

Εκπαίδευση & Αξιολόγηση: Αντώνουμα

του *Θοδωρή Οτζάκογλου*

Εισαγωγή

Τα τελευταία τριάντα χρόνια στην ημερήσια διάταξη των θεμάτων Εκπαίδευσης, διεθνώς, η εισαγωγή της αξιολόγησης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα έχει σημαντική παρουσία. Ωστόσο, αφετηρία σχετικών προβληματισμών συναντάμε στις ΗΠΑ και στην Αγγλία ακόμη από τη δεκαετία του 1960, όταν εκτεταμένες έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών παίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή πρόοδό τους, ενώ το σχολείο μπορεί να την επηρεάσει σε ποσοστό που δεν ξεπερνά το 5%-9% (Coleman et al. 1966, Jencks et al. 1972, Plowden, 1967 οπ. αναφ. στο Verdis et al., 2003· Kelly, 2005 οπ. αναφ. στο Whitty, 2008). Οι κραδασμοί που δημιούργησαν αυτές οι διαπιστώσεις οδήγησαν σε αναζήτηση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που θα αντιμετώπιζαν αποτελεσματικά αυτή την κατάσταση.

Ως αιτιολογικοί ισχυρισμοί άρχισαν να προβάλλονται κυρίως οι έννοιες της «ποιότητας», της «αποτελεσματικότητας» και της «αποδοτικότητας» και στο χώρο της εκπαίδευσης, όροι δανεισμένοι κυρίως από το πεδίο των επιχειρήσεων και της οικονομίας, καθώς και διακηρύξεις για «λογοδοσία», «ασότητα και κοινωνική δικαιοσύνη», «επιλογή και διαφοροποίηση», ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε το ενδιαφέρον για μέτρηση της εκπαίδευσης και των αποτελεσμάτων της και ξεκίνησε η αναζήτηση για «κριτήρια και δείκτες» που θα έκαναν εφικτή την αξιολόγησή τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της τάσης αποτελούν οι συγκριτικές μελέτες ή προγράμματα τύπου TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Studies), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) και το γνωστό και στη χώρα μας πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment). Παράγωγα δε αυτής της τάσης αποτελούν σε μια σειρά χώρες οι Πίνακες Κατάταξης (League Tables) καθώς και η σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Biesta, 2009).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και στη χώρα μας, και μάλιστα με ιδιαίτερα εμφαντικό τρόπο την τελευταία δεκαετία, η αξιολόγηση αποτελεί ένα προσφιλέθ θέμα γύρω από το οποίο δημόσιος διάλογος, πολιτικές ρυθμίσεις και έντονες αντιπαραθέσεις εξελίσσονται. Από το 1982 μέχρι το 1988 είχαν συνταχθεί πέντε

σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ.159), ενώ επίσης καταγράφονται την περίοδο 1985-1994 έξι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν σχετικά ζητήματα, καθώς και πλήθος υπουργικών αποφάσεων και κανονιστικών ρυθμίσεων (Δούκας, 200 σ.245), η δε νομοθετική ρύθμιση αλλαγής του Λυκείου το 1997 συνοδεύεται από σχετική υπουργική απόφαση του 1998, που προέβλεπε τη δημιουργία μόνιμου Σώματος Εξωτερικών Αξιολογητών, που ουδέποτε υλοποιήθηκε λόγω των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών. Το 2002 νέα υπουργική απόφαση προσαρμόζεται στη νέα κατάσταση, διατηρώντας όμως στη επικαιρότητα το θέμα της αξιολόγησης αλλά και τις σχετικές ενστάσεις των εκπαιδευτικών. Πρόσφατα δε έχουμε το νόμο 3848/2010 για την “Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις”.

Την ίδια αναφερόμενη περίοδο ιδιαίτερα εκτενές είναι το πλήθος της σχετικής με το θέμα ελληνικής επιστημονικής βιβλιογραφίας & αρθρογραφίας (Ανδρεαδάκης, 2009).

Στη συγκεκριμένη εργασία, αφού παρουσιάσουμε εν συντομία το εννοιολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και ο εκπαιδευτικός λόγος που έχει αναπτυχθεί γύρω από αυτήν, θα αποπειραθούμε να τεκμηριώσουμε ένα ερώτημα σχετικά με τη συμβατότητα εκπαίδευσης και αξιολόγησης, εξετάζοντας τον εκπαιδευτικό θεσμό, όπως αυτός διαμορφώθηκε τους τελευταίους τρεις αιώνες ως συστατικό στοιχείο της σύγχρονης νεωτερικής κοινωνίας.

Εννοιολογικό πλαίσιο – ορισμοί

Για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί ορισμοί. Σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 2525/97 η αξιολόγηση οριζόταν «ως η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Ο Μπουζάκης (2001) ορίζει την αξιολόγηση ως το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόμοια προσέγγιση σχετικά με το τι ορίζεται ως αξιολόγηση στην εκπαίδευση συναντάται και στη διεθνή βιβλιογραφία με συνηθέστερη τη συγκεκριμένη αναφορά στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ήτοι τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, στελέχη, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές μονάδες κλπ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση του όρου “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου” στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο καθώς και η σταδιακή μετεξέλιξή του μέχρι σήμερα. Ο όρος πρωτοεισάγεται με το Ν. 1566/85 προς αντικατάσταση του τεχνοκρατικού μοντέλου εξωτερικής αξιολόγησης (επιθεωρητισμός) που ήταν σε ισχύ μέχρι τότε. Με το σχέδιο Π.Δ. 140/1988 διευκρινίζεται ότι με τον όρο “εκπαιδευτικό έργο” νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους. Στο Π.Δ 320/1993 διατυπώνεται ως η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά, ενώ στο Ν. 2525/1997 νοείται πλέον ως η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Τέλος, με το Ν. 2986/2002 συνδέεται με τη σχολική μονάδα και θεωρείται ξεχωριστή διαδικασία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Σε σχετικά πρόσφατη πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009) διασαφηνίζεται ο όρος “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου”. Θεωρείται ως συστηματική διαδικασία ελέγχου και στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και τάξης (μικροεπίπεδο). Η διαδικασία ελέγχου περιλαμβάνει οκτώ περιοχές, ήτοι τους διαθέσιμους πόρους-μέσα, τα προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό, το έμπυχο δυναμικό, το διοικητικό πλαίσιο, το θεσμικό πλαίσιο, το παιδαγωγικό κλίμα, τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Ως γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται:

- η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά,
- η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- η συνεχής ανατροφοδότηση και βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και η δημιουργία σχέσεων, ποιοτικής φύσης, ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ίδια πρόταση διατυπώνονται και ειδικότεροι στόχοι όπως, για παράδειγμα, η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφόρων

σχολικών μονάδων, ο περιορισμός της γραφειοκρατίας και η αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών όλων των μαθητών, η ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και προώθησης των εκπαιδευτικών αλλαγών, η καλλιέργεια «κουλτούρας αξιολόγησης», η ανάδειξη των ηγετικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που μπορούν να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε θέσεις κλειδιά στην εκπαίδευση (στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ.).

