

# Εκπαιδευτική πολιτική: Μια επισκόπηση των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων

Θανάσης Λαΐνας\*

## Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται επισκόπηση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων στη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αναφορά με τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής, το ορθολογικό-αναλυτικό, το αποσπασματικό και το μικτό-διερευνητικό υπόδειγμα παρουσιάζονται. Στην περίπτωση των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πολιτικής, γίνεται επισκόπηση του φιλελεύθερου, του πολυκεντρικού-πολυομαδικού και του ταξικού υποδείγματος. Όσον αφορά στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, επισημαίνεται η μεγάλη ποικιλία και ο διεπιστημονικός χαρακτήρας των σχετικών μελετών, παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά της «ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής» και, τέλος, γίνεται αναφορά στο πρόβλημα των σχέσεων εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως κατακλείδα, προτείνεται η συνθετική χρήση των διαφόρων προσεγγίσεων και υποδειγμάτων κατά τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Το σύγχρονο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον των μελετητών και των ερευνητών για την εκπαιδευτική πολιτική, έκφραση δε του ενδιαφέροντος αυτού αποτελεί η έκδοση και κυκλοφορία στις χώρες του εξωτερικού περιοδικών με αντικείμενο την εκπαιδευτική πολιτική<sup>1</sup>.

\* Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Λονδίνου, Διευθυντής Λυκείου.

Το ενδιαφέρον αυτό αποτελεί αντανάκλαση και επακόλουθο της γενικότερης στροφής που έλαβε χώρα την περίοδο αυτή στα ενδιαφέροντα και τις τάσεις στον επιστημονικό χώρο της δημόσιας διοίκησης και της διοικητικής επιστήμης γενικά. Πιο συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη μελέτη των θεσμών, του τρόπου δηλαδή οργάνωσης και δόμησης της δημόσιας διοίκησης, στη διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η δημόσια διοίκηση<sup>2</sup>. Ενώ δηλαδή η παραδοσιακή θεσμική προσέγγιση του διοικητικού φαινομένου και της δημόσιας διοίκησης επικέντρωνε το ενδιαφέρον της κυρίως στον εξορθολογισμό της οργανωτικής δομής, η πιο πρόσφατη λειτουργική προσέγγιση ερευνά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στη στροφή αυτή μεγάλη υπήρξε η συμβολή του Herbert Simon<sup>3</sup>, ο οποίος πρόβαλε τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως ταυτόσημη με την άσκηση του διοικητικού έργου και, για το λόγο αυτό, υποστήριζε ότι η λήψη αποφάσεων (το «αποφασίζειν») έπρεπε ν' αποτελέσει το κύριο αντικείμενο μελέτης της διοικητικής επιστήμης.

Παράλληλα προς τη στροφή αυτή στο χώρο της διοικητικής επιστήμης, η μεγάλη κλίμακα και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών και άλλων προβλημάτων, που αντιμετώπισαν οι κυβερνήσεις στις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες κατά τη δεκαετία του 1960 και μεταγενέστερα, οδήγησαν τους υπεύθυνους για τη χάραξη της δημόσιας πολιτικής στο να ζητήσουν βοήθεια από τους κοινωνικούς επιστήμονες για την επίλυση των προβλημάτων αυτών<sup>4</sup>. Την ίδια περίοδο, πολλοί επιστήμονες, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., έδωσαν έμφαση στη μελέτη και ανάλυση της επίσημης κυβερνητικής πολιτικής, στους διάφορους τομείς και κύρια στον κοινωνικό τομέα, επειδή η επιστημονική αυτή δραστηριότητα θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να υποβοηθήσει αποτελεσματικά τη συλλογική δράση της κοινωνίας για επίλυση ή τουλάχιστον άμβλυση, των κοινωνικών προβλημάτων. Και δεδομένου ότι η εκπαίδευση παραδοσιακά, στις Η.Π.Α. τουλάχιστο, που βρίσκονται στην πρωτοπόρα των μελετών για τη δημόσια πολιτική, θεωρείται ως ένα από τα κύρια μέσα για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, η ανάλυση της πολιτικής εφαρμόστηκε εκτεταμένα στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Η έμφαση αυτή στην έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται και με την εμφάνιση του κινήματος για μεγαλύτερη υπευθυνότητα και αυστηρότερο έλεγχο κατά τη διαχείριση των μεγάλων κονδυλίων από τις δημόσιες δαπάνες που διεισθύνοντο για την κοινωνική και την εκπαιδευτική πολιτική (accountability movement).

Οι τάσεις αυτές που εμφανίσθηκαν στις Η.Π.Α. και διαδόθηκαν σ' όλο τον κόσμο ήταν φυσικό να φθάσουν και στην Ελλάδα, όπου από την αρχή της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κυβερνητική πολιτική και την εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα. Το ενδιαφέρον αυτό διαπιστώνεται από την έκδοση βιβλίων και τη δημοσίευση άρθρων που, ανεξάρτητα από το αν φέρουν στον τίτλο τους τη φράση «εκπαιδευτική πολιτική», διαπραγματεύονται θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ενδιαφέρον αυτό εκδηλώνεται και με τη σύσταση θέσεων Δι-

δακτικού-Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) στο γνωστό αντικείμενο «εκπαιδευτική πολιτική», κυρίως στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων<sup>5</sup>, αλλά και σε άλλα πανεπιστημιακά τμήματα όπως Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Παντείου Πανεπιστημίου. Πρόσφατα μάλιστα ιδρύθηκε Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (Π.Δ. 267/93). Ενδεικτικό στοιχείο του ενδιαφέροντος για τη δημόσια πολιτική σε κυβερνητικό επίπεδο στην Ελλάδα είναι η θεσμοθέτηση «μονάδων στρατηγικού σχεδιασμού και ανάλυσης πολιτικής» σε κάθε υπουργείο (Ν. 1892/90, άρθρο 80).

Παρά το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, κατά τη διαπραγμάτευση των σχετικών θεμάτων στην ελληνική βιβλιογραφία δε γίνεται πάντοτε συστηματική ανάλυση σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που έχουν διαμορφωθεί διεθνώς. Η παρούσα μελέτη, με την κατ' ανάγκη συνοπτική και επιλεκτική παρουσίαση θεσικών θεωρητικών προσεγγίσεων και υποδειγμάτων, αποβλέπει στο να υποθέσει μελλοντικές προσπάθειες για πιο συστηματική μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

1.2. Ο όρος «πολιτική» και συναφείς έννοιες

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, είναι χρήσιμο να προβούμε σε αποσαφήνιση του όρου «δημόσια-εκπαιδευτική πολιτική» και να διακρίνουμε αυτόν από άλλες συναφείς έννοιες. Τόσο κατά την καθημερινή χρήση όσο και κατά τη χρήση του όρου από ειδικούς επιστήμονες δεν αποδίδεται συγκεκριμένο και γενικά αποδεκτό περιεχόμενο στον όρο «(δημόσια-εκπαιδευτική) πολιτική», ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί ποικίλοι ορισμοί<sup>6</sup>. Μέσα στα πλαίσια της εργασίας αυτής δεν θα επιχειρηθεί ένας επιπλέον ορισμός, αλλά θα επισημανθούν τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της (δημόσιας-εκπαιδευτικής) πολιτικής και πώς διακρίνουν από άλλες συναφείς έννοιες<sup>7</sup>.

Ως πρώτο ουσιαστικό εννοιολογικό στοιχείο της δημόσιας και συνακόλουθα της εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική εκφράζει κάτι το «ευρύτερο» από μια συγκεκριμένη απόφαση ή πράξη και χαράσσει, με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό λεπτομέρειας, τις βασικές κατευθύνσεις και το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιμέρους αποφάσεις και πράξεις θα λάβουν χώρα. Η εκπαιδευτική πολιτική είναι ένα πλέγμα από αλληλοεξαρτώμενες επιμέρους αποφάσεις και ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που εκτυλίσσονται και λαμβάνουν χώρα σε μια μακρά χρονική περίοδο και όχι μια μοναδική απόφαση ή μια μοναδική πράξη. Ένα δεύτερο ουσιαστικό στοιχείο της έννοιας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ύπαρξη επιδιωκόμενου σκοπού χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μια απλή διακήρυξη σκοπών συνιστά πολιτική. Η δημόσια πολιτική είναι ένα πλαίσιο δράσης ή «μη δράσης» που αποβλέπει στην επίτευξη κάποιου σκοπού είτε με την προώθηση αλλαγών είτε με την αντίσταση σε κάθε προσπάθεια αλλαγής. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν

ταυτίζεται με τους σκοπούς που επιδιώκει αλλά, αντίθετα, μεταξύ τους ισχύει η σχέση σκοπού προς μέσον, αν και δεν είναι πάντοτε εύκολο να γίνει μια τέτοια διάκριση. Και τούτο διότι μια εκπαιδευτική πολιτική που αποτελεί το «μέσον» από τη σκοπιά ενός συγκεκριμένου σκοπού μπορεί ν' αποτελεί «σκοπό» από τη σκοπιά μίας άλλης πολιτικής, κατωτέρου επιπέδου. Ένα τρίτο εννοιολογικό στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να προσλάβει θετική ή αρνητική μορφή. Θετική είναι όταν αποβλέπει στο να επηρεάσει μια δεδομένη κατάσταση και να επιφέρει συγκεκριμένες αλλαγές. Αρνητική είναι όταν συνοψίζεται στην αποφυγή ανάληψης κυβερνητικής δράσης σε κάποιους τομείς, όπου επιζητείται κυβερνητική παρέμβαση, έτσι ώστε να διατηρηθεί η υπάρχουσα κατάσταση, το υφιστάμενο status quo. Οι «μη αποφάσεις» και η «μη δράση», που αντιστέκονται σε κάθε προσπάθεια αλλαγής, είναι δύσκολο να επισημανθούν γιατί δεν έρχονται στη δημοσιότητα κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης και υλοποίησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Παρά τούτα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η κυβερνητική απάθεια και αδιαφορία προσλαμβάνει χαρακτήρα δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής όταν αυτή εφαρμόζεται με συνέπεια για μακρό χρονικό διάστημα παρά τα επίμονα αιτήματα για κυβερνητική παρέμβαση. Ως τελευταίο εννοιολογικό στοιχείο πρέπει ν' αναφερθεί ότι ένα σταθερό πλαίσιο δράσης, που επαναλαμβάνεται για μακρό χρονικό διάστημα, συνιστά εκπαιδευτική πολιτική, έστω και αν δεν έχει προέλθει μέσα από επίσημες διαδικασίες και δεν έχει διακηρυχθεί επίσημα. Οι διάφορες μορφές πολιτικής ούτε διαμορφώνονται πάντοτε κατά τρόπο διαφανή και σαφή ούτε διακηρύσσονται πάντοτε δημόσια. Γι' αυτό, με την ανάλυση μιας σειράς επιμέρους αποφάσεων και δραστηριοτήτων, που έχουν ληφθεί για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος μέσα σε μια χρονική περίοδο, είναι δυνατό να επισημανθεί και να προσδιορισθεί επαγωγικά η πολιτική που εφαρμόζεται στον τομέα αυτό.

