τον Τύπο σε «στίβο» λόγων, καθώς γίνεται σημείο αντεγκλήσεων μεταξύ πολλών ομάδων ομιλητών: πολιτικών, συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών,

γονέων, μαθητών και δημοσιογράφων. Χαρακτηριστική είναι η έκκληση της ΟΛΜΕ προς τους εκπαιδευτικούς:

«Καλούμε τους συναδέλφους που αναγκάζονται να πάρουν μέρος σ' αυτή την αντιεκπαιδευτική και αντιμορφωτική αντιπαιδαγωγική διαδικασία, να λειτουργήσουν με την ενδεικνύομενη παιδαγωγική και κοινωνική ευαισθησία - όπως κάναμε πάντοτε- περιφρουρώντας τα μορφωτικά δικαιώματα και την ψυχική υγεία των μαθητών μας, αλλά και τη δική μας επαγγελματική υπόσταση. Δεν πρέπει να επιτρέψουμε να εκδιωχθούν οι μαθητές, κυρίως από τις λαϊκές οικογένειες, από την εκπαίδευση και να οδηγηθούν στην εφήμερη κατάρτιση και την απλήρωτη μαθητεία, βορά στα χέρια των εργοδοτών» (Ο.Α.Μ.Ε., Καθημερινή 3/6/2014).

Τα μεγαλύτερα πολιτικά κόμματα της Αριστεράς παρουσιάζονται να αρνούνται την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. και να την αναγνωρίζουν ως αιτία όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε άρθρο της Καθημερινής ο ΣΥ.ΡΙΖ.Α. φαίνεται να επιτίθεται στην κυβέρνηση για το «τεράστιο ψυχολογικό και δυσβάσταχτο οικονομικό κόστος για τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και για τις οικογένειές τους λόγω των εξετάσεων» και για την εφαρμογή πανελλαδικού τύπου εξετάσεων και για τους μαθητές της Α' Λυκείου. Υπόσχεται ότι «θα καταργήσει τον νόμο περί Νέου Λυκείου, θα αντικαταστήσει το ατελείωτο πλέγμα εξετάσεων με ένα διαρκή πολύπλευρο έλεγχο των γνώσεων των μαθητών» (ΣΥ.ΡΙΖ.Α., Καθημερινή 27/5/2014). Το Κ.Κ.Ε. καταδικάζει τον ταξικό χαρακτήρα της πολιτικής και υποστηρίζει την επαναφορά των ενδοσχολικών εξετάσεων:

«Τόσο η εφαρμογή της Τράπεζας θεμάτων στις προαγωγικές εξετάσεις της Α' Λυκείου, όσο και οι συνολικές αρνητικές αλλαγές που έγιναν στην εκπαίδευση και στο Λύκειο, ενισχύουν τους ταξικούς φραγμούς, βάζουν περισσότερα εμπόδια στους μαθητές των εργατικών-λαϊκών οικογενειών[...] Να καταργηθεί η "Τράπεζα θεμάτων", γενικότερα, οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις να είναι ενδοσχολικές, με ευθύνη του εκπαιδευτικού, που είναι σε θέση να σταθμίζει τις ανάγκες, τη γενική προσπάθεια και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών» (Κ.Κ.Ε., Βήμα 26/6/2014).

Παράλληλα, βουλευτές του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. κατέθεσαν τροπολογία στη Βουλή, η οποία αναπαράχθηκε από τον Τύπο, αναδεικνύοντας την εφαρμογή της Τ.Θ.Δ.Δ. και τους νέους όρους προαγωγής των μαθητών ως αιτία της μεγάλης σχολικής αποτυχίας:

«Η εφαρμογή του εν λόγω νόμου, οδήγησε σε μεγάλη αναστάτωση την εκπαιδευτική κοινότητα, τους μαθητές/μαθήτριες και τις οικογένειές τους. Εξαιτίας της εφαρμογής των διατάξεων εκείνων του νόμου, οι οποίες αφορούν αφενός την Τράπεζα θεμάτων Εξετάσεων

Διαβαθμισμένης Δυσκολίας και αφετέρου τους όρους και τις προϋποθέσεις προαγωγής, πάρα πολλοί μαθητές και μαθήτριες- σε σύγκριση με το προηγούμενο σχολικό έτος- βρίσκονται αντιμέτωποι με τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας» (Βουλευτές του ΣΥ.ΠΙΖ.Α., Βήμα 10/7/2014).

«Βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχής και η επιτυχής ολοκλήρωση της φοίτησης για όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές και μαθήτριες» (Βουλευτές του ΣΥ.ΠΙΖ.Α., Καθημερινή 10/7/2014).

Ωστόσο, κάποιοι ομιλητές αρθρώνουν αντίθετο λόγο. Την αποσύνδεση της Τ.Θ.Δ.Δ. από τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να επιχειρεί η πολιτική ηγεσία της χώρας, η οποία με ρυθμίσεις του τρόπου προαγωγής των μαθητών παρουσιάζεται να προσπαθεί να μετριάσει το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας. *«Δεν πρέπει να συγχέεται η Τράπεζα Θεμάτων με τη σχολική αποτυχία, αφού με τις αλλαγές που έγιναν βελτιώθηκαν οι όροι προαγωγής και θεραπεύτηκαν οι αρχικές δυσλειτουργίες» και «το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών έγινε δικαιότερο» (Υφυπουργός Υ.ΠΑΙ.Θ. Αλ. Δεμερτζόπουλος, Ελ. Τύπος 27/7/2014).*

Ο ίδιος ομιλητής εμμένει στον «δημοκρατικό» χαρακτήρα του μέτρου της Τ.Θ.Δ.Δ.:

«Στόχος του Νέου Λυκείου είναι η δημόσια εκπαίδευση να παρέχεται με τον καλύτερο τρόπο και με το ποιοτικότερο αποτέλεσμα. Ο φόβος για την ενίσχυση της παραπαιδείας είναι αβάσιμος, αφού η Τράπεζα Θεμάτων δίνει ουσιαστικά τη γνώση μέσα στην τάξη και ταυτόχρονα μας επιτρέπει να ελέγχουμε την εξεταστέα ύλη και να λειτουργούμε πιο σωστά. Κάθε εκπαιδευτικός θα βάζει τα μισά θέματα για την εξέταση των παιδιών στο τέλος της χρονιάς, ενώ τα άλλα μισά θα επιλέγονται με κλήρωση από την Τράπεζα Θεμάτων, αποτελώντας έτσι ένα από τα βασικά εργαλεία ώστε να μη δημιουργούνται μαθησιακά κενά ούτε στους μαθητές ούτε στους καθηγητές. Είναι ένας θεσμός κατεξοχήν δημοκρατικός» (Υφυπουργός Υ.ΠΑΙ.Θ. Αλ. Δεμερτζόπουλος, Βήμα 7/11/2014).

Αλλά και εκπαιδευτικός προερχόμενος από τη φροντιστηριακή εκπαίδευση αποσυνδέει τη σχολική αποτυχία από την Τ.Θ.Δ.Δ. και την συναρτά με τη γενικότερη «κρίση» της εκπαίδευσης: *«Δε φταίει καμία "Τράπεζα θεμάτων" για την αποτυχία που καταγράφεται [...] αυτή είναι μόνον ο καθρέφτης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας» (Ιδιοκτήτης Φροντιστηρίου Μέσης Εκπαίδευσης, Βήμα 30/6/2014).*

Ο Γ. Μπαμπινιώτης επανερχόμενος στο θέμα εμμένει στην εφαρμογή της Τ.Θ.Δ.Δ., προτείνοντας κάποια βελτιωτικά μέτρα. Καταλογίζει, επίσης, ευθέως σκοπιμότητα σε

αυτούς που επικρίνουν την πολιτική, σε άρθρο του στο «Βήμα» με χαρακτηριστικό τίτλο «Ποιοι φοβούνται την Τράπεζα Θεμάτων;»:

«Μήπως είναι κάποιοι “ενθουσιασμένοι” από τη γενικότερη κατάσταση της Παιδείας μας ή κάποιοι άλλοι βολεμένοι, οπαδοί της ήσσονος προσπάθειας, που δεν στέργουν να αλλάξει τίποτε ή και κάποιοι άλλοι που ανομολόγητα ή μοιρολατρικά αποδέχονται το σημερινό καθεστώς της μετάθεσης του βάρους και του κύρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από το σχολείο στο φροντιστήριο, καθεστώς που έχει επηρεάσει γονείς και μαθητές, οι οποίοι αναζητούν «εκπαιδευτική σωτηρία» στο φροντιστήριο! Μήπως αυτοί “οι διαφωνούντες” είναι τελικά που πετροβολούν απ’ έξω και εκ του ασφαλούς όσους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν χρόνια και υπαρκτά προβλήματα της Εκπαίδευσής μας και να βρουν έναν πιο αξιόπιστο, δίκαιο και ανθρώπινο τρόπο εισαγωγής στα Πανεπιστήμια;» (Γ. Μπαμπινιώτης, Βήμα 6/7/2014).

Ένα ακόμη σοβαρό ζήτημα που αναδείχθηκε από τον Τύπο αυτήν την περίοδο είναι οι καταγγελίες για παραβίαση του αδιάβλητου χαρακτήρα των εξετάσεων από κάποια ιδιωτικά σχολεία, γεγονός που προκάλεσε την παρέμβαση του Υπουργείου. Η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) καταγγέλλει ιδιωτικό σχολείο για «*παραχάραξη ενδοσχολικών διαδικασιών*», μέσω της διαρροής θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ. με σχετική επιστολή στον υφυπουργό Παιδείας Αλ. Δερμεντζόπουλο (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Καθημερινή 8/7/2014).

Η αλλαγή της ηγεσίας του Υ.ΠΑΙ.Θ. το καλοκαίρι του 2014 και η στάση του νέου υπουργού Α. Λοβέρδου απέναντι στην πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. αποτυπώνεται στον Τύπο. Ο νέος Υπουργός, αν και παρουσιάζεται να διαφωνεί με τον τρόπο σύστασης της Τ.Θ.Δ.Δ., δηλώνει πως δεν προτίθεται να την καταργήσει. Ενδεικτική της πρόθεσης αυτής είναι η γλωσσική κατασκευή της πολιτικής ως «*θεσμού*» από τον ομιλητή:

«Καμία συζήτηση περί αλλαγής δεν έχει γίνει. Ενημερωνόμαστε ακόμη. Η Τράπεζα Θεμάτων, όπως με ενημέρωσαν αρμοδίως, είναι ένας πολύ χρήσιμος θεσμός. Αλλά εφαρμόστηκε πιεστικά και βιαστικά, όπως αρμοδίως επίσης μου ειπώθηκε, εφέτος. Τα παιδιά δεν είχαν τον χρόνο να ενημερωθούν σωστά, αλλά ακούω και ότι συμπεριελήφθησαν θέματα χωρίς αυστηρό έλεγχο και υπό την πίεση του χρόνου. Έτσι μπορώ να δώσω μια κάποια εξήγηση για τις διαμαρτυρίες που δέχθηκα. Θα δούμε από τα βαθμολογικά στοιχεία αν υπάρχουν προβλήματα και αν χρειάζεται μια διορθωτική παρέμβαση, διότι όπως ξέρετε η επίδοση των μαθητών σε αυτές τις εξετάσεις θα επηρεάσει την επίδοσή τους ως προς την είσοδό τους στα ανώτατα ιδρύματα. Πάντως κανείς εδώ δεν σκέφθηκε κατάργηση της Τράπεζας θεμάτων» (Α. Λοβέρδος, Βήμα 22/6/2014).

Κάποιοι εκπρόσωποι του Τύπου αποτυπώνουν με μελανά χρώματα τη μεγάλη σχολική αποτυχία των μαθητών. Χαρακτηριστικοί είναι οι τίτλοι άρθρων: «Η μεγάλη “βαθμολογική σφαγή” στην Α΄ Λυκείου» (Βήμα 25/6/2014) ή «"Μπάχαλο" με την Τράπεζα Θεμάτων στην Α΄ Λυκείου» (Ελ. Τύπος 26/6/2014). Άλλοι πάλι επικρίνουν τις αντιδράσεις κατά της πολιτικής. Ενδεικτική είναι η στάση δημοσιογράφων του «Βήματος» και του «Ελεύθερου Τύπου», οι οποίοι κάνουν λόγο για «κρίση» στην Εκπαίδευση, αποτινάσσουν την ευθύνη για την σχολική αποτυχία από την Τ.Θ.Δ.Δ. και χλευάζουν τους επικριτές της πολιτικής ως λαϊκιστές και αρνητές του εκσυγχρονισμού (Χαρακτηριστικό το άρθρο του «Βήματος» με τίτλο «Όλοι μαζί προς τα πίσω!»):

«Ουδείς αναρωτήθηκε για τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, για το επίπεδο της διδασκαλίας, για τη συνεργασία σχολείου - γονιών – μαθητών», αλλά «κατακεραύνωσαν» την Τ.Θ.Δ.Δ. [...] Οι καθηγητές και το υπουργείο Παιδείας έσπευσαν οι μεν να βαθμολογήσουν με πιο ευνοϊκά κριτήρια, το δε να βγάλει ειδική εγκύκλιο που επιτρέπει βαθμολόγηση τριών μαθημάτων μαζί, για να περιορίσουν την αποτυχία» (Δημοσιογράφος, Βήμα 29/6/2014).

«Τα γενικά Λύκεια αυτής της χώρας έχουν μετατραπεί εδώ και πολλά χρόνια σε προ-φοιτητικά φυτώρια με «λίπασμα» την εξωσχολική υποστήριξη από φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. [...] Αλλά σε αυτή τη χώρα δεν μας νοιάζει τι έμαθαν τα παιδιά μας, μας νοιάζει αν πήραν το όποιο «χαρτί» ακόμη κι αν ξέρουμε ότι δεν αντιστοιχεί στις γνώσεις που θεωρητικά πιστοποιεί. [...] Στο Λύκειο λοιπόν, δε μας νοιάζει αν τα παιδιά είναι... (τα αποσιωπητικά του πρωτοτύπου) πλειοψηφικά ανορθόγραφα, αν μπορούν να βρουν στην Υδρόγειο πού πέφτει η Ν. Γουινέα ή αν ξέρουν να κάνουν διαίρεση ή πολλαπλασιασμό χωρίς αριθμομηχανή. Μας νοιάζει να αποφοιτήσουν όλα και βλέπουμε. Διάβαζα σε ενημερωτικό site τη δριμεία κριτική ενός μέλους της Κ.Ε. του ΣΥΡΙΖΑ για το νέο σύστημα πανελλαδικών εξετάσεων και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Η ένστασή του είναι ότι “μειώνει τους μαθητές του ενιαίου Λυκείου” και είναι συνταγή για “στροφή στην τεχνική εκπαίδευση” –κακό πράγμα προφανώς η τεχνική εκπαίδευση– και “συνολικό αποκλεισμό” γενικώς! “Πώς μπορείς να επιβιώσεις μέσα από τρία χρόνια εξετάσεων; Πώς μπορείς να αντιμετωπίσεις την πίεση και τη βία του ανταγωνισμού;” διερωτάται ο αρθρογράφος και κάνει λόγο για σύστημα “που θα εκπαιδεύει και θα αναπαράγει σε μαζική κλίμακα τον κοινωνικό κανιβαλισμό”. Με τέτοιες αντιλήψεις πορευόμαστε στον 21^ο αιώνα» (Δημοσιογράφος, Ελεύθερος Τύπος 7/11/2014).

Θετική στάση απέναντι στην Τ.Θ.Δ.Δ. παρουσιάζεται να τηρεί κι ένας ομιλητής ο οποίος δεν ανήκει στο πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά προέρχεται από τον χώρο των επιχειρήσεων. Με καυστικότητα χαρακτηρίζει την Ελλάδα ως «την τελευταία σοβιετική

χώρα», που αντιστέκεται στην αλλαγή και υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν το μέτρο. Επιδιοικιμάζει την Τ.Θ.Δ.Δ., υποστηρίζοντας ότι με την εφαρμογή του «οι εξετάσεις των παιδιών γίνονται πιο αντικειμενικές και σταδιακά όλες οι ερωτήσεις μπορεί να προέρχονται από την Τράπεζα Θεμάτων, ώστε όλα τα παιδιά να εξετάζονται στην ίδια ύλη, γνωστή εκ των προτέρων» (Σύμβουλος Επιχειρήσεων, Καθημερινή 6/7/2014).

Έντονες εξελίξεις καταγράφονται το φθινόπωρο του 2014, όταν ξεκινά ένα κύμα μαθητικών καταλήψεων, με κύριο αίτημα την κατάργηση της αξιολόγησης μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ. Οι μαθητές φαίνεται να αντιδρούν στις συνέπειες της εφαρμογής της Τ.Θ.Δ.Δ. για τη μόρφωσή και την κριτική σκέψη τους:

«Σας μιλάμε εμείς, τα παιδιά σας, οι πλέον σκληρά εργαζόμενοι. Δεν παραπονιόμαστε γι' αυτό. Δεν μας κουράζει η εκπαίδευση. Τη θέλουμε, τη χρειαζόμαστε. Ζητάμε τη μόρφωση για να γίνουμε πολίτες, χρήσιμοι στον εαυτό μας και στην κοινωνία. Όμως η πολιτεία αντί να μας βοηθήσει, βάζει εμπόδια και τρικλοποδιές. Ίσως να μη μας θέλει όλους μορφωμένους. Έρχεται το νέο σύστημα του λυκείου με την Τράπεζα Θεμάτων. Το σύστημα αυτό κάθε άλλο παρά αναπτύσσει την κριτική σκέψη μας, ο οποίος θα πρέπει να είναι ο βασικός στόχος του σχολείου» (επιστολή δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου, Βήμα 3/11/2014).

Έτσι, ζητούν «να καθορίζεται η Τράπεζα Θεμάτων των εξετάσεων στα λύκεια από κάθε καθηγητή ξεχωριστά, ανάλογα με την ύλη που έχει διδάξει» (Μαθητές, Ελ. Τύπος 4/11/2014).

6.4. Περιγραφή των ερευνητικών δεδομένων της περιόδου Ιανουαρίου 2015- Μαΐου 2015

Τον Ιανουάριο του 2015 η χώρα έχει πλέον εισέλθει σε μια περίοδο έντονων πολιτικών ζυμώσεων, οι οποίες οδηγούν στις εκλογές της 25^{ης} Ιανουαρίου και στην ανάληψη της πρωθυπουργίας από την κυβέρνηση συνασπισμού των κομμάτων του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και των ΑΝ.ΕΛ., στην οποία την πλειοψηφία κατέχει το αριστερό κόμμα του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. Κατά την προεκλογική περίοδο ο Υπουργός του Υ.ΠΑΙ.Θ. Α. Λοβέρδος προεξαγγέλλει τη μείωση του αριθμού των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ., αρνούμενος, ωστόσο, να την καταργήσει:

«Αυτή τη στιγμή ο αριθμός θεμάτων σε κάποια μαθήματα κρίνεται υπερβολικά μεγάλος [...] Παρατηρούνται επαναλήψεις και ασάφειες, ενώ αντλούνται θέματα από μη σημαντικά τμήματα της ύλης, με αποτέλεσμα να υποστηρίζεται η αποστήθιση, να ακυρώνεται μερικώς η φιλοσοφία

του Νέου Λυκείου και να οδηγείται μεγάλος μέρος μαθητών στα φροντιστήρια» (Α. Λοβέρδος, Υπ. Υ.ΠΑΙ.Θ., Καθημερινή 9/1/2015; Βήμα 8/1/2015).

«Η κατάργησή του (θεσμού της Τ.Θ.Δ.Δ.) θα ήταν καταστροφική για την εκπαιδευτική διαδικασία» (Α. Λοβέρδος, Υπ. Υ.ΠΑΙ.Θ., Βήμα 8/1/2015).