Επίσης διακρίνονται τα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο τεχνοκρατικό και στο ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό, με τη διαφορά τους να εστιάζεται στη ποσοτική και τη ποιοτική αξιολόγηση αντίστοιχα. Με γνώμονα δε τον φορέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γίνεται η διάκριση ανάμεσα στην εξωτερική (επιθεώρηση, παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εντοπισμένες μελέτες) και στην εσωτερική αξιολόγηση (ιεραρχική, συλλογική ή αυτοαξιολόγηση). Η εσωτερική αξιολόγηση χρησιμοποιεί τις μεθόδους της συμμετοχικής, της ενδυναμωτικής, της διοίκησης ολικής ποιότητας, της έρευνας δράσης και της ενεργούς έρευνας . Τέλος, σε συνάρτηση με το χρόνο διακρίνει τέσσερις μορφές αξιολόγησης, την αρχική, τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική. Στο δε ευρωπαϊκό χώρο διαπιστώνει την αποδοχή της συμμετοχικής εσωτερικής αξιολόγησης τα τελευταία χρόνια, με την οποία δίνεται έμφαση στη συστημική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι δείκτες και τα κριτήρια διαμορφώνονται από κοινού από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την τοπική κοινωνία.

Επισημαίνεται ακόμη ότι «...η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα έχει αρνητικές επιπτώσεις (εκτός των άλλων) και στην υποχρέωση λογοδοσίας προς το κοινωνικό σύνολο για τη σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που διατίθενται στην εκπαίδευση,..., στην επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ..., στην προσπάθεια περιορισμού της γραφειοκρατίας, ..., στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας, ..., στην ανάδειξη των στελεχών της εκπαίδευσης με αξιοκρατικό τρόπο,..., κ.λ.π.».

Με το νέο νόμο 3848, η Πολιτεία, επικαλείται την υιοθέτηση “...νέων εργαλείων για την προώθηση της αριστείας ώστε να ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα και η καινοτομία στη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο, σε όλους τους επιμέρους τομείς: διδακτική, πολιτισμό, περιβάλλον κλπ. Την ψηφιακή υποστήριξη της συνεργασίας του γονέα και της εκπαιδευτικής κοινότητας και πιστοποίηση καθώς και τη

θεσμοθέτηση της ανάδειξης των 100 καινοτόμων σχολείων και εκπαιδευτικών κάθε χρόνο.....Τη θέσπιση της Αυτο – αξιολόγησης/ Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και την ενεργοποίηση του θεσμού του «Δόκιμου εκπαιδευτικού», για τον οποίον “... προβλέπεται να διορίζεται ως δόκιμος με διετή θητεία και θα μονιμοποιείται μετά από αξιολόγηση”. Όπως επισημαίνεται στο νόμο, πρόθεση είναι η “...δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας” (Υπ.Παιδείας, 2010).

Και στην πρόταση του Π.Ι αλλά και στο νέο νόμο του Υπουργείου Παιδείας είναι ευδιάκριτη η προσπάθεια συγκερασμού αντιπαρατιθέμενων απόψεων και στοιχείων από τις μέχρι σήμερα διατυπούμενες “λογικές” ή τυπολογίες γύρω από την αξιολόγηση. Έτσι διακρίνονται στοιχεία από τη λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης, και τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή» μέχρι τη λογική του (αυτο)-ελέγχου με στόχο την ανάπτυξη / βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις, δηλαδή το μοντέλο της σχολικής αυτο-αξιολόγησης (Σολομών, 1998). Φαίνεται να έχει δοθεί περισσότερη έμφαση, ιδιαίτερα στο νόμο 3848/2010, στην τρίτη “λογική” και με ισχυρά στοιχεία της πρώτης.

Με άλλα λόγια, και αυτός ο νόμος όπως και κάθε προτεινόμενη πολιτική εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποια κι αν είναι κι απ’ όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία ή ρητορική με την οποία συνοδεύεται, αφορά ακριβώς, και πάνω απ’ όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση ή την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του και εντέλει τη μορφή συγκρότησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων. (Broadfoot, 1996, σ. 11-12 και Owen, 1997, σ. 259 οπ. αναφ. στο Σολομών 1998).

Η ισχύς του προηγούμενου ισχυρισμού επιβεβαιώνεται από την εξέταση της εξέλιξης των ζητημάτων αξιολόγησης στο διεθνή χώρο. Ορισμένα παραδείγματα είναι χαρακτηριστικά και ενισχύουν την κριτική που έχει μεν αναπτυχθεί, παρότι έστω και από διαφορετική σκοπιά η αξιολόγηση εξακολουθεί να θεωρείται ένας εργαλειακός μηχανισμός ποιότητας και βελτίωσης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Αξιολόγηση ήτοι διαφοροποίηση, επιλογή, μετρήσεις, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία

Στη Μ. Βρετανία από τα τέλη της δεκαετίας του ’70 το Συντηρητικό κόμμα ισχυριζόταν ότι οι προοδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας και η προκαθορισμένη κεντρικά επιλογή σχολείου είχε σαν αποτέλεσμα μια ανιαρή ομοιομορφία και πτώση