Οι *αποφάσεις πολιτικής* αντιδιαστέλλονται προς τις *λειτουργικού χαρακτήρα αποφάσεις* που λαμβάνονται κατά την καθημερινή διοίκηση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας. Το κριτήριο που διαφοροποιεί τις αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής από τις λειτουργικού χαρακτήρα αποφάσεις για εκπαιδευτικά θέματα είναι η φύση τους και το εύρος των συνεπειών που έχουν. Οι τελευταίες έχουν να κάνουν περισσότερο με γεγονότα και λιγότερο με αξίες, αποσκοπούν στην αντιμετώπιση θεμάτων τεχνικής υλοποίησης μάλλον παρά στην επίτευξη μακροπροθέσμων σκοπών και, κατά συνέπεια, είναι λιγότερο περίπλοκες αφού σε μεγάλο βαθμό είναι απαλλαγμένες από αμφισβητήσεις ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους και από τον ανταγωνισμό των αντιτιθεμένων συμφερόντων. Επίσης, οι επιπτώσεις και οι συνέπειές τους είναι περισσότερο περιορισμένες, ο χρονικός τους ορίζοντας βραχύτερος και για τη λήψη τους απαιτούνται λιγότερες πληροφορίες.

Με δεδομένη τη διάκριση ανάμεσα σε αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής και σε αποφάσεις λειτουργικού χαρακτήρα για την εκπαίδευση, πα-

ραπέρα διακρίσεις μπορούν να γίνουν μέσα σε κάθε μια από τις ομάδες αυτές. Μια συνήθης διάκριση που γίνεται στις αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυτή που διακρίνει ανάμεσα στη *βασική ή γενική πολιτική* και στη διοικητική πλευρά της δημόσιας πολιτικής, που είναι ευρύτερα γνωστή ως *προγραμματισμός*<sup>8</sup>. Η διοικητική όψη της πολιτικής, ο προγραμματισμός, είναι μια περισσότερο τεχνική δραστηριότητα που ανατίθεται σε υπηρεσιακούς παράγοντες και τεχνοκράτες και συνίσταται στην αναζήτηση και ανεύρεση των καλύτερων μεθόδων και μέσων για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διοικητική αυτή πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνει τη διαμόρφωση της απαραίτητης υποδομής για την προώθηση των επιδιωκόμενων αλλαγών, το χρονικό προγραμματισμό των επιμέρους ενεργειών, τον προσδιορισμό ενδιάμεσων στόχων, τη διαμόρφωση μεθόδων παρακολούθησης, αξιολόγησης κ.λπ. Δεν υπάρχει κάτι το απόλυτο στη διάκριση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική και στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Μια δραστηριότητα, που συνιστά προγραμματισμό σε σχέση μ' ένα πολύ γενικό επίπεδο πολιτικής, μπορεί καθ' εαυτή να συνιστά πολιτική και ν' απαιτεί προγραμματισμό σ' ένα χαμηλότερο επίπεδο για την υλοποίησή της και ούτω καθ' εξής.

Ανάλογες διακρίσεις είναι δυνατό να γίνουν και στις αποφάσεις λειτουργικού χαρακτήρα. Μια τέτοια διάκριση γίνεται ανάμεσα σ' ένα ανώτερο επίπεδο *λειτουργικών αποφάσεων για την αντιμετώπιση πρωτοεμφανιζόμενων απρόβλεπτων καταστάσεων*, που απαιτούν ουσιαστική κρίση για το συγκεκριμένο θέμα και σ' ένα κατώτερο επίπεδο *τυποποιημένων λειτουργικών αποφάσεων*<sup>9</sup> για την αντιμετώπιση ομοειδών και συχνά επαναλαμβανόμενων περιστατικών. Η δεύτερη αυτή κατηγορία είναι ουσιαστικά μια διαδικασία μηχανικής εφαρμογής προκαθορισμένων κριτηρίων σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Ως κατακλειδα των όσων σημειώθηκαν σχετικά με την έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής και των διακρίσεων που έγιναν πρέπει να τονισθεί ότι είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, για κάποιον να χαράξει μια σαφή διαχωριστική γραμμή μεταξύ των ζευγών των εννοιών που αναφέρθηκαν. Ορθότερο φαίνεται να θεωρήσει κάποιος κάθε ζεύγος εννοιών ως τα άκρα ενός φάσματος (διπόλου) ανάμεσα στα οποία υπάρχουν αποφάσεις μικτού χαρακτήρα. Είναι προφανές ότι μέσα στα πλαίσια της παρούσης εργασίας το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην πολιτική με την ευρεία του όρου έννοια («*βασική ή γενική πολιτική*»).

### 1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής

Υπάρχουν τρία βασικά ερωτήματα, που αποτελούν και τις βασικές διαστάσεις κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>10</sup>, προς τα οποία μπορεί να στραφεί η έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα:

1. το *πώς*, δηλαδή τη διαδικασία και τα στάδια που ακολουθεί κάθε εκπαιδευτική πολιτική από τη στιγμή που διαπιστώνεται η αναγκαιότητά

της μέχρι τη στιγμή της υλοποίησης και της τελικής αξιολόγησης της, το ποιοί, δηλαδή ποιοί συμμετέχουν και πρωταγωνιστούν στη χάραξη και διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και προσδιορίζουν τελικά το περιεχόμενό της, το τί, δηλαδή το θέμα στο οποίο αναφέρεται η εκπαιδευτική πολιτική και το ουσιαστικό περιεχόμενό της.

Η διάκριση αυτή αποτελεί και το πλαίσιο της δομής της παρούσας εργασίας, αν και οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες αλλά συμπληρωματικές. Μέσα στα πλαίσια δε της επισκόπησης που επιχειρείται γίνεται επιλεκτική αναφορά σ' ορισμένα βασικά θεωρητικά υποδείγματα που έχουν προταθεί για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της δημόσιας πολιτικής γενικότερα. Οι ποικίλες αυτές θεωρητικές κατασκευές διαφέρουν στο χαρακτήρα και στην προοπτική την οποία έχουν. Μερικά υποδείγματα είναι περισσότερο περιγραφικά και επιχειρούν να εξηγήσουν την κοινωνική πραγματικότητα ή ακόμα και να προβλέψουν μελλοντικές εξελίξεις, ενώ άλλα είναι περισσότερο κανονιστικά και υποδεικνύουν πώς θα έπρεπε ν' ασκείται η δημόσια-εκπαιδευτική πολιτική.

## 2. Η διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής

Σημειώθηκε εισαγωγικά ότι τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της πολιτικής επιστήμης, της δημόσιας διοίκησης και της διοίκησης της εκπαίδευσης διαπιστώνεται μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη θεσμική στη λειτουργική προσέγγιση, από τον τρόπο δηλαδή δομής και οργάνωσης του συστήματος στον τρόπο λειτουργίας του και στις διαδικασίες. Μέσα στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής έχουν διαμορφωθεί διάφορα θεωρητικά υποδείγματα, τα οποία επιχειρούν να εξηγήσουν ή και να βελτιώσουν τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος. Τα υποδείγματα αυτά έχουν εφαρμογή τόσο στη διαδικασία χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στη διαδικασία λήψης επιμέρους αποφάσεων αφού, όπως έχει ήδη σημειωθεί, η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι παρά μια «μεγάλη» απόφαση που ακολουθείται από μια σειρά επιμέρους αποφάσεων και ενεργειών. Στο κέντρο των θεωρητικών υποδειγμάτων που αναφέρονται στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκεται το αραλτικό-ορθολογικό (rational) υπόδειγμα, σε αναφορά προς το οποίο έχουν διαμορφωθεί το αποσπασματικό (incremental) και το μικτό-διερευνητικό υπόδειγμα (mixed scanning) που εξετάζονται στη συνέχεια. Το ερώτημα που βρίσκεται στο κέντρο της συζήτησης στην προκειμένη περίπτωση είναι κατά πόσο η διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής εναρμονίζεται με τον ορθό λόγο ή όχι.

### 2.1. Το ορθολογικό-αραλτικό υπόδειγμα

Το ορθολογικό υπόδειγμα λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης πολιτικής είναι το περισσότερο γνωστό και το ευρύτερα αποδεκτό· υποστηρίζει δε ότι η εκπαιδευτική πολιτική (πρέπει να) ακολουθεί και να προκύ-

πτεί μέσα από μία λογική πορεία<sup>11</sup>. Το υπόδειγμα αυτό θεωρεί τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής ως ένα πλέγμα διαδοχικών και αλληλοεξαρτώμενων αποφάσεων και ενεργειών, οι οποίες ομαδοποιούνται σε στάδια που είναι δυνατό να διακριθούν αναλυτικά. Παρά ταύτα, δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον αριθμό και το χαρακτηρισμό των φάσεων της διαδικασίας της εκπαιδευτικής πολιτικής και διάφοροι θεωρητικοί προβαίνουν σε διαφορετικές διακρίσεις και ταξινόμησεις<sup>12</sup>. Οι φάσεις που, συνήθως, αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία είναι οι ακόλουθες:

1. *Αναγνώριση του προβλήματος*: Πρόβλημα συνιστά η απόκλιση από τον αναμενόμενο τρόπο λειτουργίας του συστήματος ή η ύπαρξη ενός οργανωτικού κενού που απαιτεί παρεμβάσεις και ρυθμίσεις. Ένα πρόβλημα εκδηλώνεται, διαπιστώνεται και αναγνωρίζεται όταν εκφράζεται δυσφορία με μια δεδομένη κατάσταση. Η δυσάρδεια με τις μη λειτουργικές ή ελλιπείς ρυθμίσεις μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους. Στην πρώτη αυτή φάση, το πρώτο εμφανιζόμενο πρόβλημα συμπεριλαμβάνεται στα προβλήματα που συζητούνται δημόσια, ανάλυται στα επιμέρους στοιχεία που το συνθέτουν και εντάσσεται στις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. *Αποσαφήνιση των σκοπών και των στόχων*: Στη δεύτερη φάση, οι σκοποί και οι στόχοι, που διαγράφουν το ευρύτερο πλαίσιο και καθορίζουν τις κατευθύνσεις όπου πρέπει να κινηθούν οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική, αποσαφηνίζονται και ιεραρχούνται ανάλογα με τη σημασία που τους αποδίδεται.

3. *Διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής*: Στην τρίτη φάση εξετάζονται όλες οι δυνατές λύσεις του προβλήματος, υποβάλλονται διάφορες εναλλακτικές προτάσεις απ' αυτούς που ενδιαφέρονται άμεσα για το υπό συζήτηση θέμα, καθώς επίσης απ' αυτούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική. Λόγω της μεγάλης ποικιλίας των προτάσεων που διατύπώνονται γίνονται συζητήσεις και διαβουλεύσεις για το συγκέρασμο και τη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων. Έτσι, μέσα από τη συνεχή εξέταση και τροποποίηση ενός μεγάλου αριθμού προτάσεων, διαμορφώνεται ένας περιορισμένος αριθμός από αξιόπιστες, εφικτές και ευρύτερα αποδεκτές εναλλακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασης.

4. *Συγκριτική αξιολόγηση των εναλλακτικών προτάσεων*: Για κάθε μία από τις εναλλακτικές αυτές προτάσεις γίνονται αναλύσεις και εξετάζονται οι συνέπειές τους, θετικές και αρνητικές (κόστος και ωφέλειες). Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται διάφορα κριτήρια, όπως αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη κ.λ.π. και εφαρμόζονται διάφορες τεχνικές όπως ανάλυση κόστους-ωφελειών, ανάλυση κόστους-αποτελεσματικότητας, ανάλυση εισροών-εκροών κ.λπ.

5. *Επιλογή και νομιμοποίηση*: Η φάση αυτή συνίσταται στην επιλογή μιας από τις εναλλακτικές προτάσεις πολιτικής, στην επίσημη υιοθέτηση της και στη νομιμοποίησή της μέσα από τη διαδικασία ψήφισης νόμων, εκδόσης κανονισμών, δημοσίευσης οδηγιών κ.λπ.