Η στάση του πυροδοτεί ποικίλες αντιδράσεις, οι οποίες μετασχηματίζονται σε λόγους εστιαζόμενους στις επιπτώσεις της μείωσης των θεμάτων στη μάθηση, στην ακύρωση της φιλοσοφίας του Νέου Λυκείου και του χαρακτήρα της Τ.Θ.Δ.Δ. ως διεθνούς πρακτικής. Χαρακτηριστικά, δημοσιογράφος του Ελεύθερου Τύπου επισημαίνει ότι, αν και η Τ.Θ.Δ.Δ. «ξεκίνησε με την προοπτική της δημιουργίας ενός αποθετηρίου θεμάτων στα διεθνή πρότυπα», εξελίχθηκε διαφορετικά με την παρέμβαση του Υπ. Α. Λοβέρδου κατά την εκπονή της θητείας του. Συνεχίζει λέγοντας ότι, ενώ η νέα κυβέρνηση σχεδίαζε να αυξήσει τα θέματα της Τ.Θ.Δ.Δ. σε 300-600 για κάθε διδακτικό αντικείμενο, «όπως είχε γίνει κατά την υιοθέτηση του εν λόγω θεσμού από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών», η νέα ηγεσία του Υπουργείου αποφάσισε την παύση της τροφοδοσίας της και «οδηγεί τους μαθητές στην αποστήθιση και τα φροντιστήρια» (Δημοσιογράφος, Ελ. Τύπος 9/1/2015). Αλλά και σε άρθρο της «Καθημερινής» αναφέρεται:

«Ο υπουργός Παιδείας Ανδρ. Λοβέρδος “επιβάλλει” την παπαγαλία στους μαθητές του Λυκείου και για ψηφοθηρικούς λόγους ακυρώνει τη φιλοσοφία του νέου συστήματος προαγωγικών εξετάσεων το οποίο βασίζεται στην Τράπεζα Θεμάτων» (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 9/1/2015).

Με την ανάδειξη της νέας κυβέρνησης τον Ιανουάριο του 2015 στην οποία υπερτερεί το αριστερό κόμμα του ΣΥ.ΡΙΖ.Α., η Τ.Θ.Δ.Δ. βρέθηκε στο στόχαστρο της πολιτικής ηγεσίας και συμπεριλήφθηκε στις προγραμματικές δηλώσεις του πρωθυπουργού Αλ. Τσίπρα. Όπως πληροφορεί το κοινό εκπρόσωπος του Τύπου:

«Η κατάργηση των Συμβουλίων Ιδρύματος καθώς και της “Τράπεζας θεμάτων” ήταν τα μοναδικά θέματα που ανέφερε στις προγραμματικές του δηλώσεις ο πρωθυπουργός κ. Αλ. Τσίπρας, καθώς αποτελούν και τα δύο θέματα που έχουν προκαλέσει τις μεγαλύτερες αντιδράσεις τα τελευταία χρόνια» (Δημοσιογράφος, Βήμα 9/2/2015).

Η κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ. εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σχέδιο αναμόρφωσης της Εκπαίδευσης, όπως προεξοφάλλεται από τον Υπουργό Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Αρ. Μπαλά:

«Ο κ. Μπαλτάς μίλησε για μια πολιτιστική άνοιξη στη χώρα με τη στενή σύνδεση Παιδείας και πολιτισμού, είπε ότι η Παιδεία είναι ο μεγάλος ασθενής στη χώρα μας τα τελευταία 40 χρόνια, επανέλαβε ότι αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα δεν θα γίνουν εφέτος, αλλά καταργείται μόνο η Τράπεζα θεμάτων και οι πανελλαδικού τύπου προαγωγικοί διαγωνισμοί στην Α' και τη Β' Λυκείου» (Δημοσιογράφος, Βήμα 9/2/2015).

«Τόσο η Παιδεία όσο και ο πολιτισμός έχουν γίνει εργαλεία και όχι αυτοσκοπός. Σπουδάζουμε για το χαρτί, όχι για τη γνώση» (Υπ. Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Αρ. Μπαλτάς, Βήμα 9/2/2015).

Πιο συγκεκριμένα, ο Υφυπουργός Παιδείας Αν. Κουράκης, αναπτύσσοντας το σκεπτικό της κατάργησης του μέτρου, επισημαίνει ότι η Τ.Θ.Δ.Δ. : α. καταργεί την αυτονομία του εκπαιδευτικού και τη δυνατότητά του να ακολουθεί τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών του και να προσαρμόζει την αξιολόγησή τους στη διδακτέα ύλη, και β. φαινομενικά παρέχει «ίσες» ευκαιρίες στους μαθητές και τους αντιμετωπίζει ισότιμα, ενώ στην πραγματικότητα πλήττει αυτούς που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα και αυξάνει τη σχολική διαρροή. Έτσι, με την κατάργησή της ο ομιλητής θεωρεί ότι. α. εγκαταλείπεται το εξετασιοκεντρικό σύστημα, β. αποκαθίσταται ο αυτοτελής μορφωτικός ρόλος του Λυκείου, και γ. ανορθώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού:

«Να πάμει το εξεταστικό σύστημα να λειτουργεί ως λαιμητόμος, οδηγώντας πάρα πολλά παιδιά εκτός εκπαιδευτικού συστήματος» (Η δημοσιογράφος επισημαίνει ότι ο Υφυπουργός τόνισε πως με την Τράπεζα Θεμάτων, καταργείται η αυτονομία του διδασκάλου να διδάσκει όπως θέλει παρακολουθώντας το ρυθμό των μαθητών), «ώστε να είναι επιτυχία ένας μαθητής με χαμηλές επιδόσεις να πάει λίγο καλύτερα [...] Ο καθηγητής υποχρεούται να προστρέχει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες ενδεχομένως να μην είχαν διδαχθεί [...] Αυτή η φαινομενική αντιμετώπιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλη την Ελλάδα, εξομοιώνει παιδιά μιας υποβαθμισμένης περιοχής, με ένα καλό σχολείο, με παιδιά με υψηλές επιδόσεις και τελικώς βάζοντας ίδιας δυσκολίας θέματα σε όλους τους μαθητές. Αυτοί που πληρώνουν τη νύφη είναι οι μαθητές χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, με λειψή δυνατότητα να κάνουν φροντιστήρια, άρα και λειψές επιδόσεις. (Αν συνεχιζόταν η χρήση της) θα αύξανε τρομακικά τη σχολική διαρροή, καθώς ο βαθμός δυσκολίας θα μεγάλωνε την αποχώρηση των παιδιών από το εκπαιδευτικό σύστημα [...] Με αυτές τις παρεμβάσεις που κάνουμε [...] απομακρυνόμαστε από το εξετασιοκεντρικό σύστημα, αποκαθιστούμε τον αυτοτελή μορφωτικό ρόλο του Λυκείου και κυρίως ανορθώνουμε τον εκπαιδευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού» (Αν. Κουράκης- Αναπληρωτής Υπουργός. Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., Ελ. Τύπος 16/5/2015).

Το Υπουργείο Παιδείας σε ανακοίνωσή του τον Μάιο του 2015 αναφέρει:

«Οι διδάσκοντες των οικείων μαθημάτων θα επιλέγουν, κατά την κρίση τους, τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων αποκλειστικά μέσα από την διδαχθείσα ύλη. Η Τράπεζα θεμάτων μπορεί απλώς να χρησιμοποιηθεί συμβουλευτικά». (Η επίδοση των μαθητών στις τρεις τάξεις του Λυκείου δεν προσμετράται για την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) «μέχρι ολόκληρο το σύστημα εισαγωγής να μελετηθεί με νηφαλιότητα» και «το αιτούμενο σύστημα εισαγωγής θα προκύψει μετά από ευρύ και οργανωμένο διάλογο και τη συνδρομή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και των φορέων τους» [...] «Απαιτείται να ενισχυθεί ο αυτόνομος διδακτικός και παιδαγωγικός ρόλος της λυκειακής βαθμίδας. Στις επικρατούσες συνθήκες, το να συνυπολογίζεται ο βαθμός των προαγωγικών εξετάσεων του Λυκείου στην εισαγωγή των μαθητών και μαθητριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιβαίνει αυτόν τον στόχο ενώ οι σχετικές διατάξεις του υπάρχοντος νομικού πλαισίου δεσμεύουν προκαταβολικά και με τρόπο αντιπαιδαγωγικό το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τα επόμενα έτη» (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., Βήμα 27/5/2015).

Αντίθετα, η απελθούσα ηγεσία του Υπουργείου αντιδρά με δριμύτητα στις μεταρρυθμίσεις, δίνοντας έμφαση στον υποτιθέμενο «αναχρονιστικό» χαρακτήρα τους. Η οξεία αντιπαράθεση αποτυπώνεται με ευκρίνεια στο ακόλουθο άρθρο του Κ. Αρβανιτόπουλου:

«Τα τελευταία χρόνια είχαμε πετύχει ευρεία συναίνεση για την ανάταξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε όλες τις βαθμίδες. Με έμφαση στην αξιολόγηση και την αριστεία. Φτιάξαμε ένα γενικό λύκειο (4186/2013) με παιδευτική αυτονομία και αυστηροποίηση του συστήματος [...] Απόρροια πολυετούς εθνικού διαλόγου, που δημιουργούσε ένα δημόσιο σχολείο υψηλών απαιτήσεων και όχι εύκολης πρόσβασης και προαγωγής. Ένα σχολείο και ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εντύπωνε μια κουλτούρα αριστείας στους νέους. Πέρα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους καλλιεργεί. Μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από τα φροντιστήρια πίσω στα σχολεία [...] Τώρα έρχονται να διαλύσουν όσα με κόπο χτίσαμε τα τελευταία χρόνια. Εφαρμόζουν μια πολιτική οπισθοδρόμησης και αναχρονισμού, που έχει έναν κοινό παρονομαστή. Την ακύρωση κάθε έννοιας αξιολόγησης, κάθε έννοιας αριστείας, και την ισοπέδωση προς τα κάτω. Με εύκολες και λαϊκίστικες συνταγές οδηγούν τα παιδιά στην ημιμάθεια και μετά στην ανεργία [...]. Καταργούν την Τράπεζα Θεμάτων. Ένα θεσμό που φέραμε για να ενισχύσουμε την αντικειμενικότητα στις εξετάσεις και να διασφαλίσουμε την κάλυψη όλης της διδακτέας ύλης. Μας γυρίζουν πίσω σε ένα λύκειο απαξιωμένο χωρίς εκπαιδευτική αυτοτέλεια, χωρίς έλεγχο της μάθησης. Ένα λύκειο της «ήσσοнос προσπάθειας». Εις βάρος, τελικά, των ίδιων των παιδιών» (Κ. Αρβανιτόπουλος, Ελ. Τύπος 17/5/2015).

Επίθεση δέχονται οι νεοεξαγγελθείσες/θεσπιζόμενες πολιτικές από ομιλητές ανήκοντες στον πολιτικό χώρο της Αντιπολίτευσης, οι οποίοι αναγνωρίζουν τη νέα πολιτική ως προϊόν λαϊκισμού, παρωχημένη και αντιστρατευόμενη την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική:

«(Πρόκειται για) καθολική ανατροπή όλων των μεταρρυθμίσεων που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια με στόχο την εναρμόνισή του με όλα τα αντίστοιχα διεθνή συστήματα και επιστροφή στην καταστροφική μακαριότητα της Μεταπολίτευσης [...] (Η κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ.επανεισάγει) την αντίληψη της ήσσονος προσπάθειας και μιας εξισωτικής προς τα κάτω λαϊκιστικής προσέγγισης [...] (η πολιτική που εξαγγέλλεται είναι) η κατεδάφιση και η επιστροφή σε ένα λαϊκιστικό παρελθόν μιας εξισωτικής αυταπάτης περί δήθεν κοινωνικής δικαιοσύνης» (Πολιτικός, Καθημερινή 31/1/2015).

«Το πολυνομοσχέδιο που πρόσφατα έδωσε στη δημοσιότητα το υπουργείο Παιδείας σηματοδοτεί μια σημαντική οπισθοχώρηση από τα λίγα δειλά βήματα προόδου που είχαν σημειωθεί τα προηγούμενα χρόνια και τα οποία επιχειρούσαν να συνδέσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα διεθνώς ισχύοντα. Με τις προτεινόμενες ρυθμίσεις η χώρα εισέρχεται σε μια πορεία εκπαιδευτικού απομονωτισμού από τις διεθνείς εκπαιδευτικές εξελίξεις, ο οποίος αναμένεται να έχει μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα τραγικές συνέπειες για την ελληνική νεολαία» (Δικηγόρος-Αντιπρόεδρος της πολιτικής κίνησης «Δράση», Καθημερινή 23/4/2015).

Ομιλητής προερχόμενος από τον χώρο της Αντιπολίτευσης αναγνωρίζει την Τ.Θ.Δ.Δ. ως εθνικό testing που ενισχύει την ανταγωνιστικότητα της ελληνικής Εκπαίδευσης και συνακόλουθα της οικονομίας, καθώς και ως μηχανισμό ελέγχου εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, σε άρθρο με τίτλο «Στην Παιδεία βιώνουμε ήδη το Grexit»:

«Σε μια εποχή που όλες οι χώρες αναγνωρίζουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα ως τον βασικό μοχλό δημιουργίας, ανάπτυξης και σχηματισμού ανθρώπινου κεφαλαίου, η συγκυβέρνηση των ΣΥ.ΡΙΖ.Α.-ΑΝ.ΕΛ. υιοθετεί αποτυχημένες συνταγές του παρελθόντος ξεπληρώνοντας γραμμάτια στο παρασιτικό και πελατειακό σύστημα που την έφερε στην εξουσία [...] Καταργεί την τράπεζα θεμάτων στο Λύκειο, τοποθετώντας έτσι τη χώρα μας στη μικρή εκείνη μειονότητα των χωρών που ακόμα δεν έχουν εθνικό μηχανισμό εξετάσεων εκτός από τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με την κατάργηση αυτή, πλέον εκλείπει ο μοναδικός βασικός μηχανισμός ελέγχου κάλυψης της ύλης των μαθημάτων σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, προς μεγάλη ικανοποίηση των καταληψιών, των “κοπανατζήδων” και των “λουφαδόρων” καθηγητών» (Δικηγόρος-Αντιπρόεδρος της πολιτικής κίνησης «Δράση», Καθημερινή 23/4/2015).

Πανεπιστημιακός- βουλευτής της Ν.Δ., μέλος της πρωτοβουλίας «Παιδεία 2015», αντιτιθέμενος στην εκπαιδευτική πολιτική της νέας Κυβέρνησης διατείνεται:

«Εξελίσσεται αυτό το διάστημα μια μεγάλη επιχείρηση για την ισοπέδωση της Παιδείας και την υπαγωγή της σε κομματικό έλεγχο. Πρόκειται για έναν ευρύτερο σχεδιασμό για την αποδόμηση των αξιοκρατικών συστημάτων όλου του κρατικού φάσματος και την επιστροφή στις πελατειακές σχέσεις του παρελθόντος [...]. Η Τράπεζα Θεμάτων μπορούσε να βελτιωθεί, αντί να καταργηθεί, γιατί αυτή μόνη διασφαλίζει την ενότητα της διδασκαλίας στην επικράτεια, την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία των εξετάσεων. Το πραγματικό πρόβλημα που χρειάζεται να αντιμετωπίσουμε δεν είναι ο μεγάλος αριθμός θεμάτων που περιείχε η Τράπεζα, αλλά η μέθοδος προσέγγισής τους, δηλαδή η αποστήθιση, που κυριολεκτικά σκοτώνει το πνεύμα των νέων μας [...] Η πρωτοβουλία “Παιδεία 2015” που συνένωσε αυθόρμητα χιλιάδες πανεπιστημιακούς, καθηγητές, δασκάλους, γονείς, φοιτητές, μαθητές, οι οποίοι, από πολλούς διαφορετικούς πολιτικούς ορίζοντες, αντιτάχθηκαν μαζικά στη διαφαινόμενη οπισθοδρόμηση, έχει ήδη αναλάβει έναν αγώνα σκληρό. Χρειάζεται η συστράτευση όλων των σκεπτομένων πολιτών για να ξεφύγει η Παιδεία μας από το τέλμα όπου η κυβέρνηση τη βυθίζει ξανά, χωρίς συνολική μελέτη και όραμα, χωρίς συναίνεση, χωρίς καν συζήτηση» (Πανεπιστημιακός- Βουλευτής της Ν.Δ., Ελ. Τύπος 16/5/2015).

Στο ίδιο άρθρο η δημοσιογράφος μεταφέρει την άποψη των «διαμαρτυρούμενων» κατά της νέας πολιτικής, οι οποίοι:

«Κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για Grexit στην Παιδεία και να δηλώνουν σε κάθε τόνο ότι δεν θα επιτρέψουν την αποκοπή της χώρας μας από τα ευρωπαϊκά δρώμενα» (Δημοσιογράφος, Ελ. Τύπος 16/5/2015).

Χαρακτηριστική είναι μια από τις πρώτες αρνητικές αντιδράσεις δημοσιογράφων στις αλλαγές στην Εκπαίδευση τις οποίες δρομολογεί ο ΣΥ.ΡΙΖ.Α., και ιδίως στην επικείμενη κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ., σε άρθρο του «Βήματος», με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Το γεφύρι της Άρτας – Με αφορμή τις θέσεις του ΣΥΡΙΖΑ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Εκφράζει την απογοήτευσή της για τις «πρόχειρες» και «αναχρονιστικές» αλλαγές που δρομολογούνται στην Εκπαίδευση, οι οποίες, κατά την άποψή της, ενισχύουν την αδράνεια, και δεν ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η δημοσιογράφος αναπαράγει τους λόγους με τους οποίους αποπειράθηκαν να νομιμοποιήσουν την πολιτική οι σχεδιαστές της Τ.Θ.Δ.Δ. και προσθέτει ότι το μέτρο πλήττει τα «οργανωμένα εκδοτικά και ιδιωτικά συμφέροντα». Έτσι, επικεντρώνει την κριτική της όχι στη φιλοσοφία του μέτρου αλλά στον τρόπο υλοποίησής του:

«Η Τράπεζα Θεμάτων ως θεσμός προστατεύει αποκλειστικά και μόνον τα συμφέροντα των μαθητών και της δημόσιας Εκπαίδευσης, ενώ θίγει τα οργανωμένα εκδοτικά και ιδιωτικά συμφέροντα. Αιτιολογώ την άποψή μου:

Είναι κοινό μυστικό ότι πολλά ιδιωτικά σχολεία δεν δίδασκαν καθόλου τα μαθήματα Γενικής Παιδείας αυξάνοντας τις ώρες των Κατευθύνσεων και δημιουργώντας αθέμιτο συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών τους και των μαθητών των δημόσιων σχολείων. Μια καλά σταθμισμένη Τράπεζα Θεμάτων, σε αντίθεση με την διαδεδομένη αντίληψη, διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές διδάσκονται την ίδια ύλη, ανεξάρτητα αν φοιτούν σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, σε φτωχή ή πλούσια γειτονιά, και εξετάζονται σε ίδιας δυσκολίας θέματα, δηλαδή διασφαλίζει την ίση αντιμετώπιση και τις ίσες ευκαιρίες στο μέτρο του δυνατού.

Η αντίληψη ότι οι μαθητές για να επιτύχουν πρέπει να λύσουν όλα τα θέματα της Τράπεζας είναι απολύτως λανθασμένη και ευθυγραμμισμένη με την λογική της απομνημόνευσης και όχι της κατάκτησης και της κριτικής αντιμετώπισης της γνώσης, μέσω της κατανόησης των εννοιών και των τεχνικών που τη διέπουν.

Επιπρόσθετα, η Τράπεζα Θεμάτων οριοθετεί με ακρίβεια τα όρια της ύλης και των Θεμάτων προς εξέταση, αποκλείοντας τις υπερβολές και τις εκτός ορίων απαιτήσεις και η εφαρμογή της θίγει ουσιαστικά μόνο όσους για ένα κεφάλαιο από την ύλη έγραφαν βιβλία 500 σελίδων.

Η πραγματικότητα είναι ότι η Τράπεζα Θεμάτων δεν έχει οργανωθεί μέχρι σήμερα με τον ενδεδειγμένο, συστηματικό και σταθμισμένο τρόπο που θα έπρεπε για λόγους που συνδέονται με την προχειρότητα και τον τρόπο που λειτουργούν οι κρατικοί μηχανισμοί. Κατά την εκτίμησή μου, ακριβώς σε αυτό θα πρέπει να επικεντρωθεί η κριτική και η προσπάθειά και όχι στην αποδόμησή της» (Δημοσιογράφος, Βήμα 22/1/2015).

Έντονα επικριτικά αντιμετωπίζει τη νέα εκπαιδευτική πολιτική κι ένα μεγάλο μέρος των αρθρογράφων-δημοσιογράφων των εφημερίδων, τα δημοσιεύματα των οποίων αποτελούν το εμπειρικό υλικό της μελέτης. Κυριαρχούν οι λόγοι αναφορικά με την υποτιθέμενη οπισθοδρόμηση της Εκπαίδευσης και την απόκλισή της από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, ενώ προσλαμβάνεται από τον Τύπο και ως πολιτικός ελιγμός της νέας κυβέρνησης:

«Η Τράπεζα Θεμάτων από την άλλη πλευρά, που θα μπορούσε να είναι ένας χρήσιμος και επιτυχημένος θεσμός, συγκροτήθηκε πριν από δύο χρόνια με τέτοια βιασύνη και προχειρότητα, που έστρεψε εναντίον του θεσμού την πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Δημοσιογράφος, Βήμα 9/2/2015).