του επιπέδου της εκπαίδευσης. Έτσι, προσπάθησε να αυξήσει την ισχύ του “καταναλωτή” και να μειώσει αυτή του “παραγωγού”, επιτρέποντας τη διαφοροποίηση των σχολείων και την ελεύθερη επιλογή σχολείου εκ μέρους των γονέων, θολώνοντας ταυτόχρονα τα όρια μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα της εκπαίδευσης με τη δυνατότητα χρηματοδότησης και των ιδιωτικών σχολείων από τον κρατικό προϋπολογισμό. Δεν επέτρεψε όμως και τη δυνατότητα των σχολείων να ελέγξουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, θέτοντας ένα υποχρεωτικό και κεντρικά καθοριζόμενο πρόγραμμα στόχων και αποτελεσμάτων και δημοσιεύοντας τις επιδόσεις των σχολείων σύμφωνα με αυτούς τους στόχους υπό τύπο δημόσιας λογοδοσίας και διευκόλυνσης της επιλογής του “καταναλωτή”. Ταυτόχρονα χρησιμοποίησε έναν ισχυρό μηχανισμό επιθεώρησης επιδιώκοντας τον έλεγχο της δουλειάς των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Η εκ του μακρόθεν αυτή καθοδήγηση και ο έλεγχος των σχολείων συνιστά την απόπειρα δημιουργίας κανόνων της ελεύθερης αγοράς, η οποία όμως παραμένει υπό τον έλεγχο του κράτους, όπως άλλωστε και άλλοι τομείς της οικονομίας. Η κυβέρνηση των Νέων Εργατικών που διαδέχθηκε τους Συντηρητικούς προτίμησε τον εκσυγχρονισμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέσω ενίσχυσης της διαφοροποίησης των σχολείων, διατηρώντας τα σχολεία επιλογής με βάση την επίδοση των μαθητών. Τα μέχρι σήμερα στοιχεία αμφισβητούν αυτή την πολιτική, αφού δεν επιβεβαιώνουν την επίτευξη υψηλότερης ποιότητας ως αποτέλεσμα της πολιτικής διαφοροποίησης και επιλογής (Whitty, 2008). Αντίθετα επιβεβαιώνεται ότι τα πλεονεκτούντα σχολεία και οι πλεονεκτούντες γονείς βρίσκουν ο ένας τον άλλον, χάρις στην επιλογή σχολείου, με κόστος την αυξανόμενη κοινωνική κατηγοριοποίηση και πόλωση, εμποδίζοντας τα σχολεία να δίνουν προτεραιότητα στα παιδιά και στα ενδιαφέροντά τους. Σε αμφισβήτηση επίσης είναι και τα κριτήρια επιλογής εκ μέρους των γονέων, τα οποία παραμένουν κρυφά ή ασαφή (Whitty, 2008). Οι γονείς φαίνεται να προτιμούν εκείνο το είδος λογοδοσίας που σχετίζεται με τις επιδόσεις στα τυποποιημένα τεστ σε προκαθορισμένα γνωστικά πεδία. Από την άλλη, με βάση ερευνητικά δεδομένα, αναγνωρίζουν πως τα παιδιά είναι διαφορετικά, μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και πιστεύουν ότι το σχολείο πρέπει να επιβεβαιώνει αυτή τη βασική αλήθεια στην πράξη. Είναι επίσης ευαίσθητοι στις επιπτώσεις από την αποτυχία και την απόρριψη των παιδιών και κατανοούν το διαχωρισμό μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Ο καθορισμός των ορίων λογοδοσίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή των υπευθύνων σπάνια συμπίπτει με το τι οι γονείς θεωρούν ως τέτοια, οι οποίοι εστιάζουν συνήθως σε μια μικρή κλίμακα ικανοτήτων με την οποία είναι

περισσότερο εξοικειωμένοι δηλαδή ανάγνωση, γραφή, αριθμητική ή και την επονομαζόμενη λίστα των 3R (Reading, wRiting, aRithmetic). Έτσι, ενώ η επίκληση της ανάγκης για λογοδοσία των σχολείων λογικά θα τα έκανε περισσότερο ανοιχτά και ανθρώπινα, περισσότερο ανεκτά στην ποικιλομορφία και στις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, στην πράξη συνέβη το εντελώς αντίθετο. Ακόμη, μετά τον αρχικό ενθουσιασμό, πολλές προσπάθειες απέκτησαν έναν τυπολατρικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, αν δεν κατέρρευσαν εντελώς, μια και απαιτούσαν μεγάλη δαπάνη χρόνου και προσπάθειας (Perrone & Strandberg, 1972· Montgomery, 1991).

Αυστηρή κριτική έχουν δεχθεί πολλά χρόνια τώρα οι τεχνικές εξέτασης στις ΗΠΑ, για παράδειγμα οι εξετάσεις του μαθησιακού επιπέδου για την κατάταξη σε σχολική τάξη, ως “τερατουργήματα” και “αμφίβολης κανονικότητας βασιζόμενης σε αδύνατες υποθέσεις σχετικά με την ισοδυναμία της ανθρώπινης εμπειρίας και των ευκαιριών μάθησης”, αλλά και πρόσφατα, το 2002 η Αμερικάνικη Ένωση για την Αξιολόγηση συνέστησε στους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής να κάνουν χρήση εναλλακτικών και διεγερμένων τεχνικών αξιολόγησης και να μην βασίζονται στις τυποποιημένες εξετάσεις (Perrone & Strandberg, 1972· Gunzenhauser, 2008). Παρ’ όλα αυτά έχουμε μια αυξανόμενη τάση μέτρησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, στο πλαίσιο της κίνησης για τη σχολική αποτελεσματικότητα και πρόοδο.

Ταυτόχρονα μένει αναπάντητο το ερώτημα αν πράγματι μετράμε ό,τι αξίζει ή απλώς μετράμε ό,τι είναι εύκολο να μετρηθεί; Το ζήτημα περιπλέκεται όταν οι μετρούμενοι στόχοι εκφράζουν αξίες, όπως συμβαίνει ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, εκτός από το γεγονός ότι δεν μπορεί να βρεθεί μια περίπτωση εκπαίδευσης που δεν είναι αποτελεσματική, από την άλλη εμφανίζεται ως αξία ή ίδια. Πράγματι είναι οργανωτική αξία που μας πληροφορεί για την ποιότητα των διαδικασιών επίτευξης συγκεκριμένων αποτελεσμάτων αλλά όχι για το αν αυτά είναι και επιθυμητά. Και στο χώρο της εκπαίδευσης και των αποφάσεων σχετικά με αυτήν πάντοτε οφείλουμε να περιλαμβάνουμε και το τι είναι επιθυμητό με βάση τις υπέρτατες αξίες, τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης (Biesta, 2009).