νατη τη σύγκριση των διαφόρων εναλλακτικών προτάσεων. Αυτού του είδους οι διαφωνίες και συγκρούσεις είναι πολύ πιο έντονες στις περιπτώσεις που επιχειρείται να προωθηθούν προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που αλλάζουν ριζικά μια δεδομένη κατάσταση και έχουν σημαντικές επιπτώσεις, θετικές και αρνητικές, για μεγάλες κοινωνικές ομάδες. Τέλος, η άποψη ότι σκοποί και μέσα είναι εύκολο να διακριθούν δεν ισχύει πάντοτε στην πράξη. γ) Το αναλυτικό-ορθολογικό υπόδειγμα απαιτεί υπεράνθρωπες ικανότητες και προσπάθειες από τους υπεύθυνους για την εκπαιδευτική πολιτική. Είναι ανθρωπίνως αδύνατο από πλευράς χρόνου για τους υπεύθυνους να συγκεντρώσουν όλο τον όγκο των πληροφοριών που απαιτούνται για τις διάφορες εναλλακτικές προτάσεις πολιτικής. Επιπρόσθετα, δεν έχουν τη φυσική ικανότητα να προβλέψουν όλες τις συνέπειές τους με ακρίβεια και δεν είναι τεχνικά εφικτό να κάνουν ανάλυση κόστους-ωφελειών για κάθε μια από αυτές. Το τελευταίο ισχύει ιδιαίτερα για την εκπαίδευση όπου η εφαρμογή της ανάλυσης κόστους-ωφελειών είναι εξ ορισμού δύσκολη. δ) Οι επιλογές του παρελθόντος είναι δεσμευτικές για τις αποφάσεις πολιτικής που λαμβάνονται σε μια μεταγενέστερη χρονική στιγμή. Οι υποχρεώσεις που έχουν αναληφθεί, οι δαπάνες που έχουν διατεθεί και κυρίως οι επενδύσεις φυσικού κεφαλαίου, όπως σχολικά κτήρια και εργαστηριακός εξοπλισμός, που έχουν γίνει στο παρελθόν δεν είναι δυνατό ν' αγνοηθούν κατά την εξέταση νέων προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό και κάποιες από τις δυνατές εναλλακτικές προτάσεις, που ανατρέπουν πλήρως την ήδη διαμορφωμένη πραγματικότητα και την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική, αποκλείονται ευθύς εξαρχής από την εξέταση.

Ο Lindblom διαπιστώνοντας αυτόν τον «εξωπραγματικό» χαρακτήρα του αναλυτικού-ορθολογικού υποδείγματος εισηγήθηκε ένα πιο συντηρητικό υπόδειγμα για τη διαδικασία της δημόσιας και συνακόλουθα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το υπόδειγμα αυτό αποφεύγει πολλά από τα μειονεκτήματα του προηγούμενου και ταυτόχρονα είναι περισσότερο περιγραφικό της διαδικασίας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα κύρια σημεία του υποδείγματος αυτού είναι τα ακόλουθα: α) Η επιλογή των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων δεν είναι ανεξάρτητη από τα διαθέσιμα για την επίτευξή τους μέσα, αλλ' αλληλένδετη και συνυφασμένη μ' αυτά. Δεν είναι μόνο οι σκοποί και οι στόχοι που καθορίζουν τα μέσα αλλά και τα διαθέσιμα σε μια στιγμή μέσα καθορίζουν τους σκοπούς που θα τεθούν και θα επιδιωχθούν. β) Οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνουν και εξετάζουν μόνο μερικές εναλλακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, οι οποίες διαφέρουν μόνον οριακά από την εκπαιδευτική πολιτική που έχει ήδη εφαρμοσθεί ή βρίσκεται σ' εφαρμογή. γ) Η όλη διαδικασία είναι μια πορεία συνεχούς αναθεώρησης και αναπροσαρμογής σκοπών και στόχων σ' αντιστοιχία με τα διαθέσιμα μέσα και αντίστροφα. δ) Δεν υπάρχει μια «άριστη» πολιτική για ένα πρόβλημα. Μια εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται ορθή, επειδή οι αρμόδιοι συμφωνούν γι' αυτή και όχι επειδή συμφωνούν ότι είναι το πιο κατάλληλο μέσο για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού. ε) Μια εκπαιδευ-

τική πολιτική έχει διορθωτικό χαρακτήρα και αποβλέπει στην άμβλυνση της οξύτητας των προβλημάτων μιας συγκεκριμένης περιόδου και όχι στην επίτευξη μακρόπννων μελλοντικών στόχων.

Τυπική περίπτωση εφαρμογής του αποσπασματικού υποδείγματος αποτελεί η παραδοσιακή διαδικασία κατάρτισης του ετήσιου κρατικού προϋπολογισμού, συμπεριλαμβανομένου και του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση, όπου ως σημείο εκκίνησης για τα οικονομικά μεγέθη που θα εγγραφούν στο νέο προϋπολογισμό λαμβάνονται τα αντίστοιχα μεγέθη του αμέσως προηγούμενου έτους και γίνονται περιορισμένης κλίμακας αυξομειώσεις.

Ο Lindblom ισχυρίζεται ότι το αποσπασματικό υπόδειγμα απεικονίζει την τυπική διαδικασία λήψης αποφάσεων και χάραξης της δημόσιας πολιτικής στις δυτικές κοινωνίες. Η εκπαιδευτική πολιτική στις κοινωνίες αυτές είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας *δούναι και λαβείν*, αμοιβαίων συμβιβασμών και παραχωρήσεων ανάμεσα στους φανερούς και αφανείς πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτός ο αποσπασματικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής διευκολύνει την υπέρβαση των πολιτικών αντιπαραθέσεων, ελαχιστοποιεί τους κινδύνους και το κόστος από την αβεβαιότητα για τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας επιλογής και είναι εγγύτερα προς την πραγματικότητα, αφού λαμβάνει υπόψη και αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι είναι κατ' ουσίαν πραγματιστές και δεν επιδιώκουν τη μοναδική και ιδανική λύση για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος αλλά μια λύση «που θα λειτουργήσει».

### 2.3. Το μικτό-διερευνητικό υπόδειγμα

Εισηγητής του μικτού διερευνητικού υποδείγματος<sup>15</sup> είναι ο κοινωνιολόγος Etzioni<sup>16</sup>, ο οποίος συμφωνεί με την κριτική του ορθολογικού υποδείγματος από το Lindblom, εκφράζει όμως την άποψη ότι υπάρχουν μειονεκτήματα και στο αποσπασματικό υπόδειγμα. Το αποσπασματικό υπόδειγμα, είναι έντονα συντηρητικό, αφού οι αποφάσεις που λαμβάνονται με τη διαδικασία αυτή αντανακλούν τα συμφέροντα των πιο οργανωμένων και ισχυρών κοινωνικών ομάδων. Επιπρόσθετα, με την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο βραχυπρόθεσμο μέλλον και την επιδίωξη μόνο περιορισμένων τροποποιήσεων στην εφαρμοζόμενη πολιτική, το αποσπασματικό υπόδειγμα αδυνατεί να εξηγήσει ευρύτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Μεγάλες και θεμελιακού χαρακτήρα αποφάσεις πολιτικής δεν ερμηνεύονται με βάση το αποσπασματικό υπόδειγμα. Αν και περιορισμένες στον αριθμό, τέτοιου είδους αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν πάρα πολύ μεγάλη σημασία αφού, στη συνέχεια, αποτελούν το πλαίσιο για αναρίθμητες αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με το αποσπασματικό υπόδειγμα. Τέλος, κατά τον Etzioni, το αποσπασματικό υπόδειγμα προϋποθέτει μια κοινωνία με σταθερότητα και συνοχή, όπου κυριαρχούν ευρύτερα αποδεκτές αξίες και δε διατυπώνονται απόλυτα αντιφατικές και αμοιβαία αποκλειόμενες επιδιώξεις, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στις σύγχρονες κοινωνίες.

Ο Etzioni παρουσιάζει το μικτό-διερευνητικό υπόδειγμα ως μια μεθοδολογική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τόσο τις βασικές (θεμελιακού χαρακτήρα), όσο και τις περιορισμένης σημασίας αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Το μικτό-διερευνητικό υπόδειγμα δίνει τη δυνατότητα στους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων να αξιοποιήσουν τόσο το ορθολογικό, όσο και το αποσπασματικό υπόδειγμα, ανάλογα με τις κάθε φορά περιστάσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις το αποσπασματικό υπόδειγμα είναι επαρκές, σ' άλλες μια περισσότερο σφαιρική θεώρηση σύμφωνα με το ορθολογικό υπόδειγμα είναι απαραίτητη. Το μικτό υπόδειγμα δηλαδή λαμβάνει υπόψη ότι οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλουν στο μέγεθος και στη σημασία τους και ότι διαφορετική διαδικασία μπορεί να είναι κατάλληλη σ' αντιστοιχία με το χαρακτήρα των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε περίπτωση.

### 3. Οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής

Σ' αντίθεση με τα υποδείγματα που εξετάζουν τα στάδια και την πορεία που ακολουθεί η εκπαιδευτική πολιτική και το βαθμό στον οποίο αυτή εναρμονίζεται με τον ορθό λόγο, τα υποδείγματα που αναφέρονται στους πρωταγωνιστές της, προσπαθούν να εντοπίσουν τους επίσημους και ανεπίσημους, τους φανερούς και αφανείς, πρωταγωνιστές που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εστιάζουν την ανάλυσή τους στη δύναμη που διαθέτει και στην επιρροή που ασκεί ο καθένας απ' αυτούς στην όλη διαδικασία διαμόρφωσης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και προσπαθούν να επισημάνουν ποιών η βούληση και οι προτιμήσεις επηρεάζουν και καθορίζουν τελικά το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, ενώ η προηγούμενη προσέγγιση έχει περισσότερο τεχνικό-διαδικαστικό χαρακτήρα, στην προκειμένη περίπτωση έχουμε έντονη την κοινωνικοπολιτική διάσταση αφού ουσιαστικά διερευνάται η διασπορά της πολιτικής δύναμης ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Η προσέγγιση αυτή τελικά, καταλήγει στην εξέταση των διαφορετικών θεωρήσεων του κράτους και του ρόλου του μέσα στην κοινωνία. Σ' αναφορά με τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής εξετάζονται τρία υποδείγματα και συγκεκριμένα: 1) το φιλελεύθερο υπόδειγμα, 2) το πολυκεντρικό-πολυομαδικό υπόδειγμα και 3) το ταξικό υπόδειγμα.

#### 3.1. Το φιλελεύθερο υπόδειγμα

Το φιλελεύθερο υπόδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής, εντάσσεται στη θεωρία του φιλελεύθερου αστικού κράτους, όπως αυτή διαμορφώθηκε τους δύο τελευταίους αιώνες στην κεντρική Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γερμανία<sup>17</sup>. Βασικό στοιχείο της γερμανικής θεωρίας για το κράτος απο-

τελεί το δόγμα της νομικής προσωπικότητας του κράτους ως εκπροσώπου της ολότητας του λαού<sup>18</sup>. Η νομική αυτή θεώρηση, οδηγεί στην έννοια ενός ουδέτερου κράτους, υπεράνω από κοινωνικές ομάδες και τάξεις και πέρα από κάθε ενδοκοινωνική δυναμική και σύγκρουση, χαράσσει δε μια πολύ αυστηρή και συντηρητική κατεύθυνση στην έρευνα του φαινομένου της πολιτικής εξουσίας και της δημόσιας πολιτικής<sup>19</sup>. Η προσέγγιση αυτή, υιοθετεί μια καθαρά νομική μέθοδο αποκλείοντας άλλους κοινωνιολογικούς, οικονομικούς, ιστορικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες. Γι' αυτό και η ανάλυση της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής περιορίζεται στη διερεύνηση του ρόλου και των σχέσεων των εκλεγμένων πολιτικών αρχόντων και των μόνιμων διοικητικών στελεχών του κρατικού μηχανισμού. Ως βασικό χαρακτηριστικό του φιλελεύθερου κράτους θεωρείται η «ορθολογικότητά» του, χαρακτηριστικό που τονίσθηκε ιδιαίτερα από τον Max Weber, που διέκρινε τρεις τύπους εξουσίας, τον παραδοσιακό, το χαρισματικό και το νόμιμο-ορθολογικό. Ο τελευταίος αυτός τύπος, που είναι ο πιο διαδεδομένος στις σύγχρονες κοινωνίες, χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο τύπο οργάνωσης του κρατικού μηχανισμού, το γνωστό ως γραφειοκρατία<sup>20</sup>.