Ένα από τα κακά της κινδυνολογίας σχετικά με την παραμονή μας στο ευρώ άμα τη αναλήψει της κυβέρνησης από τον ΣΥ.ΡΙΖ.Α. είναι ότι δεν συζητάμε καθόλου τις άλλες, τις πραγματικές καταστροφές που θα φέρει μια κυβέρνηση ανθρώπων που σκέπτονται με όρους της δεκαετίας του '80 κι ακόμη παραπίσω. Στα θέματα Παιδείας, για παράδειγμα, ο ΣΥ.ΡΙΖ.Α υποσχεται το όπισθεν ολοταχώς όχι μόνο στα Α.Ε.Ι., που τα θεωρεί χωράφι των μπάτε καταληψίες κι αλέστε, αλλά ακόμη και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου σύμφωνα με την υπεύθυνη του προγράμματος Παιδείας Εφη Καλαμάρα, στόχος του κόμματος είναι να ισοπεδώσει όλα τα μικρά βήματα εξορθολογισμού που έγιναν τα τελευταία χρόνια» (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 20/1/2015).

Η κατάργηση της Γ.Θ.Δ.Δ. γίνεται «με “επιχειρηματολογία” επιπέδου σίγουρα όχι επιστημονικού ή έστω σοβαρού» (Δημοσιογράφος, Βήμα 16/4/2015).

«Χαιδεύοντας τα αυτιά των συνδικαλιστών του ΣΥΡΙΖΑ, η κυβέρνηση προχωρεί σε ρυθμίσεις μηδενικού δημοσιονομικού κόστους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο να αναδείξει το αριστερό της προφίλ, δεδομένων των πιθανών υποχωρήσεων στο μέτωπο των διαπραγματεύσεων με τους πιστωτές της Ελλάδας» (Δημοσιογράφος, Καθημερινή 5/5/2015).

Δημοσιογράφος αποκαλεί «αντιμεταρρύθμιση» την εκπαιδευτική πολιτική της νέας κυβέρνησης και σε άρθρο με χαρακτηριστικό τίτλο «Κίνδυνος Grexit της Παιδείας από το νόμο Μπαλτά», αφού καυτηριάζει τις αλλαγές κυρίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συνεχίζει σχολιάζοντας ότι:

«Η ισοπέδωση οποιουδήποτε είδους αξιολόγησης, είτε αυτό μεταφράζεται ως Τράπεζα Θεμάτων είτε ως σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών [...] συνοψίζουν λίγο-πολύ τα νομοθετήματα του διδύμου Αρ. Μπαλτά - Τάσου Κουράκη, που ήρθαν, αλλά και αυτά που αναμένονται [...] Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγηση, για την οποία η ηγεσία, όσο και να προσπαθεί να κατευνάσει τα πνεύματα, υποσχόμενη νέα συστήματα, τα οποία όμως δεν θα είναι “άδिका”, έχει ως στάση μέχρι στιγμής να γκρεμίσει ό,τι έχουν χτίσει οι προηγούμενες κυβερνήσεις. Τέλος η Τράπεζα Θεμάτων στο Λύκειο, κανένας μηχανισμός δεν θα ελέγχει τους καθηγητές» (Δημοσιογράφος, Ελ. Τύπος 16/5/2015).

Πιο μετριοπαθή στάση τηρούν δημοσιογράφοι που αρθρογραφούν στο «Έθνος». Σχολιάζοντας την κατάργηση της Γ.Θ.Δ.Δ. επισημαίνουν την αποφόρτιση των μαθητών από το άγχος και των γονέων από το κόστος των φροντιστηρίων:

«Το βέβαιο είναι ότι τουλάχιστον οι μαθητές της Α' και της Β' Λυκείου δεν θα περάσουν φέτος από το βάσανο των προαγωγικών εξετάσεων πανελλαδικού χαρακτήρα και την Τράπεζα

Θεμάτων και οι γονείς δεν θα είναι αναγκασμένοι να στέλνουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια από την Α' τάξη του λυκείου, φαινόμενο που παρατηρήθηκε τα δύο τελευταία χρόνια με δεδομένο ότι οι βαθμοί τους θα προσμετρούσαν για την εισαγωγή στα ΑΕΙ» (Δημοσιογράφοι, Έθνος 4/2/2015).

Κι άλλες κατηγορίες ομιλητών ασκούν δριμεία κριτική στις αλλαγές που προωθεί η νέα κυβέρνηση. Ενδεικτική η στάση ενός πανεπιστημιακού καθηγητή, ο οποίος με έντονα ειρωνικό και επικριτικό τόνο καυτηριάζει τις αλλαγές στην Παιδεία που προωθεί ο νέος κυβερνητικός συνασπισμός, μεταξύ αυτών και την κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ., ισχυριζόμενος ότι από τη Μεταπολίτευση η Παιδεία πάσχει. Τις θεωρεί ενέργειες απόκλισης από την ευρωπαϊκή πολιτική και τις αποκαλεί «ιδιόμορφο αυτο-εκπαιδευτικό Grexit» (Πανεπιστημιακός, Βήμα 22/2/2015).

Ένας ακόμη πανεπιστημιακός διδάσκων σε άρθρο με τίτλο «Το Κούγκι της Παιδείας», έναν χαρακτηρισμό με ιστορικές συνδηλώσεις, στηλιτεύει την εκπαιδευτική πολιτική της νέας κυβέρνησης, καταλογίζοντάς της «ιδεοληψία» και επενδύοντας νοηματικά τον όρο του νεοφιλελευθερισμού με τον δικό του τρόπο:

«Στο πλαίσιο του ιδεολογικού πολέμου με τον νεοφιλελευθερισμό καταργείται και η μισητή τράπεζα θεμάτων για τις εξετάσεις, που όπως καταγγέλλθηκε από βουλευτή του ΣΥΡΙΖΑ στην αρμόδια επιτροπή, ως «τράπεζα» εξοικείωνε τους μαθητές με τον καπιταλισμό! [...] Η χώρα είναι όμηρος ιδεόληπτων ανθρώπων. Δέσμιων ιδεολογικού ναρκισσισμού. Είναι πεπεισμένοι ότι η Ευρώπη κι όλος ο υπόλοιπος κόσμος βαδίζουν σε λάθος κατεύθυνση, αυτό που ονομάζουν συλλήβδην “νεοφιλελευθερισμό”, και που με άλλα λόγια σημαίνει απλώς την πραγματικότητα της επιβίωσης σε έναν δύσκολο, ανταγωνιστικό, «παγκοσμιοποιημένο» κόσμο ανοιχτών συνόρων. Επειδή ο ανταγωνισμός αντιβαίνει στις αξιακές τους επιλογές, έχουν βαλθεί να πραγματοποιήσουν ένα πείραμα κοινωνικής μηχανικής βγαλμένο από τα βάθη του επαναστατικού σοσιαλισμού. Σε πρώτη φάση να εκριζώσουν την αξιολόγηση, την ιεράρχηση, την αριστεία. Σε δεύτερη να απομονώσουν τη χώρα από τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα, εφόσον κατά την αργκό του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. αυτή εξυπηρετεί τη νεοφιλελεύθερη τάξη πραγμάτων» (Πανεπιστημιακός, Καθημερινή 10/5/2015).

«Φαίνεται πως πρέπει να περάσουμε από την παιδεία του χαμηλού παρονομαστή σώνει και καλά, για να φτάσουμε στη “Δημοκρατία του μέσου όρου» (Πανεπιστημιακός-Πολιτικός της Αντιπολίτευσης, Καθημερινή 11/2/2015).

Ο Γ. Μπαμπινιώτης επανερχόμενος στο θέμα με άλλο άρθρο του, αφού επαναλαμβάνει την επιχειρηματολογία του υπέρ της Τ.Θ.Δ.Δ., αποδοκιμάζει τις αλλαγές της νέας Κυβέρνησης ως αναχρονιστικές με συγκινησιακά φορτισμένο ύφος:

«Επαναφέρουν την Εκπαίδευση σε ξεπερασμένα σχήματα και χρόνια προβλήματα, εις βάρος μάλιστα της δημόσιας Εκπαίδευσης». (Αυτή η κατάργηση γίνεται για μια) «αλλαγή για την αλλαγή», (παρόλο που) «η εκπαίδευση των παιδιών της πονάει την ελληνική οικογένεια εξίσου με τη διαχείριση της οικονομίας της χώρας και οι όποιες δυσλειτουργίες ή αστοχήματα στην Εκπαίδευση είναι αμέσως αισθητά στο σπίτι. Και καίνε όσο τίποτε άλλο» (Γ. Μπαμπινιώτης, Βήμα 19/4/2015).

Ιδιοκτήτης Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης σε άρθρο με τίτλο «Έγκλημα από αμέλεια ή από πρόθεση;», σχολιάζοντας την κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ. και τη μείωση της εξεταστέας ύλης στη λυκειακή βαθμίδα, αναφέρεται στο υποτιθέμενο πρωταρχικό πρόβλημα της χώρας μας και απευθύνει κάποια ερωτήματα στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου:

«Τεράστιο πρόβλημα νοοτροπίας και τραγικό έλλειμμα παιδείας, που μέρα με τη μέρα και χρόνο με το χρόνο γιγαντώνονται [...] Με το πρόσχημα ότι κάποιιοι είναι δήθεν αριστεροί και προοδευτικοί, υπηρετούν τον σκοταδισμό και την αγραμματοσύνη... (τα αποσιωπητικά του πρωτοτύπου) ακουσίως ή εκουσίως, αυτοί ξέρουν [...] Γνωρίζετε ότι κάθε φορά που καταργείται κάποια σοβαρή εξεταστική διαδικασία (εισαγωγικές εξετάσεις στο Λύκειο, πανελλήνιες εξετάσεις Β' Λυκείου, Τράπεζα Θεμάτων κλπ) πέφτει αμέσως και κατακόρυφα το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματά τους;» (Ιδιοκτήτης Φροντιστηρίων, Βήμα 26/5/2015).

Αντίθετα, δριμύς αρνητής της Τ.Θ.Δ.Δ. αναδεικνύεται εκπαιδευτικός - ερευνητής αρθρογράφος του «Εθνους», ο οποίος με καταγγελτικό ύφος εναντιώνεται σθεναρά στην Τ.Θ.Δ.Δ. και επικρίνει τις σκοπιμότητες που κρύβονται πίσω από την εφαρμογή του μέτρου, την οποία εκλαμβάνει ως επιτασόμενη από υπερεθνικούς οργανισμούς:

«Η διγλωσσία και η σύγχυση που προκαλούν οι αλληλοσυγκρουόμενες δηλώσεις του υπουργού και υφυπουργού Παιδείας σχετικά με την περιβόητη τράπεζα θεμάτων και την εφαρμογή του νέου εξεταστικού συστήματος στο Λύκειο δείχνει ότι αντιλαμβάνονται τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σαν πειραματόζωα, για να εκτελέσουν τα συμβόλαια θανάτου της δημόσιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις προσταγές Ε.Ε. και Δ.Ν.Τ.

Τέσσερις μήνες πριν από τις εξετάσεις και ο εθνικός οργανισμός εξετάσεων και η τράπεζα θεμάτων έχουν μείνει στα χαρτιά του νόμου 4186/13, αν και η εκπαιδευτική διαδικασία κόβεται και ράβεται κακίη κακώς στην εξεταστικοκεντρική, πνευματοκτόνα και ψυχοφθόρα λογική του «Νέου Λυκείου». Η βιασύνη του υπουργού Παιδείας για να “εφαρμοστεί πλήρως” η τράπεζα θεμάτων και όχι “πilotικά”, όπως δήλωνε ο υφυπουργός, εκφράζει την πολιτική βούληση για βίαιη έξωση μεγάλου τμήματος μαθητών, κυρίως των λαϊκών τάξεων από το γενικό λύκειο και τη μετακίνησή τους στα ιδιωτικά κέντρα κατάρτισης.

Παραφράζοντας τον ποιητή ισχύει ότι “όταν ακούω τράπεζα θεμάτων και εθνικό οργανισμό εξετάσεων, ανθρώπινο κρέας μου μυρίζει”. Οι περίπου 75.000 μαθητές - πειραματόζωα της Α' Λυκείου θα εξεταστούν σε θέματα που θα προέρχονται κατά 50% από τράπεζα θεμάτων και σε αυξημένη κατά 30% ύλη που είναι αδύνατο να καλυφθεί διδακτικά, έστω και στοιχειωδώς. Οι γραφειοκράτες του υπουργείου αναμασούν τα περί “ποιοτικής διδασκαλίας”, “κριτικής ικανότητας και αναστοχασμού των μαθητών”, αλλά οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί που αναπνέουμε καθημερινά κιμωλία και αφουγκραζόμαστε την αγωνία των μαθητών μας, γνωρίζουμε ότι η μετατροπή του λυκείου σε απέραντο εξεταστικό ναρκοπέδιο εντείνει τη στείρα απομνημόνευση, μετατρέπει τους μαθητές μας σε “άλογα κούρσας”» (Εκπαιδευτικός-Ερευνητής, Έθνος 17/1/2015).

Σε πιο ήπιο τόνο σχολιάζει την κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ. και ο Πρόεδρος της Ο.Λ.Μ.Ε. επιδοκιμάζοντάς την:

«Σωστά καταργείται η Τράπεζα Θεμάτων, επανέρχεται ο παλιός τρόπος προαγωγής και αποδεσμεύεται το απολυτήριο από την επιλογή για την τριτοβάθμια εκπαίδευση» (Πρόεδρος της Ο.Λ.Μ.Ε., Βήμα 7/5/2015).

6.5. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας εμπειρικής έρευνας, τα οποία απαρτίζονται από 144 δημοσιεύματα σχετικά με το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. τεσσάρων ελληνικών εφημερίδων. Για την εναργέστερη αποτύπωση των δεδομένων και της συνάρτησής τους με τις πολιτικές συνθήκες της χώρας, η παρουσίασή τους διακρίθηκε σε τρεις χρονικές περιόδους. Με αυτή τη μεθοδολογία έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν με όσο το δυνατόν πληρέστερο τρόπο οι λόγοι που συναρθρώνονται στο πεδίο του Τύπου αναφορικά με την Τ.Θ.Δ.Δ. και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός, και να αναδειχθούν οι κατηγορίες των ομιλητών.

Η περιγραφή των δεδομένων ανέδειξε ότι στην εξεταζόμενη περίοδο διακυβέρνησης του συνασπισμού Ν.Δ. και ΠΑ.ΣΟ.Κ. (Αύγουστος 2013 – Δεκέμβριος 2014) συναρθρώνονται λόγοι από τους πολιτικούς εμπνευστές του μέτρου της Τ.Θ.Δ.Δ., οι οποίοι αποπειρώνται να το νομιμοποιήσουν, επικαλούμενοι την «αντικειμενικότητα» και «αξιοπιστία» των εξετάσεων, την «αναβάθμιση της ποιότητας» της Εκπαίδευσης με την αυστηροποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης, την παροχή «ίσων ευκαιριών» και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Κάποιους από αυτούς τους λόγους οικειοποιούνται κι άλλες κατηγορίες ομιλητών, κυρίως πολιτικοί του δεξιού πολιτικού χώρου, ομιλητές προερχόμενοι από το πεδίο των επιχειρήσεων και εκπρόσωποι του Τύπου. Αντίρροπους λόγους εκφέρουν πολιτικοί που ανήκουν στα αριστερά κόμματα, συνδικαλιστές της Ο.Α.Μ.Ε., μέλη των επιστημονικών ενώσεων των εκπαιδευτικών, μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς. Αν και δεν παρατηρείται απόλυτη ομοιογένεια στους λόγους αυτών των ομάδων ομιλητών, γενικά οι λόγοι τους περιστρέφονται γύρω από τις θεωρούμενες αρνητικές επιδράσεις του μέτρου στην παιδαγωγική, τη φροντιστηριοποίηση του σχολείου, την αύξηση της σχολικής αποτυχίας και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και τη μείωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Κατά την περίοδο του Ιανουαρίου - Μαΐου 2015 αναδείχθηκε ότι η νέα κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και ΑΝ.ΕΛ. υποβάθμισε την Τ.Θ.Δ.Δ. σε προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για την εκπαιδευτική κοινότητα, νομιμοποιώντας την ενέργειά της με την παραπάνω ρητορική. Τέλος, στην ίδια περίοδο αναπτύχθηκαν ανταγωνιστικοί λόγοι στο πεδίο του Τύπου, με κυρίαρχο δίπολο τον υποτιθέμενο «εκσυγχρονισμό» της Εκπαίδευσης που θα επέφερε η εφαρμογή του μέτρου και τον «αναχρονισμό» που θεωρείται ότι προκαλεί η κατάργησή του. Στην εκφορά αυτών των ανταγωνιστικών λόγων κυρίαρχο ρόλο διαδραμάτισαν οι εκπρόσωποι του Τύπου, κατεξοχήν ως υποστηρικτές του συγκεκριμένου μέτρου.

Κεφάλαιο 7^ο : Ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων

7.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα της έρευνας. Ένας πρώτος άξονας της ανάλυσης είναι η ανάδειξη των λόγων που συναρθρώνονται σχετικά με την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. στο πεδίο του ελληνικού Τύπου και των τυχόν μεταξύ τους ανταγωνισμών, καθώς και ο εντοπισμός των κατηγοριών ομιλητών που εκφέρουν τους λόγους και των ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων εντός και μεταξύ των ομάδων, σε συνάρτηση με τις πολιτικές συγκυρίες μέσα στις οποίες όλα τα παραπάνω συντελούνται. Ένας επιπλέον αναλυτικός άξονας επικεντρώνεται στον διαμεσολαβητικό ρόλο του Τύπου κατά τη διαδικασία της συνάρθρωσης των λόγων που αφορούν στο μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. Παράλληλα, επιχειρείται και μία ερμηνευτική προσέγγιση των ζητημάτων που αναφύονται από τη διαδικασία της ανάλυσης, στηριζόμενη στη θεωρητική προβληματική και το πλέγμα ανάλυσης των δεδομένων που περιγράφηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο.

7.2. Οι «λόγοι» (discourses) που συναρθρώνονται στο πεδίο του Τύπου και οι κατηγορίες των ομιλητών

Στην πρώτη περίοδο (Αύγουστος 2013-Απρίλιος 2014) σταδιακά εμφανίζονται και εκφράζονται στο πεδίο του Τύπου οι βασικές κατηγορίες ομιλητών που εκφέρουν λόγο γύρω από την Τ.Θ.Δ.Δ. Μία κύρια κατηγορία ομιλητών συγκροτείται από τους δρώντες που ανήκουν στο αποκαλούμενο από τον Bernstein «επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης» (1990; 2000). Πρόκειται για την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και τα μέλη του Ι.Ε.Π., δηλαδή του φορέα που ήταν επιφορτισμένος με το έργο της συγκρότησης της Τ.Θ.Δ.Δ., μέχρι να συσταθεί η προβλεπόμενη από τον νόμο 4186/2013 αρμόδια ανεξάρτητη αρχή του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων. Στην ομάδα αυτή θα πρέπει να ενταχθεί και ο Γ. Μπαμπινιώτης, ο οποίος, αν και πανεπιστημιακός διδάσκων, εκφέρει λόγο κυρίως ως

πρόεδρος του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενός επίσημου οργάνου σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχετικής με την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η κατηγορία αυτή που καλείται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. υιοθετεί την ανάλογη νομιμοποιητική ρητορική, η οποία αποτυπώνεται με ενάργεια στον Τύπο. Γενικότερα, η Τ.Θ.Δ.Δ. αναγνωρίζεται από τους συγκεκριμένους ομιλητές ως μέτρο «αναβάθμισης» και «εξορθολογισμού» της εκπαίδευσης, καθώς και «διασφάλισης» της ποιότητάς της. Αυτή η λειτουργία στεγάζει και τις άλλες επιμέρους υποτιθέμενες λειτουργίες της Τ.Θ.Δ.Δ. με τις οποίες συναρτάται στενά:

1. Η Τ.Θ.Δ.Δ. καθιστά «αντικειμενική» και «αξιόπιστη» την εξέταση των μαθητών, καθώς «ομογενοποιεί» τα κριτήρια της αξιολόγησής τους, ελαχιστοποιεί της υποκειμενικότητα της βαθμολόγησης και καθιστά τη διαδικασία της αξιολόγησης αδιάβλητη και διαφανή.
2. Καλύπτει τα μαθησιακά κενά των μαθητών. Ο ρόλος αυτός ενισχύεται από την υποτιθέμενη εφαρμογή μέτρων αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
3. Διασφαλίζει την «ισότητα» (ή «ισονομία») και τις «ίσες ευκαιρίες» μάθησης για τους μαθητές. Η συγκεκριμένη λειτουργία απορρέει από τις προαναφερθείσες λειτουργίες του μέτρου, καθώς κι από την ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος (μιας κοινής διδακτέας και εξεταστέας ύλης).
4. Αποτελεί όχημα ελέγχου των εκπαιδευτικών μέσω της επιβολής μιας κοινής διδακτέας και εξεταστέας ύλης, την οποία καλούνται όλοι υποχρεωτικά να διδάξουν.
5. Αναβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς αξιοδοτεί το δημόσιο σχολείο και τους δημόσιους λειτουργούς της εκπαίδευσης έναντι του φροντιστηρίου. Η τελευταία επισήμανση γίνεται κυρίως από τον Γ. Μπαμπινιώτη, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί αν ληφθεί υπ' όψιν ότι ως πανεπιστημιακός διδάσκων (άρα ως ομιλητής ανήκων και στο παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης) παρουσιάζεται να ενδιαφέρεται για το κύρος των εκπαιδευτικών, προλαμβάνοντας πιθανές αντιδράσεις τους. Ανάλογες προσπάθειες γίνονται και από άλλους ομιλητές του ίδιου πεδίου.