Επιπλέον δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η διατηρήσιμη βελτίωση στην πρόοδο των μαθητών απαιτεί συνεχή προσπάθεια για αλλαγή στις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές σε χιλιάδες και χιλιάδες αίθουσες διδασκαλίας και αυτό επίσης προϋποθέτει εστιασμένες και διαρκείς προσπάθειες απ’ όλους τους εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Levin, B. & Fullan, M., 2008). Συνεπώς

δεν είναι ένα γεγονός που μπορεί να καταγραφεί στιγμιαία στο χώρο και το χρόνο μια και οι “παιδαγωγικοί χειρισμοί των εκπαιδευτικών ... οργανώνονται σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό-διδασκτικό μοντέλο που αναδιατάσσεται, εμπλουτίζεται και διαμορφώνεται κάθε φορά που λαβαίνει χώρα η εκπαιδευτική τους πράξη” (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ.152).

Για παράδειγμα, στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε μια στρέβλωση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, στη λυκειακή βαθμίδα, όπου τύποις λυκειακές μονάδες λειτουργούν στην πράξη ως ολιγομελή τμήματα φροντιστηριακής προετοιμασίας και μόνον, για την εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την ανοχή και τον πλημμελή έλεγχο φυσικά της πολιτείας. Οι γονείς, συνήθως ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου λόγω του υψηλού κόστους των διδασκτρων, τα επιλέγουν διότι θεωρούν ότι διασφαλίζουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, ενώ ταυτόχρονα έχουμε την εκ μέρους της σχολικής μονάδας διαρκή λογοδοσία και αποτίμηση της προόδου του μαθητή, στο προαναφερθέν όμως πλαίσιο. Αντίθετα μια εκπαιδευτική πρακτική που θα βοηθούσε τους μαθητές στη διερεύνηση των δικών τους δρόμων σκέπτεσθαι, πράττειν και υπάρχειν είναι σαφώς εκπαιδευτικά επιθυμητή αλλά στο προαναφερθέν πλαίσιο του παραδείγματος όχι αποτελεσματική.

Μέσα από τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές και διαδικασίες τίθενται σε δοκιμασία ερωτήματα για το τι συνιστά καλή εκπαίδευση ή τι είναι εκπαιδευτικά επιθυμητό ή αποτελεσματικό για τι και για ποιον, μια και η συζήτηση εστιάζεται στο πεδίο των εξετάσεων, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της λογοδοσίας, οπότε και ο υποκειμενικός χαρακτήρας των αντιλήψεων από τη μία δεν επιτρέπει τη λογική συζήτηση (Biesta, 2009), ενώ από την άλλη ως κατά βάση υποκειμενική η παρατήρηση, θεώρηση, καταγραφή κι αξιολόγηση αποτελεί σχετική σύλληψη, πρόσληψη, αποτίμηση κι ερμηνεία ενός κοινωνικού γεγονότος (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ.35). Έτσι εμφανίζονται ως αντιλήψεις κοινής λογικής η μετατόπιση των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης στο επίπεδο της παροχής προσόντων, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι ανάλογα με τις κοινωνικές ομάδες αλλάζει το πλαίσιο αυτής της κοινής λογικής (Biesta, 2009). Με βάση την προηγούμενη διαπίστωση ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα στη χώρα μας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Λυκείου για το τι συνιστά επιθυμητή εκπαίδευση σε αυτή τη βαθμίδα, με δεδομένη την εμπλοκή πολλών εξ αυτών σε διαδικασίες προετοιμασίας και εκπαιδευτικών πρακτικών για την εισαγωγή μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου ενδεχομένως να εμφανιζόταν μετατόπιση του εκπαιδευτικά επιθυμητού προς αυτήν του αποτελεσματικού και κατ’ουσία, αποδοχή της

υπάρχουσας κατάστασης.

Έτσι, ο συνδυασμός των επιχειρημάτων για λογοδοσία και επιλογή σχολείου που διασφαλίζει την κοινωνική δικαιοσύνη, μια και ο καθένας πρέπει να έχει πρόσβαση σε εκπαίδευση ίδιας ποιότητας, είναι σύμπλοκη. Η λογοδοσία περιορίζεται σε ένα δεδομένο πλαίσιο επιλογών αποκλείοντας την αληθινά δημοκρατική της διάσταση, η δε ελαστικότητα της σχολικής επιλογής είναι γενικά περιορισμένη. Σπάνια δε η ισότητα ευκαιριών μεταφράζεται σε ισότητα αποτελεσμάτων, επειδή ο ρόλος δομικών παραγόντων είναι έξω και πέρα από τον έλεγχο των σχολείων και των δασκάλων. (Biesta, 2009).

Από την άλλη χρειάζεται πολλή δουλειά να γίνει για την αντιμετώπιση του διαστρεβλωτικού και παραμορφωτικού λόγου της λογοδοσίας που ο Biesta έχει περιγράψει ως ριζική υποτίμηση της ευθύνης μας για την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό (1998, οπ. αναφ. στο Gunzenhauser, 2008). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η κριτική που έχει δεχθεί η πολιτική της λογοδοσίας, κυρίως από τον Φουκώ, ως μια τεχνολογία κανονικοποίησης, στην οποία οι κανόνες έχουν δυσανάλογο μέγεθος αντιστρέφοντας τις σχέσεις εξουσίας και εμποδίζοντας του εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συγκροτήσουν τους εαυτούς τους μέσα από πρακτικές διαρκούς άσκησης εξουσίας. Ο Φουκώ ισχυρίζεται, ακόμη, ότι το άτομο αναδιαμορφώνεται σε περίπτωση, καθοριζόμενη από μια σειρά μετρήσιμων χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά των μετρήσεων γίνονται προβληματικά καθώς οι μετρήσεις εξαπλώνονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική δασκάλων, σχολείων και υπευθύνων για την εκπαιδευτική πολιτική. Τα συστήματα εξέτασης προκαλούν ανατριχίλα όταν νομιμοποιούν και δικαιολογούν έννοιες όπως “επιτεύγματα μαθητών”, ποιότητα δασκάλων”, σχολική επιτυχία”. Τελικά η λογοδοσία λειτουργεί ως μηχανισμός της εξουσίας για υποδήλωση ή ως “πειθαρχικές τεχνολογίες”, όπως ο ίδιος αποκαλούσε αυτές τις διαδικασίες, που επιτρέπουν “τα αποτελέσματα της εξουσίας να κυκλοφορούν μ’ένα τρόπο άμεσο, συνεχή, προσαρμοσμένο και εξατομικευμένο διά μέσου και σε όλο το κοινωνικό σώμα” (Gunzenhauser, 2008· Mourad, 2001).