Σύμφωνα με το φιλελεύθερο υπόδειγμα<sup>21</sup>, η πολιτική, με την ευρύτερη έννοιά της και η δημόσια διοίκηση είναι δύο λειτουργίες διαφορετικές στη φύση τους και σαφώς διακεκριμένες μεταξύ τους. Η σχέση της διοίκησης και της πολιτικής και ο ρόλος των διοικητικών στελεχών στη διαμόρφωση της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίζονται από την αρχή της πολιτικής ουδετερότητας των διοικητικών στελεχών. Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται αποκλειστικά και μόνο από την πολιτική ηγεσία, που θεωρείται ως εκπρόσωπος του συνόλου της κοινωνίας και ως εκφραστής του κοινού συμφέροντος. Κύρια αποστολή των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι ν' ασκούν διοίκηση, δηλαδή να υλοποιούν και όχι να διαμορφώνουν τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική. Για το λόγο αυτό, τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένα να είναι πολιτικά ουδέτερα και δεν τους επιτρέπεται να συμμετέχουν σε κομματικού χαρακτήρα πολιτικές δραστηριότητες<sup>22</sup>. Το προσωπικό της δημόσιας διοίκησης και τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης είναι έμμισθοι υπάλληλοι του κράτους, προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο αξίωμα και όχι στο πρόσωπο του πολιτικού προϊσταμένου τους, ο οποίος είναι φορέας του αξιώματος και έχουν υποχρέωση να συμμορφώνονται μόνο με τους νόμους. Οι δημόσιοι υπάλληλοι και λειτουργοί δεν επιλέγονται με πολιτικά κριτήρια, αλλά διορίζονται σύμφωνα με την αρχή της αξιολογίας, με βάση τη γενικότερη διοικητική επάρκειά τους και την τεχνική εξειδίκευσή τους, απολαμβάνουν δε μονιμότητας στη θέση και το αξίωμά τους, προστατευόμενοι από αυθαίρετες μετακινήσεις και απολύσεις. Η λειτουργία της δημόσιας διοίκησης και της διοίκησης της εκπαίδευσης γίνεται με βάση τον ορθολογικό καταμερισμό και συντονισμό εργασίας και ρόλων, ενώ το όλο σύστημα λειτουργεί και ρυθμίζεται με απρόσωπους κανόνες και νόμους. Είναι ένα σύστημα τυπικής, απρόσωπης και «γραφειοκρατικής» οργάνωσης που ακολουθεί την αρχή της ιε-

ραρχικής οργάνωσης.

Πέρα από τη βασική παρατήρηση που σημειώθηκε εισαγωγικά, ότι δηλαδή το υπόδειγμα αυτό παραγνωρίζει το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις πολιτικής, σήμερα δεν είναι αποδεκτός ο απόλυτος διαχωρισμός της *διαμόρφωσης* της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην οποία εμπλέκονται αποκλειστικά και μόνο οι εκλεγμένοι πολιτικοί άρχοντες, από την *υλοποίηση* της πολιτικής, που είναι έργο των διοικητικών στελεχών. Οι δύο αυτές δραστηριότητες είναι μεν διαφορετικές στη φύση τους, αλλά όχι απόλυτα διακεκριμένες μεταξύ τους, όσον αφορά τα πρόσωπα τα οποία εμπλέκονται στη διεκπεραίωσή τους. Στην πράξη, τα διοικητικά στελέχη διαδραματίζουν πολλούς ρόλους όχι μόνο στη φάση της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη φάση της διαμόρφωσής της. Ειδικότερα: 1) Τα ανώτερα διοικητικά στελέχη προσφέρουν τις υπηρεσίες τους ως σύμβουλοι της πολιτικής ηγεσίας στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και υπό την ιδιότητά τους αυτή, είναι σε θέση ν' ασκούν μεγάλη επιρροή, ιδιαίτερα στην εποχή μας, που η διαμόρφωση της πολιτικής βασίζεται σε μεθόδους και τεχνικές ανάλυσης που απαιτούν ειδικές γνώσεις, τις οποίες διαθέτουν μόνο ανώτερα διοικητικά στελέχη και εμπειρογνώμονες. 2) Τα διοικητικά στελέχη εμπλέκονται και επίσημα στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο μεγάλος όγκος και η πολυπλοκότητα των προβλημάτων που επιζητούν τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής κάνουν αδύνατη για τους πολιτικούς την προσωπική ενασχόλησή τους μ' όλα αυτά τα θέματα. Γι' αυτό καθίσταται αναπόφευκτη η μεταβίβαση στον κρατικό διοικητικό μηχανισμό της αρμοδιότητας να λαμβάνουν αποφάσεις πολιτικής για ένα σημαντικό αριθμό θεμάτων. Στα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης ανατίθεται η διαμόρφωση πολιτικής για εξειδικευμένου χαρακτήρα θέματα μέσα στα πλαίσια μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει καθορισθεί με την πολιτική-κοινοβουλευτική διαδικασία (με την ψήφιση «νόμου πλαισίου» συνήθως). Τα «ελλάσσοнос» σημασίας ή εξειδικευμένα τεχνικά θέματα που ρυθμίζονται με κανονιστικού χαρακτήρα αποφάσεις, διαρκώς αυξάνουν σε ποσότητα και σημασία<sup>23</sup>. 3) Η υλοποίηση μιας πολιτικής δεν είναι μια ουδέτερη και χωρίς πολιτική σημασία διαδικασία. Ο τρόπος με τον οποίο μια εκπαιδευτική πολιτική μετατρέπεται σε προγράμματα και συγκεκριμένες πράξεις, οι κανόνες που θεσπίζονται και οι οδηγίες που παρέχονται για την υλοποίησή της, οι ερμηνείες που δίδονται σε αμφισβητούμενα σημεία κ.λπ., συχνά έχουν το χαρακτήρα πολιτικής και μερικές φορές οι επιπτώσεις τους είναι εξίσου σημαντικές με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αφού σ' ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγούν και σε αναίρεσή της. 4) Τέλος, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης λειτουργούν και ως παράγοντες αλλαγής. Ειδικότερα, τα ανώτερα στελέχη συμβάλλουν στη διαμόρφωση της θεματολογίας και των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής με την έννοια ότι έχουν τη δυνατότητα, αλλά και την υποχρέωση, να προβλέπουν και να επισημαίνουν μελλοντικά προβλήματα και στη συνέχεια να υποδεικνύουν αντίστοιχες λύσεις προς την πολιτική ηγεσία.

Η αδυναμία απόλυτου διαχωρισμού ανάμεσα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην υλοποίησή της, επιβεβαιώνεται και αντίστροφα από το γεγονός ότι στην υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής εμπλέκονται άμεσα και οι εκλεγμένοι πολιτικοί άρχοντες. Τα πολιτικά πρόσωπα όχι μόνο παίρνουν μέρος στη διαδικασία υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά αναλαμβάνουν και ηγετικούς ρόλους ως πολιτικοί προϊστάμενοι του αρμόδιου για τα θέματα της εκπαίδευσης υπουργείου. Η εκτελεστική εξουσία άλλωστε, της οποίας προΐστανται πολιτικά πρόσωπα (υπουργοί και υφυπουργοί), έχει ως αποστολή την εκτέλεση των νόμων που ψηφίζονται από το κοινοβούλιο και την υλοποίηση των διαφόρων μορφών πολιτικής που υιοθετούνται.

### 3.2. Το πολυκεντρικό-πολυομαδικό υπόδειγμα

Το υπόδειγμα που παρουσιάστηκε προηγουμένως έχει ως αφετηρία τη θεώρηση της κοινωνίας ως ομοιογενούς συνόλου πολιτών, το κοινό συμφέρον των οποίων εξυπηρετείται από την εκλεγμένη πολιτική ηγεσία του και επικεντρώνει την ανάλυσή του στο ρόλο της πολιτικής ηγεσίας και των μόνιμων διοικητικών στελεχών στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το πολυκεντρικό-πολυομαδικό<sup>24</sup> υπόδειγμα έχει ως αφετηρία μια διαφορετική θεώρηση της κοινωνίας και δίδει έμφαση στον ανταγωνισμό ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και στις σχέσεις τους με το κράτος. Το πολυκεντρικό-πολυομαδικό υπόδειγμα διαμορφώθηκε σιγά-σιγά κατά το τέλος του περασμένου αιώνα σε φανερή αντίθεση προς τη φιλελεύθερη αντίληψη της κοινωνίας και του κράτους ως συνόλου ατόμων<sup>25</sup>. Η θεώρηση αυτή είναι η επικρατούσα σε μεγάλο βαθμό σήμερα στη σχετική έρευνα και βιβλιογραφία στον αγγλοσαξωνικό κόσμο και ιδιαίτερα στις Η.Π.Α.<sup>26</sup>

Μια ομάδα είναι ένα σύνολο προσώπων που, με βάση τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις τους ή τα κοινά συμφέροντά τους, προβάλλουν απαιτήσεις στην πολιτική εξουσία ανταγωνιστικές προς τις απαιτήσεις άλλων κοινωνικών ομάδων. Η προβολή τέτοιων απαιτήσεων μετατρέπει μια απλή ένωση προσώπων σε ομάδα πίεσης ή ομάδα συμφερόντων<sup>27</sup>. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, τα μεμονωμένα άτομα έχουν πολιτική ισχύ μόνο ως μέλη και ως εκπρόσωποι κοινωνικών ομάδων, αφού η ομάδα πίεσης ή συμφερόντων αποτελεί την ουσιαστική γέφυρα μεταξύ των ατόμων και της πολιτικής εξουσίας. Η πολιτική δύναμη μέσα σε μια κοινωνία είναι επιμερισμένη και διάσπαρτη σε μεγάλο αριθμό ομάδων με αντιτιθέμενα συμφέροντα έτσι, ώστε καμιά ομάδα να μη διαθέτει σημαντικά περισσότερη δύναμη από τις άλλες. Το πολυκεντρικό-πολυομαδικό υπόδειγμα δεν υποστηρίζει ότι η πολιτική ισχύς είναι ισομερώς κατανεμημένη ανάμεσα στα άτομα και τις ομάδες. Αν και όλα τα άτομα και οι ομάδες δε διαθέτουν τον ίδιο βαθμό επιρροής, ακόμα και τα λιγότερα ισχυρά είναι σε θέση να κάνουν τη φωνή τους ακουστή σε κάποια φάση της διαδικασίας της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με το πολυκεντρικό-πολυομαδικό υπόδειγμα η δημόσια εκ-

παιδευτική πολιτική αποτελεί το αποτέλεσμα του ανταγωνισμού και το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Έτσι, η δημόσια εκπαιδευτική πολιτική σε μια δεδομένη στιγμή αντανακλά τα συμφέροντα των ισχυροτέρων κοινωνικών ομάδων. Καθώς οι διάφορες κοινωνικές ομάδες αποκτούν ή χάνουν δύναμη και επιρροή, η δημόσια εκπαιδευτική πολιτική μεταβάλλεται υπέρ αυτών που ενισχύουν την επιρροή τους και σε βάρος αυτών που χάνουν επιρροή. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η πολιτική εξουσία εκφράζει τη συνισταμένη των δυνάμεων όλων των κοινωνικών ομάδων και έχει σαν γενικό σκοπό να κατοχυρώνει και να εγγυάται τον ανταγωνισμό σ' όλες τις σφαίρες της κοινωνικής ζωής –οικονομική, πολιτική, κοινωνική– έτσι, ώστε να διασφαλίζεται η διασπορά και η εξισορρόπηση της πολιτικής δύναμης στις επιμέρους κοινωνικές ομάδες και στην κοινωνία σαν σύνολο<sup>28</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η αποστολή του πολιτικού συστήματος<sup>29</sup> είναι: 1) να καθιερώνει τους «κανόνες του παιχνιδιού» για τον ανταγωνισμό των κοινωνικών ομάδων, 2) να επιχειρεί και να επιτυγχάνει συμβιβασμούς και εξισορροπήσεις συμφερόντων, 3) να νομιμοποιεί αυτούς τους συμβιβασμούς με την μορφή της επίσημης δημόσιας-εκπαιδευτικής πολιτικής και 4) να επιβάλει ως υποχρεωτικούς για όλες τις κοινωνικές ομάδες τους συμβιβασμούς που επιτυγχάνονται.