6. Αυξάνει την αξία των τίτλων σπουδών κάνοντας πιο απαιτητική την αποφοίτηση από το Λύκειο και την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο.

Επομένως, ως «κομβικά σημεία» του νομιμοποιητικού λόγου γύρω από την Τ.Θ.Δ.Δ., τα οποία «καθλώνουν το νόημα» με το οποίο αυτή επενδύεται, προβάλλονται η «διασφάλιση» και «αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης» ο «εξορθολογισμός» της, η «αντικειμενικότητα», η «αξιοπιστία» και η «αδιαβλητότητα των εξετάσεων», η «ισότητα» και η «ισότητα των ευκαιριών», η «κάλυψη των μαθησιακών κενών» και ο «έλεγχος των εκπαιδευτικών». Με άλλα λόγια, αυτή η κατηγορία ομιλητών αναγνωρίζει την Τ.Θ.Δ.Δ. γενικότερα ως όχημα διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, κυρίως του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης. Ωστόσο, αισθητό είναι το γεγονός ότι αποσιωπά τις πιθανές συνέπειες για το τρίτο σύστημα μηνυμάτων της εκπαίδευσης, την παιδαγωγική (Bernstein, 1990; 1991). Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι τα περισσότερα «κομβικά σημεία» του λόγου αυτής της ομάδας εντοπίζονται και στην αιτιολογική έκθεση του νόμου 4186/2013, η οποία συντάχθηκε από την ίδια κατηγορία ομιλητών, καθώς και σε σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Eurydice, 2009a) (βλ. 1^ο κεφάλαιο). Πρόκειται, δηλαδή, για ένα στοιχείο «διακειμενικότητας», η οποία κατά τον Fairclough ενισχύει τη σταθερότητα του λόγου (Phillips & Jorgensen, 2009).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι φορείς του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης κατά τη συγκεκριμένη περίοδο (η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου μέχρι τον Ιανουάριο του 2015 και τα μέλη του Ι.Ε.Π.) δεν άρθρωσαν λόγο σχετικό με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, τη συγκρισιμότητα των στοιχείων ή τη διαφάνεια των δεδομένων που θα παράγονταν από την εφαρμογή της Τ.Θ.Δ.Δ., οι οποίοι εντοπίζονται στην εφαρμογή αντίστοιχων πολιτικών σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια. Σχετικοί λόγοι θα μετακινούνταν διαρρηματικά από το πεδίο της αγοράς σε αυτό της εκπαίδευσης και θα παρέπεμπαν σε πολιτικές λογοδοσίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως προσκρούοντας στις αντανάκλαστικές αντιδράσεις των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Παρατηρείται, δηλαδή, αναπλαισίωση της συγκεκριμένης πολιτικής και ενσωμάτωσή της στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο με την ταυτόχρονη δύλιση και επιλογή από τους ομιλητές των λόγων που νομιμοποιούν αντίστοιχες «διακινούμενες πολιτικές» σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια, άρα επανα-

συνάρθρωσή τους, προκειμένου αυτοί να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εθνικού πλαισίου.

Η στάση αυτή ερμηνεύεται, αν ληφθούν υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο δεν έχουν εφαρμοστεί μέχρι στιγμής πολιτικές λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αυτή είναι μια ιδιοτυπία του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, στο οποίο οι κατά καιρούς προσπάθειες για εφαρμογή πρακτικών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχουν ματαιωθεί, κυρίως εξαιτίας της αντίδρασης των εκπαιδευτικών (Μποφυλάτος, 2005; Παπακωνσταντίνου, 1993). Κάτω από αυτό το πρίσμα μπορεί να ερμηνευτεί η επαναλαμβανόμενη προσπάθεια της ηγεσίας του Υπουργείου να υποβαθμίσει τη διαμεσολάβηση της Τ.Θ.Δ.Δ. στην αξιολογική διαδικασία, να τονίσει τη διατήρηση της δομής του αξιολογικού μηχανισμού και των διαδικασιών διεξαγωγής των εξετάσεων και να προβάλλει την ανάληψη του συντονισμού και ελέγχου των διαδικασιών από μια μη πολιτική Ανεξάρτητη Αρχή, τον Ε.Ο.Ε. Για τον ίδιο σκοπό ενδεχομένως αναδεικνύει επανειλημμένα τον ενδοσχολικό χαρακτήρα των εξετάσεων, τη διατήρηση του ρόλου του διδάσκοντα ως συνδιαμορφωτή των θεμάτων της αξιολόγησης και ως αξιολογητή των γραπτών των μαθητών του, καθώς και την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σύσταση της Τ.Θ.Δ.Δ. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η προσπάθεια της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου εντείνεται, προκειμένου να προληφθεί η περαιτέρω όξυνση της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, καθώς στην ίδια χρονική περίοδο θεσπίζεται και η ατομική αξιολόγησή τους (Π.Δ. 152/2013).

Η ανάληψη της ηγεσίας του Υπουργείου από τον Α. Λοβέρδο το καλοκαίρι του 2014 σηματοδότησε μία αισθητή αλλαγή στη ρητορική του Υπουργείου. Ο νέος υπουργός φαίνεται να αποστασιοποιείται εν μέρει από την πολιτική του προκατόχου του με διπλωματικότητα, ασκώντας κριτική στην υποτιθέμενη προχειρότητα της σύστασης της Τ.Θ.Δ.Δ. και επιδεικνύοντας μια πιο συμβιβαστική και διαλλακτική στάση, εξαιτίας της αυξημένης, κατά τα φαινόμενα, αποτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις και των μεγάλων αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πριν από τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015, ο λόγος του υπουργού για την Τ.Θ.Δ.Δ. υιοθετεί «κομβικά σημεία» από τον λόγο της αριστερής αντιπολίτευσης και των συνδικαλιστών, πιθανώς για να υπηρετήσει προεκλογικές σκοπιμότητες:

φροντιστηριοποίηση του σχολείου και επιβολή της αποστήθισης, στοιχεία, που κατά τη γνώμη του προσκρούουν στη φιλοσοφία του Νέου Λυκείου. Με αυτή την επιχειρηματολογία νομιμοποιεί τις επαγγελίες του για μείωση των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ.

Μία δεύτερη κατηγορία ομιλητών, η οποία ανήκει, επίσης, στο πεδίο της πολιτικής και αρθρώνει έναν αντίρροπο λόγο, είναι οι εκπρόσωποι των δύο μεγαλύτερων κομμάτων της Αριστεράς (Κ.Κ.Ε. και ΣΥ.ΡΙΖ.Α.), ο λόγος των οποίων δεν παρουσιάζεται απόλυτα ομοιογενής. «Κομβικά σημεία» του λόγου του Κ.Κ.Ε., ο οποίος είναι πιο σφοδρός, αποτελούν ο «ταξικός χαρακτήρας» του μέτρου, η «όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων», η «κοινωνική αδικία» και η αύξηση της «σχολικής αποτυχίας». Επιπλέον, το Κ.Κ.Ε. προσλαμβάνει το μέτρο ως πτυχή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, και γενικά ως πολιτική επιβαλλόμενη από ξένα κέντρα αποφάσεων. Στον λόγο του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. προβάλλονται ως «κομβικά σημεία» η «σχολική αποτυχία» και ο «οικονομικός» και «ψυχολογικός φόρτος» του μέτρου για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ιδίως στην δεύτερη περίοδο, όταν αναδύεται έντονο το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, χωρίς, ωστόσο, το μέτρο να χαρακτηρίζεται ως «ταξικό».

Η μετατροπή του πεδίου του Τύπου σε «αρένα» ανταγωνιστικών λόγων ή «ανταγωνισμών» με τους όρους των Laclau & Mouffe (Phillips & Jorgensen, 2009) επιτείνεται από την συνάρθρωση του λόγου της Ο.Λ.Μ.Ε., του συνδικαλιστικού οργάνου των καθηγητών στις δύο πρώτες περιόδους. «Κομβικά σημεία» του δικού της λόγου είναι η «φροντιστηριοποίηση» της εκπαίδευσης, η «κοινωνική αδικία», ο «ταξικός χαρακτήρας» τον οποίο αποκτά η εκπαίδευση με την εφαρμογή της Τ.Θ.Δ.Δ., καθώς και ο κίνδυνος της «σχολικής αποτυχίας» τον οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές από τα μη προνομιούχα στρώματα. Άλλο ένα «κομβικό σημείο» του λόγου τους είναι ο «περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών» και η αρνητική επίδραση που η Τ.Θ.Δ.Δ. ενδέχεται να έχει στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα «κομβικά σημεία» που συναρθρώνουν τον λόγο των συνδικαλιστών απαντούν και στον λόγο των αριστερών κομμάτων της αντιπολίτευσης. Εδώ πρέπει να προστεθεί ότι ο πρόεδρος της Ο.Λ.Μ.Ε. πρόσκειται στον ΣΥ.ΡΙΖ.Α. (Πρόκειται για το ίδιο πρόσωπο και στις τρεις περιόδους).

Είναι αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι ομιλητές που ανήκουν στον χώρο των αριστερών πολιτικών κομμάτων και οι συνδικαλιστές νοσηματοδοτούν διαφορετικά την έννοια της «ισότητας», καθώς τη συνδέουν με το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, κι όχι με την «ισότητα των ευκαιριών» μάθησης ή πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, οι ομιλητές του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης συνδέουν την «ισότητα» με την καθιέρωση μιας κοινής ύλης και ίδιου βαθμού δυσκολίας θέματα κατά την αξιολογική διαδικασία. Επομένως, ο όρος «ισότητα» αποτελεί ένα «κενό σημαίνον», το οποίο μετασχηματίζεται σε «μετέωρο σημαίνον», καθώς σημασιοδοτείται διαφορετικά από ανταγωνιστικούς λόγους. Επισημαίνεται, ακόμη, η αισθητή απουσία του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» και η αντικατάστασή του από τον όρο «ισότητα ευκαιριών» στον λόγο των ομιλητών που ανήκουν στο επίσημο πεδίο. Εξαιρέση αποτελούν ο Υφυπουργός Παιδείας Αλ. Δεμερτζόπουλος που μιλά για τον «δίκαιο» και «δημοκρατικό» θεσμό της Τ.Θ.Δ.Δ., και ο Υπουργός Α. Λοβέρδος, ο οποίος αναφέρεται στη «δημοκρατικότητα» του θεσμού. Αυτό το γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια των ομιλητών να κατευνάσουν τις έντονες αντιδράσεις κατά της Τ.Θ.Δ.Δ. Η διολίσθηση του λόγου περί «κοινωνικής δικαιοσύνης» στον λόγο περί «ισότητας ευκαιριών» έχει αναγνωριστεί από τους κριτικούς κοινωνιολόγους ως χαρακτηριστικό του νεοφιλελεύθερου λόγου (Lingard et al., 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο χαρακτηρισμός «νεοφιλελεύθερη» αποδίδεται στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική των δύο πρώτων περιόδων από τους συνδικαλιστές της Ο.Λ.Μ.Ε.

Η «φωνή» των εκπαιδευτικών της δράσης αποτυπώνεται σε έναν περιορισμένο αριθμό άρθρων κυρίως στη δεύτερη περίοδο, μετά τη δημοσιοποίηση των θεμάτων της Τ.Θ.Δ.Δ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατακρίνει κατεξοχήν την ποιότητα των θεμάτων, την αναντιστοιχία τους με την παιδαγωγική, και γενικότερα εγείρει έναν προβληματισμό για το ποιόν της γνώσης που μεταδίδεται και προσκτάται στο ελληνικό σχολείο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν φόβους για την πιθανή αυξημένη αποτυχία των μαθητών στις εξετάσεις. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, ως κύρια ομάδα του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης αναδεικνύει το ζήτημα της επίδρασης που ασκεί η Τ.Θ.Δ.Δ. ως μηχανισμός αξιολόγησης στα άλλα δύο συστήματα μηνυμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος: στο αναλυτικό πρόγραμμα (τι θεωρείται θεμιτή γνώση) και στην παιδαγωγική (ποια θεωρείται θεμιτή μετάδοση και

πρόσκτηση της γνώσης) (Bernstein, 1990; 1991). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο λόγος της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών και των άλλων ομάδων που προβληματίζονται και αμφισβητούν το testing, αν και δεν είναι ηγεμονικός, συναρθρώνεται και σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια από ομόλογες ομάδες, χωρίς να είναι ο επικρατών, όπως αναδεικνύει η διεθνής βιβλιογραφία (Robertson, 2012).

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο Τύπος μετασηματίζεται σε ένα πεδίο διαπάλης μεταξύ δύο ανταγωνιστικών λόγων: της πολιτικής εξουσίας, και κατ' επέκταση του επίσημου παιδαγωγικού λόγου, και των εκπαιδευτικών, δηλαδή του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης. Ο ανταγωνισμός περιστρέφεται γύρω από τη μόνωση ή την εξασθένιση των «συνόρων» που οριοθετούν τα δύο πεδία, άρα και την εξουσία που οι φορείς τους κατέχουν. Οι δρώντες του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης επιχειρούν να περιορίσουν περισσότερο την ήδη μειωμένη εξουσία που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο αναλυτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του ιδιαίτερα συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και κυρίως προσπαθούν να ελέγξουν την αξιολόγηση, και κατά συνέπεια και την παιδαγωγική. Γι' αυτό τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί ως δρώντες του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης εκλαμβάνουν τη θέσπιση της Τ.Θ.Δ.Δ. ως μέσο περιορισμού της αυτονομίας τους και ως πλήγμα στον επαγγελματισμό τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών, ως ομάδα συμφερόντων, αναφέρεται ως επί το πλείστον στο ζήτημα του περιορισμού της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και του ελέγχου που υφίστανται αυτοί μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ. Αντίθετα, οι απλοί εκπαιδευτικοί και οι επιστημονικές ενώσεις τους επικεντρώνονται κατεξοχήν στο ζήτημα της επίδρασης που αυτή ασκεί στο είδος της γνώσης και στη διαδικασία της μετάδοσης και πρόσκτησής της.

Αξιοπρόσεκτη είναι και η «σιωπή» των στελεχών της εκπαίδευσης (εκφέρουν λόγο μόνο σε ένα άρθρο), η οποία μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τοποθετούνται στο σημείο διατομής μεταξύ του επίσημου και παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης, και κατά συνέπεια δεν επιθυμούν να αρθρώσουν δημόσιο λόγο ή δεν τους παρέχεται πρόσβαση στον Τύπο από τους εκπροσώπους του. Πρέπει, επίσης, να αναδειχθεί και η διαφοροποίηση κάποιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι απέναντι στο μέτρο. Η αποκλίνουσα στάση τους μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη της δυνατότητας των λόγων να διαμορφώνουν όχι μόνο τα αντικείμενα αλλά

και τα υποκείμενά τους, επιβάλλοντας μία συγκεκριμένη οπτική του κόσμου (Howard, 2008; Phillips & Jorgensen, 2009), στη συγκεκριμένη περίπτωση περιχαράσσοντας το πρότυπο της «ποιοτικής» εκπαίδευσης και του «καλού» εκπαιδευτικού που την υπηρετεί. Ή με τους όρους του Bernstein (1991), καθώς η ισχύς των συνόρων μεταξύ του επίσημου και του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης εξασθενεί, μεταβάλλεται και η «υπο-φωνή» κάποιων ομάδων εκπαιδευτικών, δηλαδή επαναπροσδιορίζονται «τα όρια αυτού που μπορεί να είναι ένα θεμιτό μήνυμα» εκ μέρους τους (σ. 184).

Ο ανταγωνισμός των δύο πεδίων αναπλαισίωσης που σκιαγραφήθηκε παραπάνω έχει επισημανθεί από ερευνητές οι οποίοι μελετούν τη λειτουργία ανάλογων αξιολογικών μηχανισμών σε άλλα εθνικά πλαίσια (Singh, 2014; 2015). Όπως αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. 2^ο κεφάλαιο), αυτός ο ανταγωνισμός τοποθετείται από πολλούς ερευνητές στο πλαίσιο της αναδίπλωσης και του μετασχηματισμού του σύγχρονου κράτους, το οποίο προσπαθεί να παρακολουθήσει από απόσταση το εκπαιδευτικό σύστημα και να ελέγξει τις εκροές του μέσω του (εθνικού) testing/examinations, καθώς και να περιχαράξει την εργασία των εκπαιδευτικών (Lingard, 2010; 2013; Rizvi & Lingard, 2010; Lingard et al., 2013; Lingard & Sellar, 2013), ουσιαστικά αυξάνοντας τον έλεγχο του στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου (Singh, 2014; 2015; Robertson, 2013; Blackmore & Thomson, 2003; Tsatsaroni et al., 2015).

Δύο άλλες κατηγορίες ομιλητών που δε φαίνεται να έχουν μεγάλη πρόσβαση στους λόγους είναι οι μαθητές και οι γονείς/κηδεμόνες τους. Στην πρώτη περίοδο οι μαθητές και οι γονείς κάποιων ακριτικών περιοχών θέτουν το ζήτημα της ανισότητας των ευκαιριών μάθησης λόγω των ελλείψεων σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Στη δεύτερη περίοδο, με αφορμή τις μαθητικές κινητοποιήσεις κατά του θεσμού του Νέου Λυκείου και της Τ.Θ.Δ.Δ., η «φωνή» των μαθητών αποτυπώνει τον φόβο της για τον αποκλεισμό κάποιων μαθητών από τη μόρφωση και τις ενστάσεις της για την ποιότητα της γνώσης που η Τ.Θ.Δ.Δ. επιβάλλει. Χαρακτηριστική είναι η στάση γονέων από το Ψυχικό, μία προνομιακή περιοχή της Αττικής, οι οποίοι αντιδρούν για την προχειρότητα της σύστασης της Τ.Θ.Δ.Δ., χωρίς να απορρίπτουν γενικά το μέτρο. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι και αυτή η ομάδα ομιλητών δεν είναι ομοιογενής, καθώς τα μέλη της έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση με ανομοιογενή

συμφέροντα. Είναι αξιοσημείωτο, επίσης, ότι η μόνη «φωνή» μεμονωμένων μαθητών που προβάλλεται ως κύρια ανήκει σε δύο αριστεύσαντες των Πανελληνίων Εξετάσεων, οι οποίοι δεν εμπλέκονται στη νέα αξιολογική διαδικασία. Αντίθετα, αποσιωπάται η «φωνή» μεμονωμένων μαθητών που μπορεί να αντιμετωπίζουν ορατό τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας. Εγείρεται, δηλαδή, εύλογο το ερώτημα ποιοι ομιλητές έχουν πρόσβαση στον λόγο και πώς οι λόγοι κατανέμονται δια μέσου του Τύπου.