Κριτική έχει ασκηθεί και για τη χρήση της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου θεωρώντας ότι μέσω αυτής επιχειρήθηκε η συμπίεση και η απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ.21) και με πρόθεση οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε μια διαρκή κατάσταση απολογίας αφού η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου περιορίζεται μόνο στο τομέα των διδακτικών μεθόδων, οι οποίες πάλι

αποτελούν αποφάσεις που έχουν ληφθεί σε ιεραρχικά ανώτερα επίπεδα εξουσίας και συνεπώς τα αξιολογικά συστήματα μετατρέπονται σε μηχανισμούς επικύρωσης – συμμόρφωσης και υποταγής των εκπαιδευτικών στις επιταγές και τις απαιτήσεις των κοινωνικών δυνάμεων που ελέγχουν σήμερα το σχολείο (Δούκας, 2000 σ.227· Παπακωνσταντίνου, 2005 σ.34), η δε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σημαίνει την υπαγωγή τους σε ένα κανονιστικό πρότυπο που νομιμοποιείται με την επίκληση της αρχής για την ισότητα στην εκπαίδευση και κατ'ουσίαν τη μονομερή μετάθεση ευθυνών στους ίδιους (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ.21· Δούκας, 200 σ. 227).

Ο Παπακωνσταντίνου (2005) δια μέσου της θεωρητικής σύλληψης για την αυθεντικότητα, τη συνθετότητα και τη σχετικότητα του εκπαιδευτικού έργου αναδεικνύει το ανέφικτο κάθε προσπάθειας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή ακόμη και το παράλογο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα όμως επισημαίνει ότι δεν μπορεί “να αρνείται κανείς αναγκαστικά στις σημερινές συνθήκες του σχολείου την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς η όποια πρόταση απόρριψης της θα χαρακτηριζόταν ως αθεράπευτος κοινωνιολογισμός” προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν την αξιολόγηση “σε μια κοινωνικά μετασχηματιστική τροχιά στο επίπεδο της σχολικής μονάδας” (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ.38, σ.149). Παρόμοιες προσεγγίσεις διακρίνουμε και σε άλλους αναλυτές που είναι με τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής. Για παράδειγμα, ο Μαυρογιώργος (2003) καλεί τους εκπαιδευτικούς να «αναπτύξουν εναλλακτικές μορφές συλλογικού προγραμματισμού και απολογισμού του έργου τους, καθιστώντας έτσι δυσκολότερη την επιβολή αυταρχικών μορφών αξιολόγησης του έργου τους», ενώ προβάλλονται ισχυρισμοί όπως ότι ο έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα αν ασκείται συλλογικά από τους φορείς της εκπαίδευσης με όρους μαζικού κινήματος (Καββαδίας, 1992) ή ακόμη “οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ούτε ολοκληρωτικά αθώοι ούτε μοναδικοί ένοχοι” (Κάτσικας κ.α., 2007). Αναδεικνύεται συνεπώς μια ιδιότυπη αποδοχή και εγκατάσταση της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα ακόμη και από όσους την αντιμετωπίζουν κριτικά ή και απορριπτικά.

Ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι τουλάχιστον στη χώρα μας η πολιτεία βρίσκεται αντιμέτωπη με δύο βασικής σημασίας αντιφάσεις. Η μία είναι η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου από διδάσκοντες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυρίως, που δεν έχουν παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και η άλλη ότι οι αξιολογητές τους είναι επίσης επιστημονικά και μεθοδολογικά ακατάρτιστοι. (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ. 37).

Ιστορικο-φιλοσοφική υπόμνηση των θεμελίων της Εκπαίδευσης

Γενιές ανθρώπων θεωρούν, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές και ιστορικές διαφοροποιήσεις τους, ότι μέσω της εκπαίδευσης ο άνθρωπος γίνεται κάτι καλύτερο από ό,τι θα ήταν αν δεν υπήρχε η τυπική εκπαίδευση. Το υποκείμενο πριν την εκπαίδευση θεωρείται όπως το υποκείμενο πριν τον πολιτισμό. (Mourad, 2001).

Η παρατήρηση αυτή μας προκαλεί να ανατρέξουμε στα φιλοσοφικά θεμέλια συγκρότησης της σημερινής Εκπαίδευσης με τα δεδομένα χαρακτηριστικά, μια και φαίνεται ότι η προηγηθείσα συζήτηση τα θέτει σε αμφισβήτηση.

Ο Χαρώνδας, που έζησε στην Κατάνη της Σικελίας, αποικία των Χαλκιδέων, τον 7ο αιώνα π.Χ, περιέλαβε στο νομοθετικό του έργο διατάξεις κοινωνικού περιεχομένου και μεταξύ άλλων την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι νόμοι του Χαρώνδου υιοθετήθηκαν και από άλλες πόλεις, από την Κάτω Ιταλία και τη Σικελία μέχρι το εσωτερικό της Μικράς Ασίας. «Χαρώνδας ενομοθέτησεν πρώτος τους υιείς άπαντας των πολιτών μανθάνειν γράμματα της πόλεως χορηγούσης τους μισθούς τοις διδασκάλοις» (Βώρος, 2010).

«Παιδεία είναι εκείνη που γυμνάζει τον άνθρωπο από την παιδική ηλικία στην αρετή και του εμπνέει σφοδρή επιθυμία να την αγαπήσει και να γίνει τέλειος πολίτης, που να ξέρει να κυβερνά και να υπακούει στους νόμους σύμφωνα με το πνεύμα της δικαιοσύνης ... δεν πρέπει να περιφρονούμε καθόλου την παιδεία γιατί έρχεται πρώτη στους τελειότερους ανθρώπους από όλα τα αγαθά Είναι λοιπόν η παιδεία προσέλευση των νέων και καθοδήγηση τους προς τον ορθόν λόγο όπως τον έχει ορίσει ο νόμος» δηλώνει ο Πλάτων (Νόμοι, 643a-644b, 659d) και ο Αριστοτέλης επισημαίνει ότι «η παιδεία από το ένα μέρος πρέπει να είναι γενική για όλους και από το άλλο να παρέχει δυνατότητα ειδίκευσης στον καθένα πρέπει να υπάρχει ειδική νομοθεσία για την παιδεία και ότι πρέπει αυτή να είναι η ίδια για όλους» (Πολιτικά, 1332a, 1332b13, 1337a33-1340b19)

Κατά τον ύστερο Μεσαίωνα και την Αναγέννηση ο θεσμός της εκπαίδευσης δεν έχει καθολικό χαρακτήρα, σε αντίθεση με ό,τι ως φιλοσοφικό αίτημα έχει προηγηθεί. Η οικογένεια για τα παιδιά των λαϊκών τάξεων αναλαμβάνει την ευθύνη της κοινωνικοποίησής τους αλλά και την εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτισή τους, ενώ η εκκλησία με τα ιδρύματά της και τα πανεπιστήμια, κύριος εκπαιδευτικός θεσμός από τον 12ο μέχρι και τον 19ο αιώνα, έχουν την ευθύνη εκπαίδευσης των παιδιών και των νέων της αριστοκρατίας και των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, προετοιμάζοντάς τους για την κατάληψη των θέσεων στην διοικητική, στρατιωτική

και εκκλησιαστική ιεραρχία (Πασιάς, 2006).