Το υπόδειγμα αυτό, αν και εστιάζει την ανάλυση σ' ένα από τα πιο δυναμικά στοιχεία κατά τη διαμόρφωση της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής στις δυτικές κοινωνίες, δηλαδή τις κοινωνικές ομάδες, φαίνεται να υποτιμά το ρόλο που διαδραματίζουν τα στελέχη του κρατικού μηχανισμού στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης αναπτύσσουν ιδιαίτερα συμφέροντα σε σχέση με τις εφαρμοζόμενες ή επιδιωκόμενες μορφές πολιτικής και πολλές φορές λειτουργούν και αυτά ως μια επιπλέον ομάδα συμφερόντων που επιδιώκει την προώθηση των συντεχνιακών-κλαδικών συμφερόντων της. Αυτός είναι και ο λόγος που, για μερικούς θεωρητικούς, τα στελέχη και οι μόνιμοι υπάλληλοι του κράτους δε θεωρούνται ως ουδέτεροι και απλοί διαιτητές στον αγώνα μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων, αλλά θεωρούνται ως μια επιπρόσθετη ομάδα πίεσης, που προωθεί τα δικά της συμφέροντα και τις επιλογές της, ενώ παράλληλα προσπαθεί ν' ανταποκρίνεται στις εξωτερικές απαιτήσεις για συμβιβασμούς και εξισορροπήσεις συμφερόντων<sup>30</sup>.

### 3.3. Το ταξικό υπόδειγμα

Το ταξικό υπόδειγμα βασίζεται στη θεωρία του Marx όπως συμπληρώθηκε και από τους μεγαλύτερους θεωρητικούς της παράδοσης αυτής. Ο Marx δεν πρόφθασε ν' αναπτύξει μια ολοκληρωμένη θεωρία για την πολιτική εξουσία και το κράτος και το ίδιο θα μπορούσε να λεχθεί και για τους κλασικούς του μαρξισμού, γι' αυτό και οι νεότερες γενιές των θεωρητικών έχουν προσπαθήσει να διαμορφώσουν μια πιο συστηματική θεωρία για το κράτος<sup>31</sup>.

Υπόβαθρο του υποδείγματος αυτού δεν είναι η πολιτική διαδικασία αυτή καθ' εαυτή, αλλά η μορφή οικονομικής οργάνωσης της κοινωνίας. Το ταξικό υπόδειγμα δε θεωρεί την κοινωνία ως ομοιογενές σύνολο πολιτών ούτε ως απλό άθροισμα ανταγωνιζόμενων κοινωνικών ομάδων, αλλά ως πεδίο πάλης δύο κοινωνικών τάξεων. Στις αναπτυσσόμενες βιομηχανικά κοινωνίες, κυριαρχεί ο κεφαλαιοκρατικός τρόπος παραγωγής, ο οποίος προκαλεί την εμφάνιση δύο ευρύτερων κοινωνικών τάξεων, της αστικής και της εργατικής (του «προλεταριάτου»). Κεντρική θέση στη μαρξιστική θεωρία κατέχει η έννοια της ταξικής πάλης ανάμεσα στους κεφαλαιοκράτες που κατέχουν τα μέσα παραγωγής και στους εργαζόμενους, που είναι υποχρεωμένοι να πωλούν την εργατική τους δύναμη στους κεφαλαιοκράτες για ν' αποκτήσουν εισόδημα, καθώς επίσης η έννοια της εκμετάλλευσης της εργατικής τάξης από την αστική. Στην πραγματοποίηση της εκμετάλλευσης αυτής και στην αναπαραγωγή των σχέσεων εκμετάλλευσης συντελούν τρεις βασικές δομές που συναρθρώνουν το κοινωνικό οικοδόμημα: η οικονομική, η πολιτική και η ιδεολογική. Η οικονομική δομή συναπαρτίζεται από τις σχέσεις παραγωγής και τις παραγωγικές δυνάμεις. Η πολιτική δομή περιλαμβάνει το κράτος, το σύστημα δικαίου και τους πολιτικούς θεσμούς. Η ιδεολογική δομή καλύπτει τις ηθικές, θρησκευτικές, φιλοσοφικές, αισθητικές, πολιτικές κ.λπ. ιδέες, το σύστημα δηλαδή των αξιών και των κανόνων συμπεριφοράς που κυριαρχούν σε μια κοινωνία.

Όλοι σχεδόν οι μαρξιστές θεωρητικοί δέχονται ότι στην πάλη των κοινωνικών τάξεων το κράτος δεν είναι ένας ουδέτερος παράγοντας, αλλά ότι εξυπηρετεί τα συμφέροντα της αστικής τάξης, συντελώντας έτσι στη συντήρηση των σχέσεων εκμετάλλευσης, στη συνέχιση της συσσώρευσης κεφαλαίου, στη διατήρηση της συνοχής και της ενότητας του κεφαλαιοκρατικού συστήματος<sup>32</sup>. Για μερικούς από τους θεωρητικούς του μαρξισμού, όπως ο R. Miliband και οι περισσότεροι κλασικοί, το κράτος δεν είναι παρά ένα απλό όργανο της άρχουσας τάξης για τη διατήρηση της κυριαρχίας της και την προώθηση των μακροχρόνιων συμφερόντων της με τη δημιουργία των προϋποθέσεων για την αύξηση του κέρδους των κεφαλαιοκρατών. Οι κοινωνικές τάξεις θεωρούνται οικονομικές δυνάμεις έξω και ανεξάρτητες από το κράτος, αλλά κάποια από αυτές είναι ικανή να χρησιμοποιεί το κράτος ως παθητικό όργανό της. Άλλοι θεωρητικοί, όπως οι A. Gramsci, N. Πουλαντζάς, L. Althusser, E. Laclau, αποδίδουν σημαντικό ρόλο στις πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες του κράτους και τονίζουν το ρόλο του ως παράγοντα συνοχής του κοινωνικού συστήματος. Στην περίπτωση αυτή, βασική λειτουργία του κράτους είναι να διακανονίζει, υπέρ της άρχουσας τάξης, την πάλη ανάμεσα στις ανταγωνιστικές κοινωνικές τάξεις, είτε με τη χρησιμοποίηση του καταπιεστικού μηχανισμού, είτε με διάφορες παραχωρήσεις έτσι, ώστε ν' αμβλύνονται οι ταξικές συγκρούσεις, χωρίς όμως να υπονοείται η κυριαρχία της άρχουσας τάξης και η διατήρηση του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής. Για τη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού συστήματος ιδιαίτερη σημασία έχει ο ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους,



που διαμορφώνει αντιλήψεις περί ηθικής και δικαίου που δικαιολογούν στη συνείδηση του ανθρώπου σαν αυτονόητες και «φυσικές» τις υπάρχουσες σχέσεις παραγωγής και μ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η συνοχή του εκμεταλλευτικού συστήματος.

Μέσα από το πρίσμα αυτό η δημόσια εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι τίποτε άλλο παρά έκφραση των ταξικών συγκρούσεων και υπηρετεί τα μακροχρόνια συμφέροντα της άρχουσας αστικής τάξης. Γενικά, η μαρξιστική θεωρία βλέπει το σχολικό σύστημα ως ένα καθοριστικό μηχανισμό για την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού, το οποίο με την απόκτηση των απαραίτητων για την παραγωγική διαδικασία τεχνικών δεξιοτήτων και με την αφομοίωση των απαραίτητων για την αποδοχή του κεφαλαιοκρατικού συστήματος αξιών και κοινωνικών στάσεων θα κάνει δυνατή την παραπέρα συσσώρευση κεφαλαίου<sup>33</sup>. Οι αναλύσεις του τρόπου με τον οποίο το σχολικό σύστημα λειτουργεί προς την κατεύθυνση αυτή διαφέρουν ανάμεσα στους θεωρητικούς. Μερικοί δίνουν έμφαση στη διαμόρφωση της ιδεολογίας, άλλοι στην αναπαραγωγή των δεξιοτήτων και των προσόντων, ενώ άλλοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Το κοινό πάντως στοιχείο στις θεωρήσεις αυτές είναι η αποδοχή μιας άρχουσας τάξης που διαμορφώνει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τα συμφέροντά της, έτσι ώστε ν' αναπαράγεται εκμεταλλεύσιμο εργατικό δυναμικό για τις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας και να εξουδετερώνονται οι κοινωνικές και οικονομικές αντιφάσεις του συστήματος.

Το ταξικό υπόδειγμα εστιάζει την ανάλυσή του στο οικονομικό υπόβαθρο και πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαμόρφωση της δημόσιας και της εκπαιδευτικής πολιτικής και κατ' αυτό το τρόπο, αποφεύγει την απομόνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από παράγοντες που έχουν αδιαμφισβήτητη επίδραση σ' αυτή. Πάρα ταύτα, το πρόβλημα με το ταξικό υπόδειγμα έγκειται στην απολυτοποίηση του ρόλου του οικονομικού παράγοντα. Ενώ είναι σαφές ότι το κράτος δεν είναι παντελώς ανεξάρτητο από οικονομικά συμφέροντα, είναι εξίσου αληθές ότι το κράτος δεν είναι ένα απλό όργανο ταξικής κυριαρχίας. Το ταξικό υπόδειγμα δεν εξηγεί πλήρως την ανεξάρτητη δράση του κράτους και δεν αποδίδει την πρέπουσα σημασία στον τρόπο με τον οποίο η πολιτική ισχύς είναι δυνατό να πηγάζει και από άλλους, μη οικονομικούς, παράγοντες<sup>34</sup>.