Τον πολιτικό χαρακτήρα του μέτρου της Τ.Θ.Δ.Δ. επιβεβαιώνει η πλήρης μεταστροφή των λόγων που εκφέρονται από το επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης στην τρίτη περίοδο (Ιανουάριος 2015 - Μάιος 2015), μετά την αλλαγή του κυβερνητικού σχήματος και την ανάληψη της εξουσίας από τον νέο συνασπισμό των κομμάτων ΣΥ.ΡΙΖ.Α. και ΑΝ.ΕΛ., στον οποίο την πλειοψηφία κατέχει το αριστερό κόμμα του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. Ενδεικτική της πολιτικής δυναμικής του μέτρου είναι το γεγονός ότι ο νέος πρωθυπουργός Αλέξης Τσίπρας συμπεριέλαβε την κατάργηση της Τ.Θ.Δ.Δ. στις προεκλογικές εξαγγελίες του και στις προγραμματικές δηλώσεις της κυβέρνησής του. Η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου εδράζει την αρχική απόφασή της να μην πραγματοποιηθούν οι εξετάσεις της Α΄ και Β΄ Λυκείου μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ. το σχολικό έτος 2014-15, και τη μετέπειτα υποβάθμιση της Τ.Θ.Δ.Δ. σε προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο στην ακόλουθη επιχειρηματολογία:

1. Η Τ.Θ.Δ.Δ. φροντιστηριοποιεί το σχολείο.
2. Περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν μπορεί πλέον να ελέγξει τον βηματισμό της μάθησης και την αξιολόγηση των μαθητών του.
3. Οι επαγγελίες για την υποτιθέμενη παροχή «ίσων ευκαιριών» μάθησης αποτελούν φενάκη, καθώς το μέτρο πλήττει τους μαθητές που προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να καταφύγουν στη φροντιστηριακή παιδεία, και συνεπώς αυξάνει τη σχολική διαρροή.
4. Αντίθετα, με την κατάργησή της καταπολεμάται το εξετασιοκεντρικό σύστημα, αποκαθίσταται ο αυτοτελής μορφωτικός και παιδαγωγικός ρόλος του Λυκείου και ανορθώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

«Κομβικά σημεία» του λόγου της νέας ηγεσίας, λοιπόν, αποτελούν η «φροντιστηριοποίηση του σχολείου», η όξυνση των «ανισοτήτων» και της «σχολικής διαρροής», ο «περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών» και η «υποβάθμιση του ρόλου του Λυκείου». Έτσι, «στοιχεία» του λόγου της, όπως η «ισότητα», η «αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού» ή «αυτοτέλεια του Λυκείου» λειτουργούν ως «μετέωρα σημαίνοντα», καθώς ανιχνεύονται και στους ανταγωνιστικούς λόγους επενδυμένα με διαφορετικό νόημα. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή η προσπάθεια της νέας πολιτικής ηγεσίας να προσδιορίσει και να καταστήσει ευδιάκριτα τα σύνορα μεταξύ της πολιτικής που ακολουθεί, της πολιτικής της απελθούσας κυβέρνησης και της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Η στάση της συμφωνεί με τις διαπιστώσεις πολλών ερευνητών, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η διαδικασία διακίνησης πολιτικών δεν είναι γραμμική, αλλά πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το εθνικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να παράγει αντιστάσεις, με αποτέλεσμα τα εθνικά σύνορα να μην είναι πάντα εύκολα διαπερατά (Robertson, 2011) και η πραγμάτωση των πολιτικών στο εθνικό πλαίσιο να αποδεικνύεται ενδεχομενική (Simola et al., 2013). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο λόγος της νέας κυβέρνησης γύρω από την Τ.Θ.Δ.Δ. παραμένει σταθερός από την περίοδο που ο ΣΥ.ΡΙΖ.Α. κατείχε τη θέση της αξιωματικής αντιπολίτευσης στις δύο πρώτες περιόδους.

Στην τρίτη περίοδο (Ιανουάριος-Μάιος 2015) ο Τύπος μετατρέπεται σε πεδίο σκληρής διαπάλης ανταγωνιστικών λόγων με δύο πόλους: τον λόγο της ηγεσίας του Υπουργείου, η οποία υποστηρίζει την κατάργηση της αξιολόγησης μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ. και τον λόγο της αντιπολίτευσης, της πλειοψηφίας των δημοσιογράφων και μεμονωμένων ομιλητών που προέρχονται από τον πανεπιστημιακό χώρο και το οικονομικό πεδίο (τη φροντιστηριακή εκπαίδευση και των χώρο των επιχειρήσεων), ενώ αποσιωπάται με εντυπωσιακό τρόπο η φωνή της εκπαιδευτικής κοινότητας, πιθανώς επειδή θεωρείται ότι το κύριο αίτημά της για κατάργησης της Τ.Θ.Δ.Δ. ικανοποιήθηκε. Πρωταρχικό δίπολο στο πλαίσιο αυτού του «ανταγωνισμού» είναι ο υποτιθέμενος «εκσυγχρονισμός» της εκπαίδευσης που προωθείται μέσω της Τ.Θ.Δ.Δ. και η «οπισθοδρόμηση» ή η «απομόνωση», ο «αποκλεισμός» και η «απόκλιση» της από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, φαινόμενα τα οποία προβάλλονται ως συνέπεια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προωθεί η νέα κυβέρνηση.

Οι παραπάνω όροι αναδεικνύονται «κομβικά σημεία» που φαίνεται να καθλώνουν το νόημα γύρω από την Τ.Θ.Δ.Δ. και γενικότερα σχετικά με τις πολιτικές του ΣΥ.ΡΙΖ.Α. Όπως ήδη αναδείχθηκε, ο λόγος περί της αναγκαιότητας για τον «εκσυγχρονισμό» της εκπαίδευσης αποτελεί, επίσης, «κομβικό σημείο» του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου ηγεμονικού λόγου αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και συνδέει την εκπαίδευση με ευρύτερους οικονομικούς και πολιτικούς στόχους (Ozga, 2007; Rasmussen et al., υπό έκδοση; Tsatsaroni et al., υπό έκδοση). Η γλωσσική κατασκευή της υποτιθέμενης «αναχρονιστικής» υποβάθμισης του μέτρου πραγματοποιείται συχνά με τρόπο αφοριστικό και ενδεικτικό του τρόπου πρόσληψής του: «αντιμεταρρύθμιση», «Grexit στην εκπαίδευση», «ιδιόμορφο αυτο-εκπαιδευτικό Grexit», «το Κούγκι της εκπαίδευσης», «γεφύρι της Άρτας η εκπαίδευση» κ.ά. Ακόμη, παρατηρείται ότι οι δύο τελευταίοι χαρακτηρισμοί αποτελούν στοιχείο «διακειμενικότητας», καθώς παραπέμπουν σε ιστορικά και ποιητικά κείμενα αντίστοιχα, προκειμένου να προβάλουν τον (αυτο)καταστροφικό χαρακτήρα της νέας πολιτικής.

Συνεπώς, το μέτρο αναγνωρίζεται από τους υποστηρικτές του -όπως εξάλλου και από κάποιους αρνητές του- σαφώς ως μία διακινούμενη υπερεθνική και ευρωπαϊκή πολιτική. Με εμφανή τρόπο προβάλλεται ο «μύθος» (με όρους των Laclau & Mouffe) της «εκσυγχρονισμένης, αναπτυγμένης και ανταγωνιστικής» ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και οικονομίας, οι οποίες προβάλλονται ως πρότυπο για τους Έλληνες, αποκλείοντας οποιαδήποτε άλλη εναλλακτική θεώρηση της εκπαιδευτικής, οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας, εθνικής και παγκόσμιας. Με άλλα λόγια, η Ευρώπη μετατρέπεται σε «κοινωνία της αναφοράς» (Steiner-Khamsi, 2003b; 2012) και η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μετασηματίζεται από κάποιους ομιλητές σε «κοινωνική φαντασίωση» (Takayama, 2010). Η σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση επιτυγχάνεται και με κάποια στοιχεία διαρρηματικότητας που ανιχνεύονται στον λόγο των υποστηρικτών της Τ.Θ.Δ.Δ., καθώς όροι, όπως η «ανταγωνιστικότητα», με την οποία μεταξύ άλλων θεωρείται ότι θα οπλίσει την εκπαίδευση η αξιολόγηση, ή ο πολιτικός και οικονομικός όρος «Grexit», κινούνται διαρρηματικά από το πεδίο της οικονομίας και της πολιτικής σε αυτό της εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, και η παρατήρηση ότι «φωνή» δια μέσου του Τύπου αποκτά και ένας μικρός αριθμός ομιλητών, οι οποίοι προέρχονται από το

οικονομικό πεδίο: ιδιοκτήτης φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης (σε δύο άρθρα) και σύμβουλος επιχειρήσεων (σε ένα άρθρο). Η συγκεκριμένη ομάδα αρθρώνει λόγο γύρω από την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ., αμφισβητεί τη δημόσια εκπαίδευση και τους επαγγελματίες της και επιχειρεί να διαταράξει τα σύνορα του οικονομικού πεδίου με αυτό του συμβολικού ελέγχου.

7.3. Ο ρόλος του Τύπου στη συνάρθρωση των «λόγων» (discourses)

Από την ιχνογράφηση της στάσης του Τύπου σε όλο το διάστημα των είκοσι δύο μηνών, αναδεικνύεται ότι, αν και η στάση των εκπροσώπων του δε διαγράφεται απολύτως ομοιογενής, ο Τύπος δεν προβληματοποιεί και δεν αμφισβητεί επαρκώς το μέτρο για τις πιθανές συνέπειές του στην εκπαίδευση, αλλά αντίθετα κυρίως συμβάλλει στην επικράτηση του λόγου των ομιλητών που στηρίζουν την πρακτική της Τ.Θ.Δ.Δ., μετασχηματίζοντάς τον σε ηγεμονικό.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίοδο (Αύγουστος 2013-Απρίλιος 2014) οι εκπρόσωποι του Τύπου πολύ συχνά αναπαράγουν τη ρητορική της ηγεσίας του Υπουργείου με την οποία αυτή αποπειράται να νομιμοποιήσει την Τ.Θ.Δ.Δ., με αποτέλεσμα η φωνή των δημοσιογράφων να διαπλέκεται άρρηκτα με αυτή των ομιλητών του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης. Η αναπαραγωγή της επίσημης ρητορικής θα μπορούσε να εκληφθεί ως στοιχείο «διακειμενικότητας». Άλλοτε, οδηγούνται στο σημείο να συγκρουστούν λεκτικά με τους εκπροσώπους της Ο.Λ.Μ.Ε., εκφέροντας έναν έντονα χλευαστικό λόγο εναντίον τους. Βέβαια, κάποιες φορές εκφράζουν μία εφεκτική στάση απέναντι στο μέτρο, αναπαράγοντας τα στοιχεία του λόγου των ομάδων που το αρνούνται: αρνητικές συνέπειες για τη γνώση, φροντιστηριοποίηση της εκπαίδευσης και αύξηση της σχολικής αποτυχίας. Ο τελευταίος λόγος προβάλλεται από τους εκπροσώπους του Τύπου ιδιαίτερα στη δεύτερη περίοδο (Μάιος-Δεκέμβριος 2014), όταν εγείρεται το ζήτημα των αποτελεσμάτων των εξετάσεων. Η στάση τους μπορεί να ερμηνευτεί ως στοιχείο της διατήρησης της σχετικής αυτονομίας του Τύπου από το πεδίο της πολιτικής και της αδυναμίας των πολιτικών να ελέγξουν απόλυτα τα Μ.Μ.Ε. Ωστόσο, και σε αυτή την περίοδο κάποιοι δημοσιογράφοι μεταθέτουν την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα και χλευάζουν τους

αρνητές του μέτρου, το οποίο προσλαμβάνουν ως στοιχείο «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης.

Στην τρίτη περίοδο (Ιανουάριος-Μάιος 2015), ο δημοσιογραφικός λόγος γίνεται ιδιαίτερα δριμύς και καυστικός και στις περισσότερες περιπτώσεις αντιστρατεύεται τις μεταρρυθμίσεις της νέας ηγεσίας του Υπουργείου, τις οποίες χαρακτηρίζει κυρίως ως «αναχρονιστικές». Άλλοτε πάλι ο «γλευστικός λόγος» που προάγεται στον Τύπο έχει ως στόχο τους εκπαιδευτικούς και τους συνδικαλιστικούς εκπροσώπους τους. Αυτά τα τελευταία ευρήματα συνάδουν με τα συμπεράσματα συναφών διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί συχνά παρουσιάζονται από τα Μ.Μ.Ε. ανίκανοι να ανταποκριθούν στα σύγχρονα οικονομικά και κοινωνικά προτάγματα, και γενικότερα η εκπαίδευση προβάλλεται να βρίσκεται σε «κρίση» (Blackmore & Thomson, 2003; Anderson, 2007; Takayama, 2010; Golstein, 2011; Golstein & Chesky, 2011). Η ανάγκη για υπέρβαση της «κρίσης» νομιμοποιεί εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων τα Μ.Μ.Ε. παίζουν κρίσιμο ρόλο, συμβάλλοντας στην επίτευξη της συναίνεσης του κοινού (Anderson, 2007). Εξάιρεση αποτελούν οι δημοσιογράφοι του «Έθνους», που διατηρούν μια πιο μετριοπαθή στάση και προκρίνουν και ομιλητές που χρησιμοποιούν σκληρή «γλώσσα» κατά της Τ.Θ.Δ.Δ. και των υποστηρικτών της.

Επιπλέον, μία προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων αναδεικνύει την ανισότητα στην κατανομή των δύο ανταγωνιστικών λόγων και στις τρεις περιόδους. Στις δύο πρώτες περιόδους οι φορείς του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης (η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου, μέλη του Ι.Ε.Π. και ο Γ. Μπαμπινιώτης) έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στον λόγο του Τύπου συγκριτικά με τους εκπροσώπους της αριστερής αντιπολίτευσης. Αυτό είναι πιο εμφανές κατά την περίοδο της υπουργίας του Α. Λοβέρδου. Αντίθετα, στην τρίτη περίοδο, όταν την πολιτική εξουσία έχει αναλάβει ο συνασπισμός των ΣΥ.ΡΙΖ.Α και ΑΝ.ΕΛ., παραχωρείται πιο συχνά βήμα έκφρασης από την Τύπο στους ομιλητές της δεξιάς αντιπολίτευσης. Χαρακτηριστική είναι ακόμη η διαπίστωση ότι συχνά οι δημοσιογράφοι διαμεσολαβούν απόλυτα στην συνάρθρωση των λόγων των εκπροσώπων της νέας κυβέρνησης, καθώς μεταφέρουν τα λεγόμενά τους σε πλάγιο λόγο και δεν παρέχουν άμεσο βήμα έκφρασης σε αυτούς. Γενικότερα, προάγονται κατεξοχήν οι ομιλητές που επιδοκιμάζουν το μέτρο και αντιστρατεύονται την πολιτική της νέας κυβέρνησης.

Συμπερασματικά, η ανασκόπηση της στάσης του Τύπου προς το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ., τους ζηλωτές του και τους αρνητές του, αναδεικνύει την προσπάθεια των εκπροσώπων του να αρθρώσουν λόγο σχετικά με την εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην κοινωνική κατασκευή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όπως αναδείχθηκε, αυτό επιτυγχάνεται όχι μόνο με την εκφορά λόγων από τους δημοσιογράφους, αλλά και με την πρόκριση συγκεκριμένων ομιλητών, την αποσιώπηση κάποιων «φωνών» και την άνιση κατανομή των λόγων στο πεδίο του Τύπου. Παρατηρείται, λοιπόν, μία προσπάθεια του Τύπου ως φορέα του πολιτισμικού πεδίου που επιτελεί λειτουργίες του συμβολικού ελέγχου να διαπεράσει και να επαναπροσδιορίσει τα σύνορά του με το καθαυτό πεδίο του συμβολικού ελέγχου, και ιδίως με αυτό της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα του συμβολικού ελέγχου, παράγοντας και αναπαράγοντας λόγους γύρω από το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ.

Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Τύπος λειτουργεί ως φορέας «οιονεί παιδαγωγικού λόγου», καθώς ενσωματώνει κάποιες μορφές παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης. Άλλοτε η παιδαγωγική σχέση είναι σιωπηρή, καθώς ενδεχομένως κανένα από τα δύο μέρη δεν έχει σαφή γνώση της παιδαγωγικής σχέσης, αλλά συντελείται η διαμόρφωση της άποψης του κοινού μέσω προτύπου (modelling), που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η οπτική του ομιλητή (Bernstein & Solomon, 1999). Συχνότερα, ωστόσο, πρόκειται για μία «τμηματική παιδαγωγική επικοινωνία», καθώς η πληροφόρηση προσαρμόζεται στις ανάγκες του κοινού, το οποίο σε αυτήν την περίπτωση ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. Η προσαρμογή πραγματοποιείται με τη στοχευμένη παροχή πληροφοριών που θεωρείται ότι ενδιαφέρουν το κοινό (π.χ. πληροφορίες σχετικά με τον βαθμό δυσκολίας των θεμάτων).

Άρα, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Τύπος αποτελεί μια αρχή αναπλαισίωσης, έναν «οιονεί παιδαγωγικό λόγο» με τους όρους του Bernstein (Bernstein & Solomon, 1999), ο οποίος ενσωματώνει τον παιδαγωγικό μηχανισμό με τις αρχές της κατανομής, της αναπλαισίωσης, όχι όμως της αξιολόγησης. Οι κανόνες κατανομής του παιδαγωγικού μηχανισμού ρυθμίζουν ποιοι έχουν πρόσβαση στη νόμιμη παραγωγή λόγων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως αναδείχθηκε, οι εκπρόσωποι του Τύπου (δημοσιογράφοι, αρχισυντάκτες ή/και

εκδότες) κατανέμουν τους λόγους, δίνοντας το προβάδισμα κυρίως στους συντάκτες των άρθρων και στους φορείς του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης. Σχετικά με τους κανόνες αναπλαισίωσης, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι λόγοι κάθε άρθρου είναι πάντα αναπλαισιωμένοι και οι εκπρόσωποι του Τύπου ρυθμίζουν τους κανόνες αναπλαισίωσης, δηλαδή την επιλογή, την οργάνωση και τη διαδοχή των στοιχείων του λόγου που μεταδίδεται μέσω του Τύπου. Ωστόσο, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τον Bernstein (Bernstein & Solomon, 1999), στην περίπτωση του «οιονεί παιδαγωγικού λόγου» δεν υπάρχουν σαφή κριτήρια αξιολόγησης, ούτε είναι δυνατή η αξιολόγηση τού τι έχει προσκτηθεί από το κοινό.

7.4. Σύνοψη του κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύθηκαν τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε ένα επινοημένο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μεθοδολογικό και θεωρητικό πλέγμα ανάλυσης, το οποίο συνθέτει βασικές έννοιες της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγή του Bernstein και των λογο-αναλυτικών προσεγγίσεων των Fairclough και Laclau, και Mouffe. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το πεδίο του Τύπου μετασχηματίστηκε σε έναν στίβο ανταγωνιστικών λόγων γύρω από την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ., στον οποίο αναδεικνύονται συγκεκριμένες κατηγορίες ομιλητών, οι οποίες δεν εκφέρουν κατ' ανάγκη ομοιογενή λόγο, για λόγους που γίνεται απόπειρα να ερμηνευτούν.

Βασικές ανταγωνιστικές κατηγορίες ομιλητών είναι οι φορείς του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης (το Υ.ΠΑΙ.Θ. και το Ι.Ε.Π.) και η εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς). Η συνάρθρωση του λόγου της πρώτης ομάδας συντελείται με κύρια κομβικά σημεία την «αντικειμενικότητα των εξετάσεων», την «ισότητα των ευκαιριών μάθησης» και τον «έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος και των εκπαιδευτικών». Ο λόγος της δεύτερης ομάδας επικεντρώνεται στις «αρνητικές συνέπειες της Τ.Θ.Δ.Δ. για τη σχολική γνώση», στη φροντιστηριοποίηση της εκπαίδευσης, στη «διεύρυνση των σχολικών ανισοτήτων» και στον «περιορισμό της αυτονομίας των εκπαιδευτικών». Επισημάνθηκε ότι παρατηρείται διαπάλη μεταξύ των φορέων του επίσημου και του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης για την ισχύ των μεταξύ τους συνόρων, άρα και την εξουσία που αυτοί κατέχουν.