Ο Διαφωτισμός, ο οποίος έλκει το λόγο του από την Αρχαία Ελλάδα, δημιουργεί ένα σύστημα ιδεών ανατρεπτικό στην επικρατούσα μέχρι τότε Χριστιανική κοσμοθεωρία. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του Διαφωτισμού αποτέλεσε η έμφαση στη χειραφέτηση του Ανθρώπου, ο οποίος για την αποκάλυψη της αλήθειας θα χρησιμοποιούσε τον ορθό λόγο και την επιστήμη, διακηρύσσοντας ότι «η Γνώση είναι δύναμη». Ο «νέος / σύγχρονος» άνθρωπος διαμορφώνεται από την επιστημονική μέθοδο, ένας άνθρωπος που προσπαθεί να κατανοεί και με τη δραστηριοποίηση των νοητικών του δυνάμεων να κυριαρχήσει στη φύση. Κατά την περίοδο αυτή, σύμφωνα με την έκκληση του Kant «Τόλμησε τη γνώση», «ο άνθρωπος με τη χρησιμοποίηση του Νου του συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του». (Νικολακάκη, 2001).

Σκαπανείς του πρώιμου διαφωτισμού θεωρούν πως η οργανωμένη πολιτεία βασίζεται στην ιδέα ότι τα ανθρώπινα όντα είναι υποκείμενα σε μια συνθήκη επιθυμίας και ανάγκης. Αυτή η συνθήκη αποτελεί πρόβλημα για την πολιτεία γιατί κάνει τους ανθρώπους ικανούς να βλάψουν ο ένας τον άλλον. Έτσι, ο Thomas Hobbes (1588-1679) ισχυρίζεται πως η επιθυμία κάθε ατόμου για ικανοποίηση ελεύθερη από τα εμπόδια της ικανοποίησης των επιθυμιών των άλλων οδήγησε τους ανθρώπους στο να συγκροτήσουν την οργανωμένη κοινωνία- πολιτεία, η οποία εξασφαλίζει τα μέσα για να ζουν καλά μέσω της αμοιβαίας συμφωνίας να υπακούν σε μια κοινά καθοριζόμενη εξουσία. Για τον John Locke (1632-1704) είναι ευθύνη του ατόμου να χρησιμοποιεί τη λογική για να διαχειριστεί τη δυσκολία που είναι συνεχώς παρούσα στην ανθρώπινη εμπειρία και η εκπαίδευση έχει σαν σκοπό να διδάξει το άτομο στο πώς να χρησιμοποιεί την ικανότητα λογικής και να ασκεί τη θέλησή του για να επιλέγει τις σωστές ενέργειες. Μέσω της εκπαίδευσης το άτομο αντιμετωπίζοντας τις απολίτιστες πλευρές της ανθρώπινης φύσης, στο κυνήγι της επιθυμίας, γίνεται υποκείμενο της πολιτείας. Παρόμοια και ο Jean-Jackes Rousseau (1712-1778) εστιάζει στην εθελοντική μετάβαση από το φυσικό κόσμο στο προσωπικό ενδιαφέρον για την πολιτεία, ισχυριζόμενος ότι η Πολιτεία προέκυψε από την παραδοχή ότι το άτομο ζει καλύτερα σαν ισότιμο μέλος μιας οργανωμένης ομάδας και αυτό προϋποθέτει μια κυβέρνηση και κρατικούς κανόνες. Με το “κοινωνικό συμβόλαιο” το άτομο συμβάλλει με την προσωπική του ελευθερία στη δημιουργία μεγαλύτερης ελευθερίας, μιας ελευθερίας των ανθρώπων, της γενικής θέλησης. Μέσω της εκπαίδευσης το άτομο επιτυγχάνει την ελευθερία του, η οποία εδράζεται στην φυσική του ανάπτυξη (Mourad, 2001· Βάσση, 2009· Πελεγράνης,

1988).

Το νεωτερικό παράδειγμα στο χώρο της εκπαίδευσης, δηλαδή η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού θεσμού, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου, αποτελεί έναν από τους σημαντικούς κοινωνικούς θεσμούς που διαμορφώνονται στο πλαίσιο συγκρότησης των εθνικών κρατών στην Ευρώπη τον 18ο και το 19ο αιώνα και κορυφώνεται τον 20ό με τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης.

Ξεκινά από τα μέσα του 18ου αιώνα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στο πρώτο μισό του 19ου έχουμε τη γέννηση των συστημάτων μαζικής γενικής υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στα δεύτερο μισό και στις αρχές του 20ού έχουμε τη θέσπιση και οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνδεδεμένης με τις επιδράσεις της βιομηχανικής επανάστασης. Ο εκπαιδευτικός θεσμός παρακολουθώντας εκ παραλλήλου τη συγκρότηση του εθνικού κράτους μεταβλήθηκε σε έναν από τους κύριους μηχανισμούς θεσμικής, κοινωνικής και ιδεολογικής στήριξής του. Με την ανάληψη πλήρως από το κράτος της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος από τα τέλη του 19ου και αρχές του 20ού, παγιώνεται στην Ευρώπη ένα είδος γραμματικής του σχολείου (Tyack & Tobin, 1994, οπ. αναφ. στο Πασιάς, 2006), δηλαδή ένα οριοθετημένο πλαίσιο δομών, κανόνων και λειτουργίας, που αναδεικνύεται ως το μοναδικό μοντέλο του νεωτερικού σχολείου, όντας ταυτόχρονα εφικτό, λειτουργικό και αποτελεσματικό.