## 4. Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η τρίτη αυτή μεθοδολογική προσέγγιση στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αναλύει τη διαδικασία διαμόρφωσης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής ούτε προσπαθεί να εντοπίσει τους κάθε φορά ισχυρούς, οι οποίοι επιτυγχάνουν να προωθήσουν τις προτιμήσεις

τους και τα συμφέροντά τους και να επιβάλουν, εν όλω ή εν μέρει, τις επιλογές τους ως επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο ουσιαστικό περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι μελέτες του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής καλύπτουν όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος και όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και οι σχετικές μελέτες είναι άπειρες ή μάλλον κάθε μελέτη εκπαιδευτικού θέματος θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί και μελέτη εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού έχει άμεση ή έμμεση σημασία και σχέση με την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το μεγάλο φάσμα που καλύπτουν και ο διεπιστημονικός χαρακτήρας που έχουν οι μελέτες του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν προκαλέσει την παραγωγή ενός τεράστιου όγκου δημοσιευμάτων στη διεθνή βιβλιογραφία. Μια εικόνα της μεγάλης ποικιλίας, αλλά και της έλλειψης συμφωνίας ως προς τους σκοπούς και τις μεθόδους ανάλυσης, που χαρακτηρίζει τις μελέτες του περιεχομένου της εκπαίδευσης, μπορεί ν' αποκτήσει κάποιος με μια απλή εξέταση του περιεχομένου ξενόγλωσσων περιοδικών που έχουν ως θέμα την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς επίσης των άρθρων και των μελετών που συνήθως χαρακτηρίζονται ως μελέτες εκπαιδευτικής πολιτικής στα διάφορα περιοδικά τεκμηρίωσης.

Οι μελέτες που ασχολούνται με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσαν να ταξινομηθούν και να ενταχθούν σε διάφορες κατηγορίες<sup>35</sup> όπως: 1) μελέτες που εξετάζουν τα αίτια και τους παράγοντες που προκάλεσαν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική ή αναλύουν εκ των υστέρων το περιεχόμενο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στο παρελθόν με σκοπό τη λήψη αποτελεσματικότερων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής στο μέλλον, 2) μελέτες που προσπαθούν να προδιαγράψουν τις ρυθμίσεις που πρέπει να γίνουν σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής ή, με την επισκόπηση της σχετικής θεωρίας και πρακτικής, να συγκεντρώσουν και να προσφέρουν τις πληροφορίες εκείνες, που θα υποβοηθήσουν τους αρμόδιους για την εκπαιδευτική πολιτική να κάνουν τις σχετικές επιλογές, 3) μελέτες για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση και οι οποίες περιλαμβάνουν αναλύσεις για τη διαπίστωση του εφικτού των επιδιωκόμενων αλλαγών και τον εντοπισμό εμποδίων και προβλημάτων που ενδεχομένως θα ανακύψουν κατά την υλοποίηση<sup>36</sup>, 4) μελέτες που αξιολογούν εάν οι διάφορες επιλογές εκπαιδευτικής πολιτικής επέτυχαν τους στόχους, οι οποίοι είχαν επιδιωχθεί ή, τουλάχιστο, διακηρύσσονταν επίσημα, 5) μελέτες ανάλυσης των ευρύτερων επιπτώσεων και «παρενεργειών» μιας δεδομένης εκπαιδευτικής πολιτικής, ανεξάρτητα από το εάν επιτέλεσε τη λειτουργία και επέτυχε τους στόχους για τους οποίους αρχικά σχεδιάστηκε, 6) μελέτες συγκριτικού χαρακτήρα με τις οποίες επιδιώκεται η συγκριτική ανάλυση των μορφών εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετούνται σε διαφορετικά (εθνικά ή τοπικά) εκπαιδευτικά συστήματα για την αντιμετώπιση παρομοίων καταστάσεων. Οι διάφορες κατηγορίες μελετών του περιεχομένου

της εκπαιδευτικής πολιτικής που επισημάνθηκαν παραπάνω μπορούν να ενταχθούν σε δύο ευρύτερες ομάδες: Στις μελέτες εκείνες, που είναι το προϊόν μιας περισσότερο *ακαδημαϊκής δραστηριότητας* και που αποβλέπουν στην πληρέστερη και ακριβέστερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και στις μελέτες εκείνες, που έχουν το χαρακτήρα μιας περισσότερο *εφαρμοσμένης δραστηριότητας* και που αποσκοπούν στο να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων<sup>37</sup>.

Όπως προκύπτει από την ταξινόμηση που επιχειρήθηκε προηγουμένως, η μελέτη του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά το μέρος που έχει πρακτικό και εφαρμοσμένο προσανατολισμό, συμπίπτει και ταυτίζεται μ' αυτό που καλείται *ανάλυση (εκπαιδευτικής) πολιτικής* όχι μόνο σε άλλες χώρες που είναι στην πρωτοπορία των μελετών για την εκπαιδευτική πολιτική, όπως οι Η.Π.Α., αλλ' ακόμα και στην Ελλάδα όπου, όπως σημειώθηκε εισαγωγικά, με το άρθρο 80 του νόμου 1892/90 (ΦΕΚ 101Α) προβλέφθηκε η σύσταση *μονάδων στρατηγικού σχεδιασμού και ανάλυσης πολιτικής* σε κάθε υπουργείο. Αναπόσπαστο δε τμήμα της συζήτησης για τις μελέτες του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής και για την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το πρόβλημα των σχέσεων εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής.

#### 4.1. Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Σύμφωνα με τη γενικότερα αποδεκτή θεώρηση<sup>38</sup>, η ανάλυση της (εκπαιδευτικής) πολιτικής είναι η επιστημονική εκείνη δραστηριότητα που έχει περισσότερο πρακτικό και εφαρμοσμένο προσανατολισμό και που αποσκοπεί στο να δώσει στους ανθρώπους τη δυνατότητα ν' αναλάβουν κατά τρόπο περισσότερο αποτελεσματικό συλλογική δράση για την επίλυση ή τουλάχιστον τη σημαντική άμβλυνση των προβλημάτων που εμφανίζονται στους διάφορους τομείς οργάνωσης της κοινωνικής ζωής και, στην προκειμένη περίπτωση, στη δημόσια εκπαίδευση<sup>39</sup>. Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., εμφανίζεται μια νέα επαγγελματική κατηγορία επιστημόνων, οι αναλυτές δημόσιας (εκπαιδευτικής) πολιτικής, με ιδιαίτερη εκπαίδευση, νοοτροπία και αξίες. Οι αναλυτές εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν ως έργο τους τη γεφύρωση της απόστασης ανάμεσα στους ερευνητές και στους υπευθύνους για την εκπαιδευτική πολιτική και την αμεσότερη συσχέτιση της συστηματικής επιστημονικής γνώσης με τα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης και πολιτικής<sup>40</sup>. Με την έννοια αυτή άλλωστε χρησιμοποιείται ο όρος «ανάλυση πολιτικής» και στις προμνημονευθείσες προβλέψεις του Ν. 1892/90, για την ίδρυση μονάδων στρατηγικού σχεδιασμού και ανάλυσης πολιτικής σε κάθε υπουργείο.

Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αδιαμφισβήτητα μια σημαντική, αλλ' όχι απαλλαγμένη από προβλήματα, προσπάθεια επιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων της εκπαίδευσης. Η οικονομική στενότητα και οι περιορισμοί που κατ' ανάγκη επιβάλλονται στον προϋπολογισμό της εκπαίδευσης, καθώς επίσης το αίτημα για αυστηρότερο έλεγχο

του τρόπου διαχείρισης και αξιοποίησης των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση, έχουν καταστήσει την ανάλυση της πολιτικής, αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εποχή μας. Οι περιορισμένες όμως δυνατότητες των σύγχρονων κοινωνικών επιστημών, σε σύγκριση με τις θετικές επιστήμες και παρά την μεγάλη πρόοδο που έχει σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες και στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, έχουν ως συνέπεια η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής να μη μπορεί να προσφέρει απλές και έτοιμες λύσεις για όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης, όπως θα γίνει σαφές και κατά τη συζήτηση των σχέσεων εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η σύγχρονη τάση στο χώρο της ανάλυσης της δημόσιας πολιτικής είναι διαφορετική απ' αυτή που κυριαρχούσε κατά την πρώτη εμφάνιση της επιστημονικής αυτής δραστηριότητας στις αρχές της δεκαετίας του 1960 στις Η.Π.Α.<sup>41</sup>, όπου και πρωτοεμφανίστηκε. Την περίοδο εκείνη, η προσέγγιση που κυριαρχούσε εκινείτο στο μακροκοινωνικό επίπεδο και υποσχόταν δυναμικού και συνολικού χαρακτήρα λύσεις στα προβλήματα της κοινωνίας, ανάμεσα στα οποία και τα εκπαιδευτικά. Αντίθετα, η προσέγγιση που κυριαρχεί σήμερα, καλύπτει επιμέρους τομείς και επιδιώκει περιορισμένης κλίμακας σταδιακές αλλαγές. Η αρχική προσέγγιση είχε ως υπόβαθρο την πεποίθηση ότι τα μεγάλα προβλήματα που απασχολούν μια κοινωνία, από την άμυνα μέχρι την κοινωνική ευημερία και την εκπαίδευση, είναι επιδεκτικά λύσεων με την εφαρμογή της οικονομικής ανάλυσης. Ιστορικά, η πρώτη αυτή προσέγγιση ανάγεται στη σύζευξη της οικονομικής επιστήμης, της στατιστικής και της πληροφορικής, σε συνδυασμό με το θεσμό των «δεξαμενών σκέψης» (think tanks) για την αντιμετώπιση αμυντικών προβλημάτων στις Η.Π.Α., στη δεκαετία του 1960. Την εποχή εκείνη, αποτελούσε ευρύτερη πεποίθηση ότι τα μεγάλης κλίμακας οικονομικά υποδείγματα θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και στα πιο περίπλοκα προβλήματα δημόσιας πολιτικής για να εντοπίσουν και να υποδείξουν τις πιο αποδοτικές και επωφελείς για το κοινωνικό σύνολο προτάσεις πολιτικής<sup>42</sup>. Σε σχέση με την εκπαίδευση, τη δεκαετία του 1960, αναπτύχθηκαν στις Η.Π.Α. τα γνωστά μακρο-υποδείγματα εκπαιδευτικού προγραμματισμού, όπως των Tinbergen, Adelman, Bowles κ.ά., που χρησιμοποιούν οικονομική ανάλυση και μαθηματικά υποδείγματα για το συνολικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα υποδείγματα αυτά όμως, παρέμειναν στο επίπεδο της ακαδημαϊκής ενασχόλησης και ουδέποτε εφαρμόστηκαν στην πράξη<sup>43</sup>. Η σύγχυση και η διαφωνία όμως, τόσο για τους στόχους που θα έπρεπε να επιδιώκονται, όσο και η αβεβαιότητα για την αποτελεσματικότητα πολλών μορφών κοινωνικής πολιτικής, έθεσαν υπό αμφισβήτηση τις υποσχέσεις της αρχικής αυτής προσέγγισης και συνέβαλαν στην αλλαγή της κυρίαρχης τάσης. Μέσα σε μια δεκαετία η ανάλυση πολιτικής πήρε το σύγχρονο χαρακτήρα της, που συνίσταται στην επικέντρωση της προσοχής σε μικρότερα προβλήματα και στο ενδιαφέρον για σταδιακές και περιορισμένης κλίμακας αλλαγές. Η νέα αυτή προσέγγιση εξετάζει το πώς λειτουργεί μία εκπαιδευτική πολιτική, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της και πώς θα μπορούσε

να βελτιωθεί. Επικεντρώνει την ανάλυσή της στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι υπεύθυνοι για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και επιδιώκει την υπέρβασή τους. Η σύγχρονη αυτή τάση, σ' αντίθεση με τον αυστηρά τεχνοκρατικό χαρακτήρα της αρχικής προσέγγισης, θεωρεί ότι η αξιολόγηση και η επιλογή μιας συγκεκριμένης πολιτικής πρέπει να λαμβάνει υπόψη και το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται και υλοποιούνται οι αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

#### 4.2. Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική

Όταν η εκπαιδευτική έρευνα σχεδιάζεται, διεξάγεται και χρησιμοποιείται με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων πολιτικής ή την υποβοήθηση και παρακολούθηση της υλοποίησης μιας πολιτικής χρησιμοποιείται ο όρος *έρευνα προσανατολισμένη προς την (εκπαιδευτική) πολιτική* (policy oriented research) για να γίνεται διάκριση και αντιδιαστολή από τη *βασική (εκπαιδευτική) έρευνα* (fundamental or basic research), που κατά κύριο λόγο σχεδιάζεται για να διευρύνει και να προωθήσει τα όρια της επιστημονικής γνώσης<sup>44</sup>. Αν και η απαίτηση για έρευνα προσανατολισμένη προς την εκπαιδευτική πολιτική έγινε πιο έντονη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και μετά, πολλές από τις πρώτες εκπαιδευτικές έρευνες είχαν έντονο πρακτικό προσανατολισμό. Σ' όλες τις ανεπτυγμένες χώρες η εκπαιδευτική έρευνα είναι αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξαιτίας μάλιστα του μεγάλου όγκου των χρημάτων που διοχετεύονται στην εκπαιδευτική έρευνα, πολλές φορές προβάλλεται έντονα η άποψη ότι η οργάνωση, η διεξαγωγή και η χρηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας θα πρέπει να έχουν ως στόχο τη μεγιστοποίηση της συμβολής της στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη.