Υπογραμμίστηκε ότι μετά την αλλαγή της κυβέρνησης στις αρχές του 2015 η σύγκρουση λόγων μεταφέρθηκε μεταξύ της νέας πολιτικής ηγεσίας από τη μία πλευρά, και από την άλλη, ομιλητών προερχόμενων κυρίως από τη δεξιά αντιπολίτευση και το πεδίο του Τύπου, με κύριο ρηματικό δίπολο τον υποτιθέμενο «εκσυγχρονισμό» και την «οπισθοδρόμηση» της εκπαίδευσης.

Αναδείχθηκε, ακόμη, ότι ο Τύπος, εκφέροντας λόγο για το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. και κατανέμοντας άνισα τους λόγους των διαφόρων κατηγοριών ομιλητών, ως δρών του πολιτισμικού πεδίου προσπάθησε να επιτελέσει σημαντικές λειτουργίες συμβολικού ελέγχου και να διαταράξει τα σύνορα που τον χωρίζουν με το καθαυτό πεδίο του συμβολικού ελέγχου, και κυρίως τον σπουδαιότερο φορέα του, την εκπαίδευση. Τέλος, έγινε μία απόπειρα να διερευνηθεί αν στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Τύπος λειτουργεί ως φορέας «οιονεί παιδαγωγικού λόγου».

Συμπεράσματα

Η παρούσα εμπειρική έρευνα επικεντρώθηκε στην κοινωνιολογική διερεύνηση των «λόγων» (discourses) γύρω από το μέτρο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (Τ.Θ.Δ.Δ.), όπως αυτοί αποτυπώνονται στον ελληνικό ημερήσιο Τύπο από τον Αύγουστο του 2013 έως τον Μάιο του 2015, και στη μελέτη της σχέσης τους με τους συναφείς ευρωπαϊκούς και παγκόσμιους λόγους. Η πρακτική της Τ.Θ.Δ.Δ, αν και συνήθης σε πολλά εθνικά πλαίσια, υπήρξε ένας νεοπαγής για τα ελληνικά δεδομένα εθνικός μηχανισμός με διαμεσολαβητικό ρόλο στην αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου. Αποτελέσει μέρος του θεσμού του «Νέου Λυκείου» που θεσπίστηκε το 2013 ταυτόχρονα με την Τ.Θ.Δ.Δ. από τον κεντροδεξιό κυβερνητικό συνασπισμό των Ν.Δ. και ΠΑ.ΣΟ.Κ. Ωστόσο, η εφαρμογή του μέτρου κατά το σχολικό έτος 2013-2014 πυροδότησε σφοδρές αντιδράσεις κυρίως από την εκπαιδευτική κοινότητα και έγινε αιτία πολιτικών αντιπαραθέσεων, με αποτέλεσμα το 2015 να υποβαθμιστεί σε προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές από τη νέα κυβέρνηση συνασπισμού που αναδείχθηκε το 2015, στην οποία την πλειοψηφία κατέχει το αριστερό κόμμα του ΣΥ.ΡΙΖ.Α.

Η προβληματική της εμπειρικής έρευνας εκκίνησε από τα συμπεράσματα συναφών μελετών που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια, οι οποίες αναδεικνύουν ότι ανάλογες πρακτικές μαθητικών εξετάσεων, προτυποποιημένων (standardized testing) ή μη, που συχνά διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο (national testing/examinations), δε λειτουργούν απλώς ως μορφές τελικής αξιολόγησης, επιλογής ή πιστοποίησης των μαθητών, αλλά αποτελούν μηχανισμούς διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Αυτές οι αξιολογικές πρακτικές ελέγχουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ συνυφαίνονται με πολιτικές λογοδοσίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία η προερχόμενη από το πεδίο της Κριτικής Κοινωνιολογίας συνδέει τις συγκεκριμένες πολιτικές με τους μετασηματισμούς που υφίσταται το σύγχρονο κράτος, το οποίο εξακολουθεί να ρυθμίζει την εκπαίδευση «από απόσταση» με ανάλογες πολιτικές αξιολόγησης και λογοδοσίας, καθώς αντιμετωπίζει τον

εκπαιδευτικό θεσμό ως τον πρωταρχικό παράγοντα παραγωγής καταρτισμένου, άρα και ανταγωνιστικού, ανθρώπινου κεφαλαίου στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Παράλληλα, η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων εκλαμβάνεται από τους κοινωνιολόγους ως μια «διακινούμενη πολιτική» (travelling policy) από τους υπερεθνικούς οργανισμούς (Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α., Παγκόσμια Τράπεζα κ.ά.) και ομάδες ειδικών, η οποία διαρρηγνύει τα εθνικά πλαίσια και μετατρέπεται συχνά σε «ενσωματωμένη» (embedded policy) (Ozga & Jones, 2006; Ozga, 2007) ή «τοπική πολιτική» (vernacular policy) (Lingard, 2000), προσαρμοζόμενη στην ιδιαίτερη φυσιογνωμία κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κυρίαρχα «κομβικά σημεία» των λόγων που συναρθρώνονται γύρω από την πολιτική των εξετάσεων (testing/examinations) είναι η υποτιθέμενη «αντικειμενικότητα», η «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα» της αξιολόγησης, η «αξιοκρατική επιλογή» και «η ισότητα ευκαιριών» που υποτίθεται ότι παρέχει (ενδεικτικά: Carson, 2006; Hamilton, 2003; Sobart, 2008), η αύξηση της «αποτελεσματικότητας» των σχολείων και της εκπαίδευσης, καθώς και η «διαφάνεια» και «συγκρισιμότητα» των στοιχείων που παράγει, τα οποία παρέχουν το «δικαίωμα της επιλογής» στους γονείς, ενώ παράλληλα επιτρέπουν τις κατατάξεις των σχολείων σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο και των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο (κυρίως με το διεθνές testing PISA) (ενδεικτικά: Grek, 2009; Grek, Lawn, & Ozga, 2012; Lingard et al., 2013).

Η παρούσα εμπειρική έρευνα εστιάστηκε στην εξέταση: α. του τρόπου με τον οποίο ο παγκόσμιος λόγος γύρω από το (εθνικό) testing επανα-συναρθρώνεται στο πεδίο του ελληνικού Τύπου, β. των κατηγοριών των δρώντων που αρθρώνουν λόγο γύρω από το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ., και γ. του διαμεσολαβητικού ρόλου του Τύπου στη συνάρθρωση των λόγων ως φορέα του πολιτισμικού πεδίου που επιτελεί λειτουργίες του συμβολικού ελέγχου. Διερεύνησε το ζήτημα κάτω από το πρίσμα της Κριτικής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε μεθοδολογικά με την ανάλυση του λόγου 144 δημοσιογραφικών άρθρων τεσσάρων ελληνικών ημερήσιων εφημερίδων, δημοσιευμένων κατά τη διετία 2013-2015. Η ανάλυση στηρίχθηκε θεωρητικά και μεθοδολογικά σε θεμελιώδεις έννοιες της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein, και ιδίως αυτές του «συμβολικού ελέγχου», του «πεδίου» και των «φορέων του συμβολικού ελέγχου», του «παιδαγωγικού μηχανισμού», του «παιδαγωγικού λόγου», των «πεδίων αναπλαισίωσης» της γνώσης

και του «συνόρου», καθώς και σε βασικές έννοιες της Θεωρίας του Λόγου των Laclau και Mouffe και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Faiclough.

Τα βασικότερα συμπεράσματα που συνάγονται από την εμπειρική έρευνα είναι ότι το πεδίο του Τύπου μετατρέπεται σε «στίβο» ανταγωνιστικών λόγων που εκφέρονται από τους υποστηρικτές και τους αρνητές του μέτρου και ότι σε αυτήν την «αρένα» ο λόγος υπέρ της Τ.Θ.Δ.Δ. αναδεικνύεται «ηγεμονικός». Βασική διαπίστωση συνιστά το γεγονός ότι η Τ.Θ.Δ.Δ. αναγνωρίζεται ως διεθνής πρακτική τόσο από τους θιασώτες όσο και από τους επικριτές της. Οι υποστηρικτές του μέτρου νομιμοποιούν την Τ.Θ.Δ.Δ., αναπαράγοντας βασικά «κομβικά σημεία» του συναφούς παγκόσμιου λόγου: βελτίωση της μάθησης μέσω της διάγνωσης των μαθησιακών κενών και γενικότερα διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης: εξορθολογισμός και εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, αντικειμενικότητα και αξιοπιστία της αξιολόγησης, παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, δικαιοσύνη, δημοκρατικότητα και αξιοκρατία, καθώς υποτίθεται ότι με το μέτρο προάγονται, επιλέγονται και πιστοποιούνται οι πιο «άξιοι». Αναδείχθηκε, ακόμη, ότι η επανασυνάρθρωση των λόγων από τους ομιλητές που καλούνται να εφαρμόσουν την πολιτική έχει αποκλείσει κάποια από τα «κομβικά σημεία» του παγκόσμιου λόγου, όπως η αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, η συγκρισιμότητα και διαφάνεια των δεδομένων ή το δικαίωμα γονεϊκής επιλογής, καθώς αυτά θα παρέπεμπαν με σαφήνεια σε πολιτικές λογοδοσίας και θα παρεμπόδιζαν την επίτευξη της συναίνεσης των εκπαιδευτικών. Η παραπάνω διαπίστωση πιστοποιεί το φαινόμενο του μετασχηματισμού που υφίστανται οι παγκόσμιοι λόγοι όταν διεισδύουν στα ποικίλα εθνικά πλαίσια.

Πρωταρχικό «κομβικό σημείο» του «ηγεμονικού» λόγου είναι ο υποτιθέμενος «εκσυγχρονισμός» της εκπαίδευσης τον οποίο θεωρείται ότι υπηρετεί το μέτρο της Τ.Θ.Δ.Δ. Ο λόγος αυτός, όπως έχει ήδη αναδειχθεί, συνοδεύει και νομιμοποιεί τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συντελούνται παγκοσμίως (Ball, 2008; Rasmussen et al., υπό έκδοση; Tsatsaroni et al., υπό έκδοση). Έτσι, στο πεδίο του ελληνικού Τύπου προβάλλονται κυρίως οι δυτικοευρωπαϊκές χώρες ως «κοινωνίες της αναφοράς» και οποιαδήποτε απόκλιση από το πρότυπο της εκπαίδευσης των αναπτυγμένων χωρών θεωρείται «αναχρονισμός» και σύμπτωμα της «κρίσης» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη το

γεγονός ότι τους συγκεκριμένους λόγους αρθρώνει και ένας μικρός αριθμός ομιλητών που προέρχονται από το οικονομικό πεδίο, οι οποίοι αποπειρώνται να διαταράξουν τα σύνορα μεταξύ του οικονομικού πεδίου και του πεδίου της εκπαίδευσης, του κατεξοχήν φορέα του συμβολικού ελέγχου.

Αντίθετα, «κομβικά σημεία» του λόγου που απορρίπτει την πολιτική της Τ.Θ.Δ.Δ. είναι οι υποτιθέμενες αρνητικές επιδράσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα (περιορισμός της ύλης) και την παιδαγωγική (προώθηση της απομνημόνευσης), η φροντιστηριοποίηση της εκπαίδευσης, η αύξηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, άρα και η όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και ο περιορισμός της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση της Τ.Θ.Δ.Δ., οι συγκεκριμένοι λόγοι εκφέρονται από τους πολιτικούς των αριστερών κομμάτων, την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, τους μαθητές και κάποιους γονείς, καθώς και από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των καθηγητών (της Ο.Λ.Μ.Ε. και κάποιων Ε.Λ.Μ.Ε.), από έναν μικρό αριθμό πανεπιστημιακών διδασκόντων, αλλά και από ένα μέρος των δημοσιογράφων. Συνεπώς, παρατηρείται ότι οι ανταγωνιστικοί λόγοι εκφέρονται κυρίως από τους φορείς του επίσημου και του παιδαγωγικού πεδίου αναπλαισίωσης, οι οποίοι επιδίδονται σε έναν αγώνα για τον καθορισμό των «συνόρων» μεταξύ των δύο πεδίων, άρα και για την άσκηση της εξουσίας και του ελέγχου της εκπαίδευσης. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία η στάση των φορέων του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης μπορεί να αποδοθεί στην προσπάθεια του σύγχρονου κράτους να ελέγξει μέσω των εξετάσεων τους κανόνες αξιολόγησης της μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης, εφόσον αδυνατεί να ασκήσει έλεγχο στους κανόνες κατανομής και αναπλαισίωσης των παιδαγωγικών λόγων στο πλαίσιο της σύγχρονης Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας (Singh, 2014; 2015). Αυτή η προσπάθεια προσκρούει στην αντίδραση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο ρόλος του Τύπου. Οι εκπρόσωποί του δεν τηρούν κοινή στάση, αλλά αναπτύσσονται ανταγωνιστικοί λόγοι και ανάμεσά τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπροσώπων του Τύπου υποστηρίζει το μέτρο και αναπαράγει τον λόγο του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης, προβάλλοντας κυρίως τον «εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα» του μέτρου και την «αντικειμενικότητά» του, και επικρίνοντας τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης για την αρνητική στάση τους απέναντι στην πρακτική. Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι εκπρόσωποι του

Τύπου ως φορείς του πολιτισμικού/οικονομικού πεδίου προσπαθούν να επιτελέσουν λειτουργίες του συμβολικού ελέγχου: «διάχυσης», «αναπλαισίωσης» και «διάδοσης» της γνώσης (Bernstein, 2001). Παρατηρείται, δηλαδή, μια διαπάλη για τον έλεγχο του πεδίου του συμβολικού ελέγχου μεταξύ του Τύπου και των εκπροσώπων της εκπαίδευσης, ένας ανταγωνισμός για τη διατήρηση ή την εξασθένιση της ισχύος των μεταξύ τους συνόρων. Παράλληλα, υποστηρίχθηκε η λειτουργία του Τύπου ως φορέα «οιονεί παιδαγωγικού λόγου» με τους όρους του Bernstein (Bernstein & Solomon, 1999), καθώς ο Τύπος ορίζει τους κανόνες κατανομής των λόγων, δηλαδή το ποιος έχει πρόσβαση στους θεμιτούς λόγους, και τους κανόνες αναπλαισίωσης, αφού οι εκπρόσωποί του αναπλαισιώνουν τη γνώση και τους λόγους τους σχετικούς με την Τ.Θ.Δ.Δ. Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι δεν εντοπίζονται κανόνες αξιολόγησης, ούτε καθίσταται δυνατή η αξιολόγηση της γνώσης που το κοινό προσέκτησε.

Τέλος, αξίζει να δοθεί έμφαση στην πολιτική της νέας ηγεσίας του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. που αναδείχθηκε από τις εκλογές του 2015, η οποία αναίρεσε την ισχύ της Τ.Θ.Δ.Δ. ως υποχρεωτικού αξιολογικού μηχανισμού. Η στάση της καταδεικνύει τον κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα κάθε πολιτικής αξιολόγησης (Σολομών, 1998; Stobart, 2008), και μπορεί να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια διατήρησης των συνόρων μεταξύ της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των αντίστοιχων ευρωπαϊκών και παγκόσμιων πολιτικών και των δρώντων που τις διακινούν. Ως προς τη συγκεκριμένη διαπίστωση, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τις παρατηρήσεις πολλών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, οι οποίοι τονίζουν τη σημασία του εθνικού πλαισίου στην ενσωμάτωση των διακινούμενων πολιτικών και στην εφαρμογή των «εκσυγχρονιστικών» μεταρρυθμίσεων, και επισημαίνουν τον κρίσιμο ρόλο των υφιστάμενων σχέσεων μεταξύ των τοπικών και υπερεθνικών δρώντων (Ozga & Jones, 2006; Robertson, 2011; Ball, Maguire, & Braun, 2012; Grek, 2013; Rasmussen et al., υπό έκδοση). Αυτοί οι παράγοντες καθιστούν συχνά την πραγμάτωση μιας πολιτικής απρόβλεπτη και ενδεχομενική (Simola et al., 2013). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι διαρκείς και δραματικές εξελίξεις που συντελούνται στον ελληνικό πολιτικό χώρο κατά την ώρα της συγγραφής της παρούσας εργασίας ενδεχομένως μετατρέπουν την πολιτική της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα σε ένα «ανοιχτό» εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό ζήτημα με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adie, L. (2014). The development of shared understandings of assessment policy: travelling between global and local contexts. *Journal of Education Policy*, 29 (4), 532-545.
- Alexiadou, N., Fink-Hafner, D., & Lange, B. (2010). Education policy convergence through the Open Method of Coordination: theoretical reflections and implementation in 'old' and 'new' national contexts. *European Educational Research Journal*, 9 (3), 345-358. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.3.345>
- Amrein, A., & Berliner, D. (2002). High-stakes testing, uncertainty and student learning. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (18), 1-74. Ανακτήθηκε από: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/297/423>
- Anderson, G. L. (2007) Media's impact on educational policies and practices: political spectacle and social control. *Peabody Journal of Education*, 82 (1), 103–120.
- Antunes, F. (2012). 'Tuning' education for the market in 'Europe'? Qualifications, competences and learning outcomes: reform and action on the shop floor. *European Educational Research Journal*, 11 (3), 446-470.
- Ασημάκη Α., Κουστουράκης Γ., & Καμαριανός Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Ε (60), 99- 120.
- Au, W. (2008). Between education and the economy: high stakes testing and the contradictory location of the new middle class. *Journal of Education Policy*, 23 (5), 501–513.
- Au, W. (2007). High-Stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36 (5), 258–267.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), 25–45.

- Ball, J. S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Ball, J. S. (2010). New voices, new knowledges and the new politics of Education Research: the gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal*, 9 (2), 124-137.
- Ball, J. S. (2015). Editorial. Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30 (3), 299–301.
- Ball, J. S. (2004). Performatives and fabrications in the education economy: towards the performative society, in S.J. Ball (ed) *The RoutledgeFarmer Reader in Sociology of Education*. London: RoutledgeFarmer (ch. 7, 143-155).
- Ball, J. S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, J. S. (2005). The SERA LECTURE 2004. Educational Reform as Social Barberism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37 (1), 4-16.
- Ball, J. S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215- 228.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, 13 (2), 10–17.
- Ball, J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Ball, J. S., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 625–639.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: ‘deliverology’ and the ‘play of dominations’. *Research Papers in Education*, 27 (5), 515-533.
- Ball St., & Youdell, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση*. (επιμ. Γ. Γρόλλιος – μτφρ. Β. Παππή). Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε. Ανακτήθηκε από <http://www.doe.gr/11/ipem240511.pdf>

- Baxter, J., & Rönnerberg, L. (2014). Inspection and the media: The media and inspection. In S. Grek & J. Lindgren (Eds). *Governing by Inspection*. London: Routledge.
- Beck, J., & Young, D.F.M. (2005). The assault on the professions and restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 183-197.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, Volume IV. The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες, & κοινωνικός έλεγχος* (εισ., -μτφ., -σημ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (1), 21–33.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 265–279.
- Blackmore, J., & Thomson, P. (2004). Just ‘good and bad news’? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy*, 19 (3), 301–320.
- Blackmore, J., & Thorpe, S. (2003). Media/ting change: the print media’s role in mediating education policy in a period of radical reform in Victoria, Australia. *Journal of Education Policy*, 18 (6), 577-595.
- 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.
- Bourdieu, P. (1998). *On television*. New York: The New Press.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, J. B. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25 (4), 547- 560.

Braun, H. (2004). Reconsidering the Impact of High-Stakes Testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (1), 1 – 43. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ852290.pdf>

Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Ανακτήθηκε από <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>

Carson, J. (2006). *The Measure of Merit: Talents, Intelligence and Inequality in the French and American Republics, 1750-1940*. New Jersey: Princeton University Press. Ανακτήθηκε από <http://press.princeton.edu/chapters/i8333.pdf>

Carvalho, M. L. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, 11 (2), 172-188.

Choppin, B. (1976). Developments in Item Banking. Ανακτήθηκε από <http://www.rasch.org/memo76.pdf>

Choppin B. (1979). Testing the questions - the Rasch model and item banking. Chapter 5 in M. St.J. Raggett, C. Tutt, P. Raggett (Eds.) *Assessment and Testing of Reading: Problems and Practices*. London: Ward Lock Educational. Ανακτήθηκε από <http://www.rasch.org/memo49.htm>

Clarke, M., Shore, A., Rhoades, K., Abrams, L., Miao, J., & Li, J. (2003). *Perceived Effects of State-mandated Testing Programs on Teaching and Learning: Findings from Interviews with Educators in Low-, Medium-, and High-stakes States*. National Board on Educational Testing and Public Policy: Boston College. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 12, 2014 από <http://www.bc.edu/research/nbetpp/statements/nbr1.pdf> .