Έχει υποστηριχθεί ότι η εμφάνιση και επέκταση της μαζικής εκπαίδευσης έχει ακολουθήσει παρόμοιες οδούς σε διάφορα μέρη του κόσμου, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση θεωρίες που συνδέουν την εκπαίδευση με τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε χώρας. Το έθνος / κράτος είναι ένα υπερεθνικό πολιτισμικό μοντέλο, στο οποίο η μαζική εκπαίδευση είναι ένα από τα κύρια μέσα δημιουργίας συμβολικών δεσμών μεταξύ του ατόμου και του κράτους. (Meyer, Ramirez και Soysal 1992, οπ. αναφ. στο Νικολακάκη 2001)

Αξιοσημείωτο ακόμη είναι και το γεγονός της σύγκλισης και της ομοιοστασίας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως καταγράφεται σε μια σειρά ερευνών τις δεκαετίες του '70 και του '80, ιδιαίτερα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών στόχων, στο νομικό πλαίσιο, αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως ατομικό δικαίωμα και δημόσιο αγαθό, στο ενιαίο μοντέλο υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο επίπεδο της διοίκησης και της χρηματοδότησης, των προγραμμάτων σπουδών με βάση κοινά και παγκόσμια χαρακτηριστικά. Επίσης παρατηρείται, την ίδια περίοδο, αύξηση της χρηματοδότησης ως ποσοστό του ΑΕΠ, μείωση της μαθητικής διαρροής στην

υποχρεωτική εκπαίδευση, ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών και πρόσβασης στη μεταδευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Green, 1997, οπ. αναφ. στο Πασιάς, 2006).

Η αμφισβήτηση του νεωτερικού μοντέλου

Από το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα μέχρι σήμερα καταγράφεται μια σταδιακή αλλά επίμονη προσπάθεια αλλαγής στην ορολογία στο χώρο της εκπαίδευσης (Biesta, 2009). Η “μάθηση” αντί της “εκπαίδευσης”, η διδασκαλία ως διευκόλυνση της μάθησης, η εκπαίδευση ως παροχή μαθησιακών ευκαιριών, ο “μανθάνων” αντί ο “μαθητής” κ.α. Αλλά και θεμελιώδεις έννοιες, παράγωγα του νεωτερικού εκπαιδευτικού μοντέλου, όπως εθνική ταυτότητα και συνείδηση, κοινωνική αλληλεγγύη, κράτος πρόνοιας, εργασία, πολίτης μετατρέπονται, όπως τονίζει ο Πασιάς (2006) “σε αμφιλεγόμενα απεικασματα της νέας μεταμοντέρνας αφήγησης”. Έτσι η νέα ορολογία δομεί τρόπους σκέψης, πράξης και λογικής σε αντικατάσταση των δεδομένων, όπου η “μάθηση” υποδηλώνει διαδικασία και όχι περιεχόμενο, σε αντίθεση με τον όρο “εκπαίδευση” που πάντα υποδηλώνει και γνώση του σκοπού και του περιεχομένου αυτής. Ενώ σημειώνεται και το γεγονός ότι κερδίζει έδαφος ο “επαγγελματισμός” σε βάρος της αντίληψης του έργου των εκπαιδευτικών ως ηθικής και παιδαγωγικής αποστολής, συντελώντας έτσι σε μια βαθμιαία υπαλληλοποίηση και αποϊδεολογικοποίηση του (Παπακωνσταντίνου, 2005 σ. 20) και στην επακόλουθη με την προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Δούκας, 2000 σ. 221, 228), μια και σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο οργάνωση και λειτουργία της γνώσης καθορίζονται από έννοιες όπως αναταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, επιδόσεις, προσαρμοστικότητα ο δάσκαλος δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ένας διανοούμενος της γνώσης, ένας παραγωγός της αλλά απλώς ένας διαχειριστής της (Giroux, 1988 οπ. αναφ. στο Πασιάς, 2006).

Προχωρώντας ένα βήμα ακόμη περισσότερο ο Πασιάς (2006) συμπληρώνει ότι παρατηρούμε την αποδόμηση, συρρίκνωση και εξαφάνιση των σχέσεων πρώτιστης σημασίας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας, δηλαδή του σχολείου ως μηχανισμού πολιτισμικής αναπαραγωγής, ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους, ως φορέα κοινωνικής κινητικότητας, καταμερισμού της εργασίας και αναδιανομής της γνώσης. Παραθέτει ένα σχόλιο του R. Paulston σχετικά με την κριτική, αμφισβήτηση και αποσταθεροποίηση των βεβαιοτήτων του νεωτερικού παραδείγματος, που χαρακτηριζόταν από την εμπιστοσύνη στις έννοιες του ορθού “λόγου”, της κοινωνικής “προόδου” και της ανθρώπινης “χειραφέτησης”, εξαιτίας των ριζικών

αλλαγών που συντελούνται είτε στους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος είτε στο επίπεδο της “γνώσης”, η οποία εγκαθίσταται στον πυρήνα της παγκόσμιας κοινωνικοοικονομικής αναδιάρθρωσης, είτε στην εμφάνιση νέων παραγόντων επίδρασης. Μεταξύ αυτών των παραγόντων αναφέρονται και η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης, οι εξελίξεις στο δημογραφικό επίπεδο και τη μετανάστευση. Οι ΤΠΕ μαζί με τη “δια βίου μάθηση” συγκροτούν το νέο πλαίσιο επιτήρησης στις σύγχρονες κοινωνίες ελέγχου, κοινωνίες της “διακινδύνευσης” και της “αβεβαιότητας” (Πασιάς, 2006).

Ακόμη, μία από τις πολλές αιτίες θεωρείται και η πολιτική εκδοχή της διάβρωσης του κράτους πρόνοιας και της ανόδου των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, όπου το άτομο προηγείται άλλων παραγόντων και η ευθύνη εκπαίδευσης περνά από τον “πάροχο” στον “καταναλωτή” μεταλλάσσοντας την εκπαίδευση από δικαίωμα σε καθήκον. Δίνεται έμφαση στις προσωπικές ικανότητες και δυνατότητες και μετατρέπεται η εκπαίδευση σε μια μορφή ψυχοθεραπείας, όπου το βάρος εστιάζεται στο συναισθηματικό ευ ζην των παιδιών και όχι στην χειραφέτησή τους. Παραλείπεται πλήρως το τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και γιατί. (Biesta, 2009).

Αντί για επίλογο

Είναι σχεδόν βέβαιο ότι βιώνουμε μια απόπειρα αποδόμησης του νεωτερικού μοντέλου του εκπαιδευτικού θεσμού ως αποτέλεσμα ευρύτερων αλλαγών και ανατροπών στο διεθνές περιβάλλον και την ανάδυση μιας “νέας τάξης πραγμάτων” σε παγκόσμιο επίπεδο.