Η διάκριση, ή και αντίθεση ακόμα, ανάμεσα στην προσανατολισμένη προς την εκπαιδευτική πολιτική έρευνα και στη βασική εκπαιδευτική έρευνα, προέρχεται ουσιαστικά από τις θετικές επιστήμες. Στη δεκαετία του 1960, το υπόδειγμα *έρευνα και ανάπτυξη* (Research and Development/R and D) που είχε αναπτυχθεί στο χώρο των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, μεταφέρθηκε και στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και υπηρεσιών συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης<sup>45</sup>. Το υπόδειγμα αυτό έχει ως θεωρητική αφετηρία τη γραμμική σχέση μεταξύ της βασικής έρευνας, της εφαρμοσμένης έρευνας, της ανάπτυξης ενός πρωτότυπου, της μαζικής παραγωγής και της ευρύτερης διάδοσής του. Το υπόδειγμα αυτό σήμερα, δε θεωρείται ότι μπορεί να εφαρμοσθεί στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της εκπαίδευσης, αφού η γνώση στο χώρο αυτό δεν είναι εύκολο να μετασχηματισθεί σε αναπαραγωγίμη «τεχνολογία».

Μια άλλη συνήθης θεώρηση των σχέσεων εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, είναι αυτή που προσδοκά τα αποτελέσματα ενός συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος να χρησιμοποιηθούν άμεσα για τη λήψη μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής,

μέσα στα πλαίσια της αντιμετώπισης ενός προβλήματος<sup>46</sup>. Με δεδομένο ότι ένα πρόβλημα υφίσταται και ότι η σχετική πληροφόρηση και κατανόησή του είναι ελλιπής, με την έρευνα επιδιώκεται η απόκτηση, είτε με τη διεξαγωγή έρευνας, είτε με την επισκόπηση των πορισμάτων των ερευνών που έχουν γίνει στο παρελθόν, των πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος. Στο υπόδειγμα αυτό, ο ρόλος του ερευνητή, σ' αντιδιαστολή με το ρόλο του υπεύθυνου για την εκπαιδευτική πολιτική, είναι αυτός του «τεχνικού». Ο ερευνητής παρέχει τα όργανα ή την εξειδικευμένη του γνώση που οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική χρησιμοποιούν για να διαμορφώσουν τις κατευθυντήριες γραμμές για δράση και για να εφαρμόσουν τα προγράμματά τους. Οι ερευνητές μεταβιβάζουν στους υπεύθυνους για την εκπαιδευτική πολιτική το «τι έχει η έρευνα να πει» σχετικά με διάφορα θέματα.

Οι απαιτήσεις αυτές για περισσότερο εφαρμοσμένες μελέτες στην εκπαιδευτική έρευνα απηχούν τις αντίστοιχες τάσεις στις θετικές επιστήμες. Οι μεγάλες ελπίδες όμως που εναποτέθηκαν στην εκπαιδευτική έρευνα, πολλές φορές οδήγησαν σε απογοητεύσεις και οι ερευνητές κατηγορήθηκαν ότι προσέφεραν ευρήματα που ήσαν άσχετα γι' αυτούς που βρίσκονταν στην πρώτη γραμμή της εκπαίδευσης, είτε ως εκπαιδευτικοί είτε ως διοικητικά στελέχη στις σχολικές μονάδες και στα διάφορα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης. Η αιτία των διαψεύσεων αυτών είναι ότι μια θετικιστική προσέγγιση στις σχέσεις εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να έχει εφαρμογή μόνο εκεί όπου οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικό περιβάλλον και υπάρχει σχετική ομοφωνία ως προς την κλίμακα των αξιών που ισχύει και τους στόχους που πρέπει να επιδιώκονται. Αλλά για πλείστα θέματα στο χώρο της εκπαίδευσης οι ερευνητές δε συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τους σκοπούς που πρέπει να επιδιώκονται, πολύ δε περισσότερο δε συμφωνούν στα θέματα αυτά με τους υπεύθυνους για την εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι σε θέση να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα αξιολογικού χαρακτήρα, με τα οποία είναι συνυφασμένα τα θέματα της εκπαίδευσης. Το υπόδειγμα της άμεσης αξιοποίησης και εφαρμογής των πορισμάτων της έρευνας για την αντιμετώπιση προβλημάτων δε λειτουργεί στην εκπαίδευση για διάφορους λόγους οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι: 1) Η εκπαίδευση, όπως και άλλες περιοχές στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, είναι έντονα φορτισμένη με αξίες. Η εκπαιδευτική έρευνα ασχολείται με μια πραγματικότητα, η οποία θεωρείται και συλλαμβάνεται διαφορετικά από τους ανθρώπους, ανάλογα με τις ιδεολογικές πεποιθήσεις τους και την κλίμακα αξιών που υιοθετούν<sup>47</sup>. Ο τρόπος που ένα πρόβλημα αναλύεται εννοιολογικά και ερευνάται εμπειρικά και ο τρόπος που τα ευρήματα της έρευνας ερμηνεύονται εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από φανερές ή κρυφές αξιολογικές προϋποθέσεις<sup>48</sup>. 2) Οι εντελώς διαφορετικές συνθήκες, κάτω από τις οποίες οι ερευνητές από τη μια πλευρά και οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική από την άλλη, λειτουργούν, η διαφορετική

νοοτροπία και τα ενδιαφέροντα που έχουν, καθώς και οι διαφορετικές προσδοκίες που έχουν από την εκπαιδευτική έρευνα. 3) Στις κοινωνικές επιστήμες δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν τα επίπεδα ακριβείας που επιτυγχάνονται στις θετικές επιστήμες και κάνουν δυνατές τις ακριβείς προβλέψεις.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι η θεώρηση της ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής έρευνας ως μέσων για την επίλυση προβλημάτων είναι μάλλον υπεραισιόδοξη, αφού υπαινίσσεται μια περισσότερο σημαντική επιρροή και σχέση με την εκπαιδευτική πράξη απ' αυτή που συνήθως έχουν. Η εκπαιδευτική έρευνα δεν παράγει «προϊόντα» κατά τον ίδιο τρόπο όπως η έρευνα στις θετικές επιστήμες. Η επίδραση της εκπαιδευτικής έρευνας στην εκπαιδευτική πολιτική ασκείται κυρίως διαμέσου του συνόλου της επιστημονικής γνώσης, των πληροφοριών και των εννοιών που παράγει η έρευνα. Η άμεση επίδραση της ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής έρευνας σε συγκεκριμένες αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι συνήθως περιορισμένη, αφού η εκπαιδευτική έρευνα είναι μόνο μία από τις πολλές εισροές στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πολιτικής, μια διαδικασία όπου υπεισέρχονται πολλοί ανταγωνιστικοί παράγοντες. Σήμερα είναι γενικότερα αποδεκτό<sup>49</sup> ότι το πιο σημαντικό αποτέλεσμα είναι έμμεσο και μακροχρόνιο και επιτυγχάνεται διαμέσου της σταδιακής συσσώρευσης και διάχυσης γνώσεων από τα πορίσματα των εκπαιδευτικών ερευνών, γνώσεων που συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποσαφηνίζουν το εννοιολογικό πλαίσιο λήψης των σχετικών αποφάσεων.

## 5. Αντί επιλόγου

Μέσα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, έγινε μια προσπάθεια επισκόπησης των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων και επιλεκτική αναφορά σε ορισμένα βασικά θεωρητικά υποδείγματα που έχουν προταθεί για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα θεωρητικό υπόδειγμα, είναι μία απλοποιημένη απεικόνιση και αναπαράσταση ορισμένων πτυχών της εμπειρικής πραγματικότητας και μας βοηθάει να διακρίνουμε το ουσιαστικό από το μη σημαντικό<sup>50</sup>. Επιπλέον, τα θεωρητικά αυτά υποδείγματα χρησιμεύουν για την καθοδήγηση της επιστημονικής έρευνας και την επικοινωνία ανάμεσα στους επιστήμονες<sup>51</sup>. Εκείνο όμως το οποίο πρέπει να τονισθεί είναι ότι οι προσεγγίσεις που καταγράφηκαν και τα υποδείγματα που αναφέρθηκαν δεν είναι πάντοτε αμοιβαία αποκλειόμενα και ανταγωνιστικά μεταξύ τους και κανένα δεν μπορεί να θεωρηθεί τέλειο. Κάθε υπόδειγμα αντιπροσωπεύει ένα διαφορετικό τρόπο θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής, ρίπτει φως και παρουσιάζει ορισμένες πολύτιμες πτυχές της, όχι όμως την πλήρη εικόνα της. Σ' ορισμένες περιπτώσεις, ένα υπόδειγμα ενδέχεται να είναι περισσότερο εφαρμόσιμο, ενώ σ' άλλες περιστάσεις κάποια

άλλη θεωρητική προσέγγιση ίσως να είναι καταλληλότερη. Δεν υπάρχει μια μοναδική προσέγγιση, κατάλληλη να μας δώσει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό και υπάρχουν αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματα από την ταυτόχρονη χρήση και σύνθεση αυτών των θεωρητικών πλαισίων. Μια τέτοια όμως προσπάθεια για παράλληλη χρήση και σύνθεση διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων και υποδειγμάτων δεν είναι απαλλαγμένη από προβλήματα και δυσκολίες<sup>52</sup>.

## Σημειώσεις

1. Ενδεικτικά αναφέρονται: *Journal of Policy Analysis and Management* (Η.Π.Α.), *Educational Evaluation and Policy Analysis* (Η.Π.Α.), *Journal of Educational Policy* (Αγγλία), *Higher Education Policy* (Αγγλία), *European Journal of Education: research, development and policies* (εκδότης: European Institute of Education and Social Policy).

2. Α. Μακρυδημήτρης, σ. 7, 1989. Πρβλ. Th.R. Dye, σ. 3-4, 1984.

3. H.A. Simon, σ. 1 κ.ε., 1960.

4. C. Ham and M. Hill, σ. 1, 1984.

5. Ενδεικτικά αναφέρονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Θεσσαλονίκης και το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θράκης.

6. Για μια επισκόπηση μερικών από τους ορισμούς που έχουν προταθεί για τη δημόσια πολιτική (public policy) βλ. Th.R. Dye, σ. 1-3, 1981, και C. Ham and M. Hill, σ. 11-12, 1984.