Cowen, R. (2014). Ways of knowing, outcomes and ‘comparative education’: be careful what you pray for. *Comparative Education*, 50 (3), 282-301.

Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of ‘No Child Left Behind’. *Race, Ethnicity and Education*, 10 (3), 245-260. Ανακτήθηκε από <http://www.public.asu.edu/~diann/Resources/Readings/Irony%20of%20NCLB%20%28Darling-Hammond%29%202007.pdf>

Ehren, C. M. M., & Swanborn, S. L. M. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23 (2), 257-280.

European Commission. (2012a). *Commission Staff Working Document - Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Accompanying the Document Communication from the Commission: Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&rid=1>

European Commission. (2012b). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389778594543&uri=CELEX:52012DC0669>

Ευρυδίκη. (2012). *Αριθμοί κλειδιά για την Εκπαίδευση 2012*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf

Eurydice. (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Eurydice. (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109en.pdf

Fairclough, N. (2001). The Dialectics of Discourse. *Textus*, 14 (2), 3–10. Ανακτήθηκε από <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2001a.doc>.

Falabella, A. (υπό έκδοση). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context. *British Journal of Sociology of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.976698>

- Gewirtz, S. (2008). Give Us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 7 (4), 414–424. [doi:http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.414](http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.414).
- Gewirtz, S., & Ball, S. (2000). From ‘Welfarism’ to ‘New Managerialism’: Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21 (3), 253–268.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση* (μτφρ. Ελεάννα Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gewirtz, S., Dickson, M., & Power, S. (2004). Unravelling a ‘spun’ policy: a case study of the constitutive role of ‘spin’ in the education policy process. *Journal of Education Policy*, 19 (3), 321-342.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goldstein, H., & Moss, G. (2014). Knowledge and numbers in education. *Comparative Education*, 50 (3), 259-265.
- Goldstein, R. A., & Chesky, N. Z. (2011). A twenty-first century education: The marketization and mediatization of school reform discourses. *Educational Change*, 16-33.
- Golstein, R. (2011). Imagining the frame: media representations of teachers, their unions, NCLB and education reform. *Education Policy*, 25 (4), 543-576.
- Graham, C., & Neu, D. (2004). Standardized testing and the construction of governable persons. *Curriculum Studies*, 36 (3), 295–319.
- Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of Expertocracy. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 695-709.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., & Varjo, J. (2009). North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 121-133.

Grek, S., Lawn, M., & Ozga, J. (2009). *Study on the Use and Circulation of PISA in Scotland*. Project KNOWandPOL, WP 12, April. 8.

<http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o31.pisa.scotland.pdf>

Grek, S., & Ozga, J. (2010). Re-inventing public education: The new role of knowledge in education policy-making. *Public Policy and Administration*, 25 (3), 271–288.

Hamilton, L. (2003). Assessment as a policy tool. *Review of Research in Education*, 27, 25-68.

Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). Using student achievement data to support instructional decision making (NCEE 2009–4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Ανακτήθηκε

από

http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/practice_guides/dddm_pg_092909.pdf

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2012). Standards-based accountability in the United States: lessons learned and future directions. *Education Inquiry*, 3 (2), 149-170. http://www.lh.umu.se/digitalAssets/98/98129_inquiry_vol3_nr2_hamilton.pdf

Hardy, I. (2015). A logic of enumeration: the nature and effects of national literacy and numeracy testing in Australia. *Journal of Education Policy*, 30 (3), 335–362. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.945964>

Hartong, S. (2012). Overcoming resistance to change: PISA, school reform in Germany and the example of Lower Saxony. *Journal of Education Policy*, 27 (6), 747-760.

Hattam, R., Prosser, B., & Brady, K. (2009). Revolution or backlash? The mediatisation of education policy in Australia. *Critical Studies in Education*, 50 (2), 159–172.

Howarth, D. (2008). *Η έννοια του Λόγου* (μτφρ. Σ. Καναούτη). Αθήνα: Πολύτροπον.

Hudson, C. (2007). Governing the governance of education: the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6 (3), 266-282.

Hursh, D. (2013). Raising the stakes: high-stakes testing and the attack on public education in New York. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 574-588.

Hursh, D., & Martina C.A. (2003). Neoliberalism and schooling in the US: How state and federal government education policies perpetuate inequality. *Journal of critical education policy studies* 1 (2), 30-52. Ανακτήθηκε από <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/01-2-02.pdf>

Kames, H. D., & Mcneely, L.C. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative Education Review*, 54 (1), 5-25.

Kanes, C., Morgan, C., & Tsatsaroni, A. (2014). The PISA mathematics regime: knowledge structures and practices of the self. *Educ Stud Math*, iFirst (18 April).

Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272.

Lawn, M. (2013). Voyages of measurement in education in the twentieth century: experts, tools and centres. *European Educational Research Journal*, 12 (1), 108-119.

Levin, B. (1998). An epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34 (20), 131-141.

Levin, B. (2004). Media-government relations in education. *Journal of Education Policy*, 19 (3), 271–283.

Levin, J. A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23 (2), 179-201. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243453.2011.599394#.VdQfYZdRKvA>

Lingard, B. (2000). It is and it isn't: vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In N. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and Education. Critical perspectives*. New York: Routledge.

Lingard, B. (2013). Historicising and contextualizing global policy discourses: Test—and standards-based accountabilities in education. *The international Education Journal: Comparative Perspectives*, 12 (2), 122-132.

Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*, 51 (2), 129–147.

Lingard, B., Creagh, S., & Vass, G. (2012). Education policy as numbers: data categories and two Australian cases of misrecognition. *Journal of Education Policy*, 27 (3), 315–333.

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

Lingard, B., & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19 (3), 361-380.

Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47 (4), 489–502.

Lingard, B., & Sellar, S. (2013). ‘Catalyst Data’: Perverse Systemic Effects of Audit and Accountability in Australian Schooling. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 634–656.

Lingard, B., Sellar, S., & Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35 (5), 710–730.

Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state’s coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 557–573.
<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.758816>

Luhmann, N. (2000). *The reality of the Mass Media*. Stanford, California: Stanford University Press.

Lundahla, C., & Waldow, F. (2009). Standardisation and 'quick languages': the shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Comparative Education*, 45 (3), 365–385.

MacMillan, K. (2002). Narratives of social disruption: education news in the British tabloid press. *Discourse*, 23 (1), 27–38.

Macnamara, J. (2005). Media content analysis: its uses; benefits and best practice methodology. *Asia Pacific Public Relations Journal*, 6 (1), 1–34.

Mattei, P. (2012). Market accountability in schools: policy reforms in England, Germany, France and Italy. *Oxford Review of Education*, 28 (3), 247-266.

McCarthy, C., & Dimitriadis, G. (2000). Governmentality and the sociology of education: Media, educational policy and the politics of resentment. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (2), 169–185.

Μποφυλάτος, Σ. (2005). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Η συγκρότηση διαφορετικών λόγων. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 145-161). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Novoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. In Novoa, A., & Lawn, M. (eds). *Fabricating Europe. The formation of an Education Space*. Kluwer: Kluwer Academic Publishers.

Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in education: a mode of governance or historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 5–22.

O.E.C.D. *PISA: Programme For International Student Assessement*. Ανακτήθηκε από : <http://www.iep.edu.gr/pisa/>

Ο.Ο.Σ.Α. (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευσης: Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 17, 2015 από http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/oosa_paradoteo.pdf

Opfer, V. D. (2007). Developing a research agenda on the media and education. *Peabody Journal of Education*, 82 (1), 166-177.

Ozga, J. (2013). Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe. *International Review of Administrative Sciences*, 79 (2), 292–309. <http://ras.sagepub.com/content/79/2/292.full.pdf+html>

Ozga, J. (2012a). Assessing PISA. *European Educational Research Journal*, 11 (2), 166-171.

Ozga, J. (2012b). Governing knowledge: data, inspection and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, 10 (4), 439- 455.

Ozga, J. (2007). *Pressures for convergence and divergence in education: Devolution in the context of globalization*. Work Paper 2 for ESRC Research Project on Education and Youth Transitions in England, Wales and Scotland, 1984-2002. Ανακτήθηκε από http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/EYT_WP02.pdf

Ozga, J., & Jones, R. (2006). “Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer.” *Journal of Education Policy*, 21 (1), 1–17.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Papanastasiou, N. (2013). Commercial actors and the governing of education: The case of academy school sponsors in England. *European Education Research Journal*, 12 (4), 447-462.

Phillips, L., & Jorgensen W. M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος* (μτφρ Αλ. Κιουπκιολής). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Piattoeva, N. (2015). Elastic numbers: national examinations data as a technology of government. *Journal of Education Policy*, 30 (3), 316–334.

Pina, A. (2007). The Press and the mediatizing of educational policies. *Sísifo/Educational Sciences Journal*, 4, 101-110.

Pons, X. (2012). Going beyond the ‘PISA Shock’ Discourse: an analysis of the cognitive reception of PISA in six European countries, 2001-2008. *European Educational Research Journal*, 11 (2), 206-226.

- Rasmussen, P., Larson, A., Rönnerberg, L., & Tsatsaroni, A. (υπό έκδοση). Editorial introduction to special issue. Policies of “Modernisation” in European Education: Enactments and Consequences. *European Educational Research Journal*
- Ravitch, D. (2014). *The Myth of Chinese Super Schools*. The New York Review of Books. November 20. Ανασύρθηκε Δεκέμβριος 20, 2014 από <http://www.nybooks.com/articles/archives/2014/nov/20/myth-chinese-super-schools/>
- Ravitch, D. (2012). *No student left untested*. New York Review Blog, February 21. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 20, 2014, από <http://www.nybooks.com/blogs/nyrblog/2012/feb/21/no-student-left-untested/>
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the Great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Rawolle, S. (2010). Understanding the mediatisation of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, 51 (1), 21-39.
- Rawolle, S. (2005). Cross-field effects and temporary social fields: A case study of the mediatization of recent Australian knowledge economy policies. *Journal of Education Policy*, 20 (6), 705–724.
- Rinne, R., & Ozga, J. (2013). The OECD and the Global Re-Regulation of Teachers’ Work: Knowledge- Based Regulation Tools and Teachers in Finland and England. In Seddon, T.L., & Levin, J. (eds). *World Yearbook of Education 2013 Educators, Professionalism and Politics, Global Transitions, National spaces and Professional Projects* (97-116). New York: Routledge.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Robertson, S. L. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourse and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41 (2), 151–70.
- Robertson, S. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Educational Review*, 56 (4), 584-607.
- Robertson, S. L. (2013). Teachers’ Work, Denationalisation and Transformation in the Field of Symbolic Control. In Seddon, T.L., & Levin, J. (eds). *World Yearbook of*

Education 2013. Educators, *Professionalism and Politics, Global Transitions, National spaces and Professional Projects* (pp. 78-96).

Robertson, S. L. (2011). The new spatial politics of (re)bordering and (re)ordering the state-education-citizen relation. *International Review of Education*, 57, 277-297. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-011-9216-x>

Robertson, S. L., & Dale, R. (2008). Editorial. 'Making Europe': state, space, strategy and subjectivities. *Globalisation, Societies and Education*, 6 (3), 203-206. <http://dx.doi.org/10.1080/14767720802343290>

Rönnerberg, L., Lindgren, J., & Segerholm, C. (2013). In the public eye: Swedish school inspection and local newspapers: exploring the audit-media relationship. *Journal of Education Policy*, 28 (2), 178-197.

Sahlberg, P. (2007). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11 (1), 45-61.

Schulz, W. (2004). Reconstructing mediatisation as an analytic concept. *European Journal of Communication*, 19 (1), 87-101.

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

Sellar, S., & Lingard, B. (2013b). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49 (4), 464-485.

Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., & Kauko, J. (2013). The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 612-633.

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

Singh, P. (2014). Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies Educationalization, Pedagogisation and Globalisation. Paper prepared for the

8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University's Nagoya Campus, Nagoya, Japan, 8 July –12 July.

Smith, C. W. (2014). The Global Transformation Toward Testing for Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (116).

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1571/1428>

Solnik, C. (2015, April, 23). Exclusive: Uncommon costs. Ανακτήθηκε από <http://libn.com/2015/04/23/uncommon-costs/>

Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότησης παιδαγωγικών υποκειμένων*.

Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος, 1998. Ανακτήθηκε Ιούνιος 18, 2014 από

<http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>

Sonu, D. (2011). Breathing Spaces in Neoliberal Places : An Essay Review of Peter Taubman's Teaching By Numbers. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27 (3), 308-316.

Stack, M. (2006). Testing, Testing, Read All About It: Canadian Press Coverage of the PISA Results. *Canadian Journal of Education*, 29 (1), 49-69.

Steiner-Khamsi, G. (2003a). The politics of league tables. *Journal of Social Science Education*, 1. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/470/386>

Steiner-Khamsi, G. (2003b). Transferring Education, Displacing Reforms. In *Discourse Formation in Comparative Education* (ed. J. Schriewer), pp. 155-188. New York: Lang.

Ανακτήθηκε Απρίλιος 18, 2015 από:

<http://www.tc.columbia.edu/faculty/steinerkhamsi/publications/Gitas%20Profession%20Files/Chapters%20in%20edited%20volumes/TransferringEducation2000.pdf>

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building Comparative Policy Studies. Steiner-Khamsi, G & Waldow, F. (eds). World Yearbook of Education 2012. *Policy Borrowing and Lending in Education* (3-17). New York: Routledge.

Stenner A. J., & Stone, M.H. (2003). Item Specification vs. Item Banking. *Rasch Measurement Transactions*, 17(3), 929-930.

Stobart, G. (2009). Determining validity in national curriculum assessments. *Educational Research*, 51 (2), 161-179. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131880902891305#.VdH01pdRKvA>

Stobart, G. (2008). *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge.

Strömbäck, J. (2008). Four Phases of Mediatization: An Analysis of the mediatization of politics. *International Journal of Press/Politics*, 13, 228–246.

Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25 (5), 567-586.

Takayama, K. (2010). Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese Education Reform Discourses through “Finnish PISA Success”. *Comparative Education Review*, 54 (1), 51-75.

Takayama, K. (2013). Untangling the global-distant-local knot: the politics of national academic achievement testing in Japan. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 657–675.

Tsatsaroni, A., & Evans, J. (2013). Adult numeracy and the totally pedagogised society: PIAAC and other international surveys in the context of global educational policy on lifelong learning. *Education Studies in Mathematics*, 87, 167–186.

Tsatsaroni, A., Sifakakis, P., Sarakinioti, A. (υπό έκδοση). Transformations in the field of symbolic control and their implications for the Greek educational administration. *European Educational Research Journal*.

Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός Λόγος και Παιδαγωγική Πρακτική: Θεωρητικοί Όροι, Προβληματική και Πεδίο Εφαρμογής, στο Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ). *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. σσ.17-49. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Tveit, S. (2014). *Instrumental governing: An exploration of two traditions for utilising national instruments to legitimise education policy*. Paper presented at ECER2014. <https://www.conftool.com/ecer2014/>

Ydesen, C., & Andreasen, K. E. (2014). Accountability Practices in the History of Danish Primary Public Education from the 1660s to the Present. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (120).

Ydesen, C., Ludvigsen, K., & Lundahl, C. (2013). Creating an Educational Testing Profession in Norway, Sweden and Denmark, 1910-1960. *European Educational Research Journal*, 12 (1), 120-138.

Ungerleider, C. (2006). Government, Neo-liberal Media, and Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 29 (1), 70-90.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011). *Πρόταση για το Νέο Λύκειο*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 17, 2014 από http://paspif.gr/wp-content/uploads/2011/07/neo_lykeio.pdf

Varvus, M. (2010). Unequal by design: high-stakes testing and the standardization of inequality. *Journal of Education Policy*, 25 (1), 113-114.

Waldow, F. (2009). Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45 (4), 477-494.

Waldow, F., Takayama, K., & Sung, Y.-K. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: Media discourses over the “Asian Tigers” PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, 50 (3), 302-321.

Wallace, M. (1993). Discourse of derision: The role of the mass media within the education policy process. *Journal of Education Policy*, 8 (4), 321-337. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930903399351#.VKhMqCuG_T8

Webb, P.T. (2011). The evolution of accountability. *Journal of Education Policy*, 26 (6), 735-756.

William, D. (2010). Standardized Testing and School Accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 107-122. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461521003703060#.VJxwvV4APA>

Wright, B. D., & Bell, S. R. (1984). Item Banks: What, Why, How. *Journal of Educational Measurement*, 21 (4), 331-345.

Νομοθεσία και επίσημα κρατικά έγγραφα

Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων» προς την Βουλή των Ελλήνων. (27-8-2013). Ανακτήθηκε από <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/a-anaekp.pdf>

Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Ρυθμίσεις άμεσων μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των βαθμίδων της εκπαίδευσης και της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης» προς τη Βουλή των Ελλήνων. (χ.η.) Ανακτήθηκε από <http://www.uoc.gr/files/items/4/4124/aitiologikh-ekuesh.pdf?rnd=1429521781>

Εγκύκλιος του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. με αρ. πρωτ. 40132/Δ2/11-03-2015 με θέμα «Αλλαγή στις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις και στον τρόπο προαγωγής των μαθητών των Α΄ και Β΄ τάξεων Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου βάσει νομοθετικής ρύθμισης που προωθείται»

Εγκύκλιος του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. με αρ. πρωτ. Φ8/42720/Δ4/16-3-2015 με θέμα «Οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθημάτων Ημερήσιων και Εσπερινών ΕΠΑΛ για το 2014-2015».

Εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ. με αρ. πρωτ. 53141/Γ2/07-04-2014 με θέμα «Οδηγίες για την προαγωγή των μαθητών της Α΄ τάξης ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό έτος 2013-2014».

Νόμος 1035 (ΦΕΚ 60/Α/15-3-1980) «Περί του τρόπου Εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τας Σχολάς Εκπαιδύσεως Διδακτικού Προσωπικού και τα Ανωτέρας Σχολάς και άλλων τινών διατάξεων».

Νόμος 1351 ([ΦΕΚ 56/Α/28-4-1983](#)) «Εισαγωγή Σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2525 ([ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997](#)) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4186 ([ΦΕΚ 193/A/17-09-2013](#)) «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4326 ([ΦΕΚ 49/A/13-5-2015](#)) «Επείγοντα μέτρα για την αντιμετώπιση της βίας στον αθλητισμό και άλλες διατάξεις».