Από τη σύντομη παράθεση των απόψεων σχετικά με την αξιολόγηση που προηγήθηκε έγινε προσπάθεια να δειχθεί ότι τελικά δεν έχει καταστεί δυνατόν μέχρι σήμερα να συγκροτηθεί ένας ενοποιητικός λόγος, που να εξηγεί πειστικά την αναμφισβήτητη αναγκαιότητα συμμετοχής της στον εκπαιδευτικό θεσμό που γνωρίζουμε. Και αυτό γιατί η θεωρητική απόπειρα να ερμηνευτεί η αξιολόγηση ως μια διαδικασία που συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων προσκρούει στην προφανή αδυναμία των εσωτερικών αντιφάσεων που διαπιστώνει κανείς στην επιχειρηματολογία και στο εννοιολογικό πλαίσιο όλων όσοι ερμηνεύουν το εργαλείο και τα συνοδευτικά παραφερνάλιά του είτε είναι υπέρ είτε κατά αλλά και στην ύπαρξη έγκυρων εμπειρικών δεδομένων που δεν επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες που καλλιεργήθηκαν στο ζήτημα της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της

κατοχύρωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω αυτής.

Η αξία της αξιολόγησης ως ενός τέτοιου μηχανισμού βελτίωσης είναι αντίστοιχης αξίας και χρησιμότητας με ένα σύστημα ταχείας φόρτισης συσσωρευτών για ένα σύγχρονο αυτοκίνητο με κινητήρα όμως υγρών καυσίμων. Απλώς ασύμβατες τεχνολογίες. Και με τον κίνδυνο, αν το χειρότερο σενάριο επισυμβεί, ανάφλεξης και καταστροφής του, λόγω των στατικών ηλεκτρικών φορτίων που θα συσσωρεύονται στην προσπάθειά μας να το χρησιμοποιήσουμε έτσι κι αλλιώς.

Με άλλα λόγια επειδή η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια εσωτερική λειτουργία εγγενώς καταγεγραμμένη στο νεωτερικό εκπαιδευτικό παράδειγμα που γνωρίζουμε, σαν μοναδικό αποτέλεσμα μπορεί να έχει το να επιτείνει τα στοιχεία επιθετικότητας ή ανταγωνιστικότητας των ατόμων που συμμετέχουν στο νεωτερικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια υποσκάπτει τα ίδια τα θεμέλια ύπαρξής του. Επανέρχεται δηλαδή στο προσκήνιο η “ανθρωπολογική απαισιοδοξία” του Hobbes και ο φόβος του για την έκπτωση του ανθρώπου στην προ-κοινωνική κατάσταση (Βάσση, 2009). Άλλωστε η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι η ικανή και αναγκαία συνθήκη γένεσης του “νέου”.

Τέλος, είναι διαφορετικό το ζήτημα προσέγγισης της αξιολόγησης ως “εργαλείου” της αποτελεσματικής διοίκησης (Κουτούζης, 2003) στο πλαίσιο ενός γραφειοκρατικού μηχανισμού, του οποίου η διόγκωση και η πολυλειτουργικότητα καθιστούν αναγκαία τη στοιχειώδη εποπτεία και διαχείρισή του με βάση τους νομικοορθολογικούς κανόνες της διοικητικής μηχανής του Weber, ακόμη και αν, όπως ορισμένοι ισχυρίζονται, το μοντέλο αυτό εξάντλησε τα όριά του (Δούκας, 2000).

Αυτή η διάσταση όμως ήταν έξω από το πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Πλάτων (Νόμοι) & Αριστοτέλης (Πολιτεία). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας μτφρ Β. Μοσκόβης 1988. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/corpora/anthology/content.html?t=518&m=1

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009). Προτεινόμενη αναλυτική-ελληνόγλωσση-βιβλιογραφία-Για «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://users.kyk.sch.gr/nborbil/09_bibliografia_axiologisis.pdf

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα

Βάσση, Π. (2009). Το κοινωνικό συμβόλαιο του Thomas Hobbes και η επικαιρότητά του.

Τα Εκπαιδευτικά 89-90. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.taekpaideutika.gr/>

Βώρος, Κ. Φ. (2010). Πότε, Πώς και Γιατί διαμορφώθηκε η πρώτη Φιλοσοφία Παιδείας. *Τα Εκπαιδευτικά 95-96, 1*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.taekpaideutika.gr/>

Δούκας, Χ. (1997) *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Μαυρογιώργος Γ. (2003). Γιατί τόση συζήτηση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 25-27.

Μπουζάκης Σ. (2001). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Στο Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού*, 31-52. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου

Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια σχέση Εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 4. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4>

Πασιάς, Γ. (2006). Συγκριτική Εκπαίδευση. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/simeioseis/sygpaid06.pdf>

Πελεgrίνης, Θ. (1988). *Εμπειρία και Πραγματικότητα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 2η εκδ.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online, 1, 2*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://virtualschool.web.auth.gr/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>

Υπουργείο Παιδείας (2010). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.opengov.gr/ypepth/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Protasi_Autoaksiologisis_synoptiko.pdf

Υπουργείο Παιδείας (2010). “Ο Νόμος 3848 - Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις” Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402%3A2010-03-18-14-06-57&Itemid=785&lang=el

Ξένη

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 33-46.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. and York, R. (1966) Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US Government Printing Office

Gunzenhauser, G.M. (2008) Care of the Self in a Context of Accountability. *Teachers College Record* 110(10), 2224-2244. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tcrecord.org>

Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal *Educational Management Administration Leadership* 36; 289

Montgomery, D. (1991). Positive Appraisal: A Critical Review of Ten Years' Work. *Management in Education* 5, 41

Mourad, R. (2001). Education After Foucault: The Question of Civility. *Teachers College Record*, 103(5), 739-750. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tcrecord.org>

Perrone, V. & Strandberg, W. (1972). A Perspective on Accountability. *Teachers College record Volume* 73(3), 347-356. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tcrecord.org>

Verdis A., Kriemadis, T., & Pasiardis, P. (2003). Historical, comparative and statistical perspectives of school effectiveness research: rethinking educational evaluation in Greece. *The International Journal of Educational Management*, 17 (4), 115-169.

Whitty, G. (2008). Twenty Years of Progress?: English Education Policy 1988 to Present. *Educational management Administration Leadership*, 36,165.