7. A. Lainas, σ. 49-54, 1989. Πρβλ. C. Ham and M. Hill, σ. 12-13, 1984. J.E. Anderson, σ. 2-5, 1979. H.H. Heclio, σ. 85-86, 1972.

8. R.E. Jennings, σ. 31-32, 1977.

9. Πρβλ. J.E. Anderson, σ. 4-5, 1979.

10. Mur. Ζαβλανός, σ. 174-176, 1990. Επίσης, C. Ham and M. Hill, κεφ. 4, 5 και 10, 1984.

11. Πρβλ. T. Bush, σ. 33-35, 1986.

12. Για μια επισκόπηση μερικών από τις προταθείσες ταξινομήσεις βλ., Α. Μακρυδημήτρης, σ. 13-16, 1989.

13. C.E. Lindblom, 1959.

14. J.E. Anderson, σ. 10, 1979. Επίσης Th.R. Dye, σ. 36-37, 1981 και Α. Μακρυδημήτρης, σ. 20-34, 1989.

15. Α. Μακρυδημήτρης, σ. 36-38, 1989 και C. Ham and M. Hill, σ. 85-88, 1984.

16. A.A. Etzioni, 1967.

17. Για την έννοια του κράτους και την εξέλιξή της στους νεότερους χρόνους, βλέπε, Γ. Βλάχος, σ. 41 κ.ε., 1978.

18. Η γερμανική θεωρία για τη νομική προσωπικότητα του κράτους είναι η επικρατούσα στο χώρο του Δημοσίου Δικαίου και στην Ελλάδα.

19. Πρβλ. Δ. Τσάτσος, σ. 69-74, 1982 και Γ. Βλάχος, σ. 50-51, 1978.

20. Ο όρος γραφειοκρατία στην καθημερινή του χρήση αναφέρεται στην παθολογία της δημόσιας διοίκησης και όχι σε συγκεκριμένο τύπο κρατικής οργάνωσης με την έννοια που ο όρος χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες (M. Weber). Στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι για κάθε περίπτωση, ήτοι *red tape* και *bureaucracy*, αντίστοιχα.



21. Για μια συνοπτική, αλλά σφαιρική παρουσίαση του φιλελεύθερου υποδείγματος και των εξελίξεων στη σχετική θεωρία, βλέπε Chi-Yuen Wu, 1978. Επίσης βλέπε, C. Ham and M. Hill, κεφ. 2, 3, 7 και 8, 1984.
22. Πρβλ. τους αντίστοιχους περιορισμούς του ισχύοντος ελληνικού συντάγματος 1975-86 για τους δημοσίους υπαλλήλους.
23. Πρβλ. το μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών θεμάτων, η ρύθμιση των οποίων παραπέμπεται στην έκδοση προεδρικών διαταγμάτων και κανονιστικών υπουργικών αποφάσεων από το βασικό νόμο-πλαίσιο (N. 1566/85) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
24. Με τους όρους πολυκεντρικός-πολυομαδικός αποδίδεται ο αγγλικός όρος pluralist. Ο όρος αυτός αποδίδεται από τον καθηγητή Γ. Βλάχο (επόμενη σημείωση) ως πολυμεριστικός, ενώ μια συνήθης απόδοσή του είναι ως πολυφωνικός. Στην προκειμένη περίπτωση, οι όροι πολυκεντρικός-πολυομαδικός, θεωρούνται περισσότερο ακριβείς αφού υποδηλώνουν τη διασπορά της πολιτικής δύναμης σε πολλά κέντρα και ομάδες μέσα στην κοινωνία.
25. Γ. Βλάχος, τόμ. Γ., σ. 245, 1981.
26. Για μια συνοπτική παρουσίαση του υποδείγματος αυτού, βλ. C. Ham and M. Hill, σ. 26-29, 1984.
27. Τυπική έκφραση της λειτουργίας τέτοιων κοινωνικών ομάδων αποτελούν τα lobbies στις Η.Π.Α.
28. Δ. Καράγιωργας, σ. 29 και 366-371, 1979.
29. Th.R. Dye, σ. 27, 1981.
30. Δ. Καράγιωργας, σ. 363-365, 1979.
31. Για μια συστηματική παρουσίαση της μαρξιστικής θεωρίας για το κράτος από οικονομική σκοπιά, βλ. Δ. Καράγιωργας, κεφ. 10-11, 1979. Για μια γενικότερη θεώρηση του μαρξισμού από τη σκοπιά της πολιτικής επιστήμης, βλ. Γ. Βλάχος, κεφ. 5, 1978. Για την κοινωνικοπολιτική διάσταση και την ιδεολογική λειτουργία του Δικαίου από τη σκοπιά του νεομαρξισμού, βλ. Α. Μάνεσης, σ. 55-96, 1980.
32. Για τις διαφορετικές απόψεις για το κράτος που επικρατούν ανάμεσα στους θεωρητικούς του μαρξισμού, βλ. C. Ham and M. Hill, σ. 32-36, 1984.
33. Πρβλ. C.A. Torres, 1985.
34. Πρβλ. Γ. Βλάχος, σ. 242-246, 1978 και Γ. Βλάχος, σ. 467-469, 1981.
35. Πρβλ. την ταξινόμηση των Gordon, Lewis και Young που μνημονεύεται από τους C. Ham and M. Hill, σ. 8-10, 1984.
36. Η υλοποίηση της (εκπαιδευτικής) πολιτικής είναι ένα θέμα που προσελκύει όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των μελετητών διεθνώς. Το αυξημένο αυτό ενδιαφέρον είναι αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι ενώ έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη φάση της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς η φάση της υλοποίησής της.
37. C. Ham and M. Hill, σ. 4, 8 και 18, 1984.
38. Από ορισμένους συγγραφείς, ιδιαίτερα στο παρελθόν, ο όρος *ανάλυση (εκπαιδευτικής) πολιτικής* χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος με τον ευρύτερο όρο *μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής*.
39. M. Trow, σ. 590, 1989.
40. Πρβλ. M. Κελπανίδης, σ. 59, 1991. Για μια σύγκριση ανάμεσα στους «ερευνητές» και στους «αναλυτές της (εκπαιδευτικής) πολιτικής», βλ. M. Trow, σ. 589-592, 1989.
41. A. Wüldavsky, σ. 28, 1985.
42. Πρβλ. M. Trow, σ. 589-590, 1989.
43. E. Cohn, σ. 327-335, 1979.
44. J.D. Nisbet, σ. 3955 κ.ε., 1985.

45. T. Husen, σ. 1586-87, 1985.

46. Για τους τρόπους αξιοποίησης των πορισμάτων της έρευνας από τους υπεύθυνους για την (εκπαιδευτική) πολιτική, βλ. C.H. Weiss, 1979.

47. Πρβλ. C. Ham and M. Hill, σ. 18, 1984.

48. Ως απλή επιβεβαίωση της παρατήρησης αυτής θα μπορούσε ν' αναφερθεί η σύνθεση των διαφόρων επιτροπών «ειδικών», κατά κύριο λόγο πανεπιστημιακών δασκάλων των Παιδαγωγικών Επιστημών, που κατά καιρούς έχουν συγκροτηθεί στο Υπουργείο Παιδείας για τη μελέτη διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων τα τελευταία χρόνια. Τα πρόσωπα που πρωτοστατούν σε τέτοιες επιτροπές εναλλάσσονται («έρχονται και παρέρχονται») ανάλογα με τα κόμματα που κατά καιρούς ασκούν την εξουσία.

49. M. Trow, σ. 593-594.

50. Th.R. Dye, σ. 19, 1981. Για την έννοια του θεωρητικού υποδείγματος και τη σημασία του στην επιστημονική έρευνα, βλ. Π. Γέμτος, σ. 126-130, 1987 και T. Bush, σ. 13-21, 1986.

51. J.E. Anderson, σ. 8-9, 1979.

52. G. Harman, σ. 68-69, 1980. Επίσης Th.R. Dye, σ. 19-20, 1981 και C. Ham and M. Hill, κεφ. 10, 1984 και T. Bush, κεφ. 8, 1986.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Βλάχος Γ.Κ., *Πολιτική*, τόμ. Α', Β' και Γ', Αθήνα, 1977, 1978, 1981.

Γέμτος Π., *Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών: Μεταθεωρία και Ιδεολογική Κριτική των Επιστημών του Ανθρώπου*, Γ' έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση, 1987.

Ζαθλανός Μύρ., *Οργάνωση και Διοίκηση*, τόμ. Α' και Β', Β' έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις ΙΩΝ, 1990.

Ιατρίδης Δημ., *Σχεδιασμός Κοινωνικής Πολιτικής: Θεωρία και Πράξη του Κοινωνικού Σχεδιασμού*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1990.

Κελπανίδης Μ., *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κυριακίδη, 1991.

Καράγιωργας Δ., *Οι Λειτουργίες του Κράτους*, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση, 1982.

Μακρυδημήτρης Αντ., *Θεωρία των Αποφάσεων: Θεωρητικά Παραδείγματα και Οργανωτικές Συνιστώσες στη Διαδικασία των Αποφάσεων*, Αθήνα, εκδόσεις Σάκκουλα, 1989.

Μάνεσης Αρ., *Συνταγματικό Δίκαιο Ι.*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Σάκκουλα, 1980.

Τσάτσος Δ., *Συνταγματικό Δίκαιο Ια, Γ'* έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Σάκκουλα, 1982.

### Ξενόγλωσση

Anderson J.E., *Public Policy-Making*, 2nd edition, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

Bush T., *Theories of Educational Management*, London, Harper and Row, 1986.

Chi-Yuen Wu, «Public administrators and public policy making», *International Review of Administrative Studies*, vol. 44, No 4, σ. 333-346, 1978.

Cohn E., *The Economics of Education*, 2nd edition, Cambridge, MA: Ballinger, 1979.

- Dye Th.R., *Understanding Public Policy*, 4th edition, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1981.
- Etzioni A.A., «Mixed Scanning: A "third" approach to decision making», *Public Administration Review*, vol. 27, No 6, σ. 385-392, 1967.
- Ham C.-Hill M., *The Policy Process in the Modern Capitalist State*, Brighton, Wheatsheaf, 1984.
- Harman G., «Policy-Making and the Policy Process in Education», στο Farquhar R. and Housego I. (eds) (1980), *Canadian and Comparative Education Administration*, Vancouver, The University of British Columbia, 1980.
- Heclio H.H., «Review article: Policy analysis», *British Journal of Political Science*, vol. 2, σ. 83-108, 1972.
- Husen T., «Educational Research and Policy Making», στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press, 1985.
- Jennings R.E., *Education and Politics: Policy Making in Local Educational Authorities*, London, Batsford, 1977.
- Lainas A., *Central-Local Relations and the Role of the Director of Education: A Study in Greece and England*, PhD Thesis, London University, 1986.
- Lindblom C.E., «Still mudding, not yet through», *Public Administration Review*, vol. 39, σ. 517-526, 1979.
- Nisbet J.D., «Policy Oriented Research», στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press, 1985.
- Simon H.A., *The New Science of Management Decision*, New York, Harper and Brothers, 1960.
- Smith Br., *Policy-Making in British Government: An Analysis of Power and Authority*, London, Roberston, 1976.
- Torres C.A., «State and Education: Marxist Theoris», στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press, 1985.
- Trow M., «Policy Analysis», στο T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Supplementary Volume One, Oxford, Pergamon Press, 1989.
- Weiss C.H., «The many meanings of research utilisation», *Public Administrative Review*, vol. 39, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1979, σ. 426-431.
- Wildavsky A., «The once and future school of public policy», *Public Interest*, issue 79, 'Ανοιξη 1985, σ. 25-41.