Νόμος 4327 ([ΦΕΚ 50/A/14-5-2015](#)) «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Προεδρικό Διάταγμα 152 ([ΦΕΚ 240/A/5-11-2013](#)) «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Πρόσκληση του Υ.ΠΑΙ.Θ. προς το Ι.Ε.Π. με αρ. πρωτ. 1827/28-01-2014 και κωδικό πρόσκλησης 178, με θέμα «Ανοιχτή Πρόσκληση για Υποβολή Προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” Κατηγορία Πράξης: Εξορθολογισμός Προγραμμάτων Σπουδών και Εκπ/κού Υλικού (Α/θμια και Β/θμια Εκπ/ση) Πράξη: Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενικό Λύκειο - ΕΠΑ.Λ.)». Ανακτήθηκε από http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2014/01/PROSKL_178_IEP_JAN_14.pdf

Σχέδιο Νόμου του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. με θέμα «Ρυθμίσεις άμεσων μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των βαθμίδων της εκπαίδευσης και της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης». Ανακτήθηκε από <http://www.opengov.gr/yppepth/wp-content/uploads/downloads/2015/06/asnpaideias.pdf>

Ηλεκτρονικές πηγές

Ιστοσελίδα του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης-Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης http://www.edulll.gr/?page_id=126

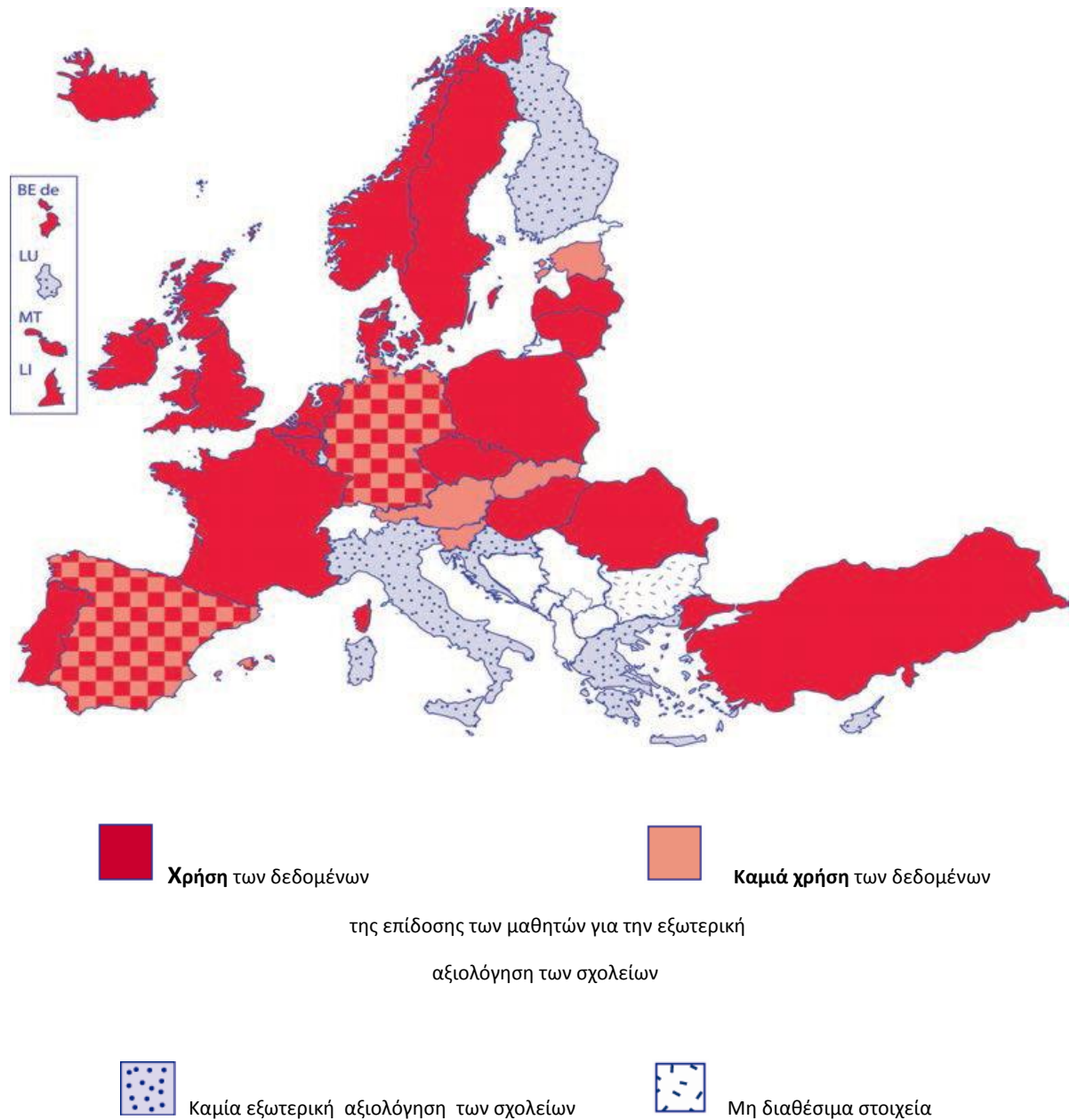
Ιστοσελίδα του Ο.Ο.Σ.Α. για το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) <http://www.oecd.org/pisa/>

Παράρτημα

(Πίνακες)

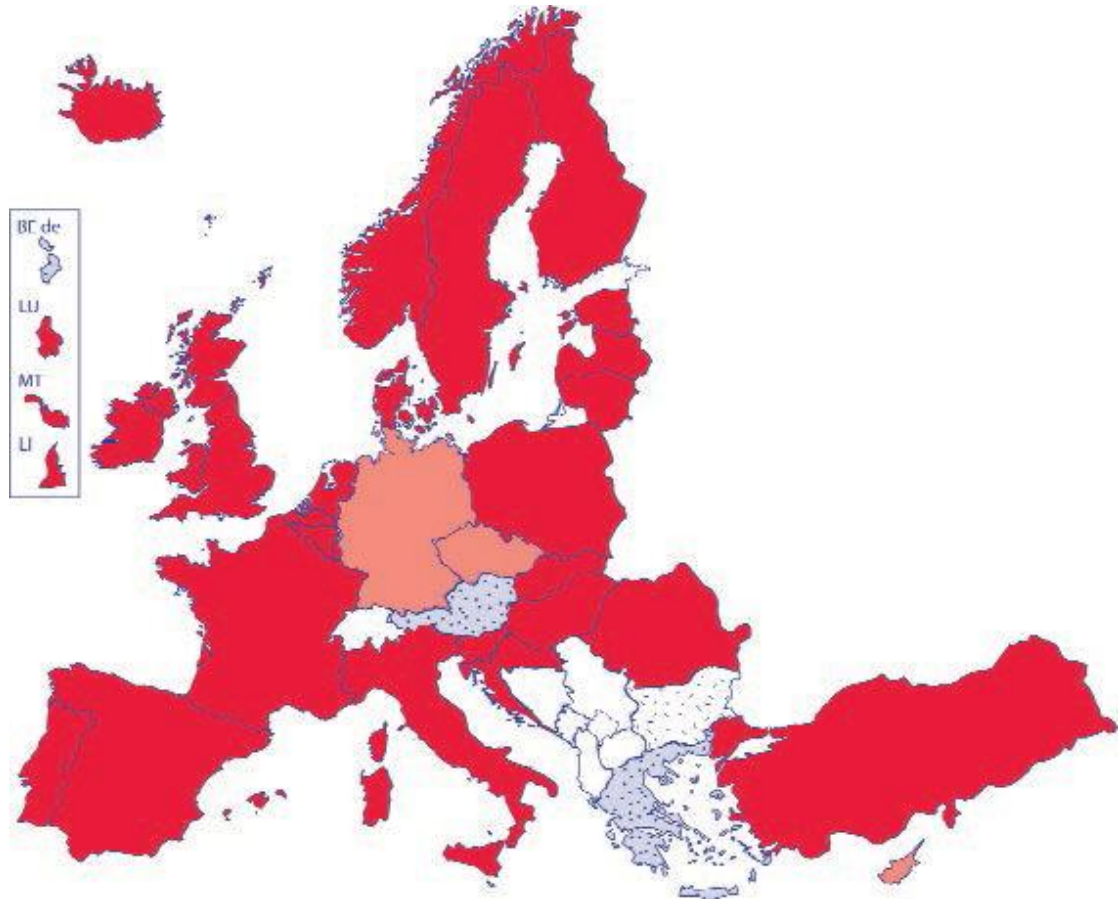
Πίνακας 1 (Πηγή: Ευρυδίκη, 2012, 44 σχ. Β 10)


Χρήση των δεδομένων της επίδοσης των μαθητών για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και γενικής Δευτεροβάθμιας (κατώτερης και ανώτερης) Εκπαίδευσης 2010-2011





Πίνακας 2 (Πηγή: Ευρυδίκη, 2012, 47 σχ. Β 12)


Χρήση των εθνικών τεστ στην εθνική επόπτευση των εκπαιδευτικών συστημάτων
2010-2011



 τα αποτελέσματα των εθνικών τεστ **χρησιμοποιούνται** στην επόπτευση σε εθνικό επίπεδο

 Τα αποτελέσματα των εθνικών **δε χρησιμοποιούνται** στην επόπτευση σε εθνικό επίπεδο

 Κανένα εθνικό τεστ

 Μη διαθέσιμα στοιχεία

Πίνακας 3 (Πηγή: Ευρυδίκη, 2012, 169 σχ. ΣΤ18)

Τύποι σχολικών τεστ και σχολικά έτη στα οποία διοργανώνονται 2010-11

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
BE fr		●			●	■		●		●				
BE de														
BE nl								▲		▲				
BG				▲			▲					■		
CZ													■	
DK		●	●	●		●	●	●	■					
DE										■				
EE			▲			▲			■			■		
IE			▲					▲	■			■	■	
EL														
ES				▲				▲						
FR		●			▲	●			▲			■		
IT	▲				▲	▲			▲					
CY						●						■		
LV			▲	▲		▲			▲			■		
LT				▲		▲		▲		▲	▲			
LU			▲								▲			▲
HU				●		▲		▲		▲				
MT				●	●	●	●	●	●	●	■	●	■	
NL								■			■	■	■	
AT														
PL						▲			■			■		
PT		●		▲		▲		●	■	●	●	■	●	
RO				▲				■				■		
SI						▲			▲					■
SK									■					■
FI						▲			▲			■		
SE			●		●				■	■	■	■		
UK-ENG	●	●	●	●	●	▲	●	●	●		■	■	■	
UK-WLS											■	■	■	
UK-NIR				●	●	●	●					■	■	■
UK-SCT			▲	▲	▲		▲		▲			■		
IS				▲			▲			▲				
LI		▲	●		●		●	●	●	●				
NO	●	●	●		▲			▲	▲	■	▲	●	■	■
HR					▲					▲		■		
TR						■	■	■				■		

- Απόφαση για την πορεία των μαθητών
- ▲ επόπτευση σχολείου ή/και εκπαιδευτικού συστήματος
- αναγνώριση ατομικών μαθησιακών αναγκών
- φόντο: υποχρεωτική εκπαίδευση

Σημείωση: Στο σχήμα απεικονίζεται μόνο ο κύριος στόχος κάθε εθνικού τεστ

Πίνακας 4
Αναδημοσιεύσεις άρθρων σχετικών με την Τ.Θ.Δ.Δ. στο ηλεκτρονικό
δίκτυο alfavita το έτος 2014

Ενημερωτικά ανυπόγραφα άρθρα από τη Συντακτική Ομάδα του alfavita	Ενυπόγραφα άρθρα (εκπαιδευτικών, Σχολικών Συμβούλων αναλυτών- ερευνητών και πανεπιστημιακ ών)	Συνδικαλιστικά κείμενα, κείμενα ενώσεων εκπαιδευτικών και πολιτικών κομμάτων	Επίσημα κείμενα αρμόδιων φορέων (υπουργικές αποφάσεις, ανακοινώσεις, έγγραφα ΙΕΠ, κ.ά.)-Συνεντεύξεις αρμοδίων	Κείμενα Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, μαθητικά κείμενα	Σύνολο αναδημοσιεύσεων άρθρων από τον Τύπο (έντυπο και ηλεκτρονικό) και από ιστοτόπους- ιστολόγια
Δεκέμβριος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 6)					
1	3	1	1		1 «Ριζοσπάστης»
Νοέμβριος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 16)					
5	4	3	2	2	2 από «news.gr»
Οκτώβριος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 4)					
2	1		1		2 (προσωπικό blog-news.gr)
Σεπτέμβριος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 6)					
1	1	3	1		1 «Εφημερίδα των Συντακτών»
Αύγουστος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων 4)					
1		1	2		1 «Ριζοσπάστης»
Ιούλιος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 36)					
2	18	15	1		3 «Εφημερίδα των Συντακτών», 2 «Αυγή» 1 «Ριζοσπάστης»
Ιούνιος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων 38)					
1	14	14	6	3	2 «Βήμα» 1 «Εφημερίδα Συντακτών» 2 «Πριν» 1 «Πρώτο Θέμα» 1 από «newspot.gr»

Μάιος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων 48)					
4	20	12	7	5	3 «Ριζοσπάστης» 1 «Εφημερίδα Συντακτών» 1«Έθνος» 1«Βήμα» 1«Ελευθεροτυπία»
Απρίλιος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 19)					
	6	6	5	2	1 «Έθνος» 1 «Ριζοσπάστης» 1 από blog 1 από ιστότοπο
Μάρτιος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 20)					
	12	5	2	1	4 «Ριζοσπάστης» 1 από τοπικό Τύπο 1 από news.gr
Φεβρουάριος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 14)					
1	7	3	2	1	1 «Ριζοσπάστης» 1 «Αυγή» 1 «Βήμα» 1 «Έθνος» 1 από ιστότοπο
Ιανουάριος 2014 (σύνολο δημοσιεύσεων: 10)					
1	6	1	2		1 «Καθημερινή» 2 «Έθνος» 1 από blog

Πίνακας 5

Παραδείγματα καταγραφής εμπειρικού ερευνητικού υλικού (δημοσιογραφικών άρθρων) σε υπολογιστικά φύλλα Excel

Παράδειγμα 1

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
A/A	Ημερομηνία αναζήτησης	Ημερομηνία δημοσίευσης	Εφημερίδα	Τίτλος άρθρου	Συντάκτης	Κύριος/οι ομιλητές	Δευτερεύων/οντες ομιλητής/ές	Κύρια σημεία του άρθρου	Παρατηρήσεις
1	23/2/2015	19/4/2014	Έθνος	Κων. Αρβανιτόπουλος: Οι αλλαγές στις Πανελλαδικές θα ισχύσουν από τη φετινή Α' Λυκείου	Δημοσιογράφος	Πολιτικός (Κ. Αρβανιτόπουλος:Υπουργός Υ.ΠΑΙ.Θ.)		<p>Ο ομιλητής στηρίζει την αναγκαιότητα της εισαγωγής της ΤΘΔΔ στα ακόλουθα επιχειρήματα: 1. Ο εκπαιδευτικός θα αναγκάζεται να καλύπτει τη διδακτέα ύλη, αφού η τυχαιότητα των θεμάτων που θα επιλέγονται με κλήρωση θα αποκλείει το αντίθετο. Άρα, δε θα υπάρχουν μαθησιακά κενά και ανισότητες στα παιδιά. 2. Όλος ο διοικητικός μηχανισμός, από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων έως και τα Βαθμολογικά και Εξεταστικά Κέντρα, που υλοποιεί εδώ και χρόνια τις αδιάβλητες πανελλαδικές εξετάσεις, παραμένει σε δομή και διαδικασίες ο ίδιος. Η βασική αλλαγή που επέρχεται αφορά στον συντονισμό και τον έλεγχο των διαδικασιών, καθώς αντί του εκάστοτε Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας -δηλαδή πολιτικού προσώπου - την ευθύνη του συντονισμού και του ελέγχου αναλαμβάνει μια Ανεξάρτητη Αρχή. 3. Οι μαθητές δεν αιφνιδιάζονται, αφού τα μισά θέματα αντλούνται από την ΤΘΔΔ και το γραπτό βαθμολογείται από τον ίδιο τον διδάσκοντα. 4. Η ΤΔΘΘ αντικειμενοποιεί το 20% του βαθμού εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο, ο οποίος θα αποτελεί τον μέσο όρο της βαθμολογίας στα τρία χρόνια του Λυκείου.</p>	<p>1. Η ΤΔΘΘ ως μηχανισμός ελέγχου κάλυψης της διδακτέας ύλης, άρα και διακυβέρνησης του αναλυτικού προγράμματος, 2. Μεταφορά της ευθύνης συντονισμού της εξεταστικής διαδικασίας σε μη πολιτικό πρόσωπο, δηλ. προσπάθεια συγκάλυψης της πολιτικής διάστασης-άρα του ελεγκτικού χαρακτήρα- της αξιολογικής διαδικασίας, 3. Έμφαση στον αξιολογικό ρόλο του οικείου διδάσκοντα, και 4. Προβολή της υποτιθέμενης αντικειμενικότητας της αξιολόγησης μέσω της ΤΘΔΔ και του παιδαγωγικού ρόλου τον οποίο θεωρείται ότι αυτή υπηρετεί (κάλυψη μαθησιακών κενών, πρόληψη κοινωνικών ανισοτήτων).</p>

Παράδειγμα 2

A/A	Ημερομηνία Αναζήτησης	Ημερομηνία Δημοσίευσης	Εφημερίδα	Τίτλος Άρθρου	Συντάκτης	Κύριος /οι Ομιλητές/ές	Δευτερεύοντες Ομιλητές/ές	Κύρια σημεία του άρθρου	Παρατηρήσεις
7	20/2/2015	22/1/2015	Το Βήμα	Το γεφύρι της Άρτας – Με αφορμή τις θέσεις του ΣΥΡΙΖΑ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Δημοσιογράφος	Δημοσιογράφος		<p>Το άρθρο αποτελεί απάντηση σε συνέντευξη της υπεύθυνης Παιδείας του ΣΥΡΙΖΑ κ. Καλαμαρά. Η αρθρογράφος εκκινεί με απόσπασμα του δημοτικού τραγουδιού που αναφέρεται στον τίτλο. Εκφράζει την απογοήτευσή της για τις πρόσφατες και αναχρονιστικές αλλαγές που διαμορφώνονται στην Εκπαίδευση, οι οποίες, κατά την άποψή της, ενισχύουν την αδράνεια, και δεν ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Αντικρούει τα επιχειρήματα της Καλαμαρά ως εξής: 1. Η ΤΘΔΔ δεν αναρούσε τον ενδοσχολικό χαρακτήρα των εξετάσεων. 2. Οι μαθητές δεν πρέπει να εξετάζονται σε διαφορετικά θέματα, γιατί: α. Δε διασφαλίζεται η ισοτιμία των θεμάτων για όλους τους μαθητές και β. Τα αποτελέσματα δεν είναι συγκρίσιμα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα από τις επιδόσεις των μαθητών και να υπάρξουν βελτιωτικές κινήσεις. 3. Η ΤΘΔΔ ως θεσμός προσπαθεί αποκλειστικά και μόνον τα συμφέροντα των μαθητών και της δημόσιας Εκπαίδευσης, ενώ θίγει τα οργανωμένα εκδοτικά και ιδιωτικά συμφέροντα, αφού: α. Μια καλά σταθμισμένη Τράπεζα Θεμάτων, σε αντίθεση με την διαδεδομένη αντίληψη, διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές διδάσκονται την ίδια ύλη, ανεξάρτητα αν φοιτούν σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, σε φτωχή ή πλούσια γειτονιά, και εξετάζονται σε ίδιες δυσκολίας θέματα, δηλαδή διασφαλίζει την ίση αντιμετώπιση και τις ίσες ευκαιρίες στο μέτρο του δυνατού. β. Η αντίληψη ότι οι μαθητές για να επιτύχουν πρέπει να λύσουν όλα τα θέματα της Τράπεζας είναι απολύτως λανθασμένη και ευθυγραμμισμένη με τη λογική της απομνημόνευσης και όχι της κατανόησης και της κριτικής αντιμετώπισης της γνώσης, μέσω της κατανόησης των εννοιών και των τεχνικών που τη διέπουν, και γ. Η Τράπεζα Θεμάτων οριοθετεί με ακρίβεια τα όρια της ύλης και των θεμάτων προς εξέταση, αποκλείοντας τις υπερβολές και τις εκτός ορίων απαιτήσεις και δ. Η εφαρμογή της θίγει ουσιαστικά μόνο τους συγγραφείς βοηθητικών βιβλίων. 4. Η ΤΘΔΔ δεν έχει οργανωθεί μέχρι σήμερα με ενδεδειγμένο, συστηματικό και σταθμισμένο τρόπο εξαιτίας της προχειρότητας και του τρόπου λειτουργίας των κρατικών μηχανισμών, σημείο στο οποίο θα πρέπει να επικεντρωθεί η κριτική και όχι στην αποδόμησή της.</p>	<p>1. Πρόκληση συγκινησιακής φόρτισης με τον μεταφορικό τίτλο και την παράθεση του δημοτικού τραγουδιού – Έμφαση στην έλλειψη σταθερότητας και στην ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής. 2. Κατασκευή των αλλαγών στην Εκπαίδευση ως αναχρονιστικών και πρόχειρων. 3. Προβολή της υπατιθέμενης ισοτιμίας των θεμάτων, της συγκρισιμότητάς τους, του ρόλου της ΤΘΔΔ ως μηχανισμού βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διασφάλισης της ισότητας των ευκαιριών και των συμφερόντων των μαθητών και του δημόσιου σχολείου και ως μέσου ελέγχου της διδασκτέας ύλης, άρα ως μηχανισμού διακυβέρνησης του αναλυτικού προγράμματος. 4. Ως ομάδα που πληττονται από την εφαρμογή της αναγνωρίζονται τα οργανωμένα εκδοτικά και ιδιωτικά συμφέροντα και αποσιωπάται ο λόγος για υπονόμηση πιθανών συμφερόντων και άλλων ομάδων. 5. Μετατοπίζεται ο αντίλογος στον τρόπο οργάνωσής της ΤΘΔΔ. Γενικότερα η αρθρογράφος νοηματοδοτεί το μέτρο της ΤΘΔΔ με συγκεκριμένο τρόπο, επιβάλλοντας τον δικό της τρόπο πρόσληψης στο κοινό και αποκλείοντας άλλη εναλλακτική οπτική του ζητήματος.</p>