

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε.**

№ 2

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1989

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ Δ.Ε**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1989

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Μιχάλης Δαμανάκης:	Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου	9
Αθανάσιος Ε. Γκότοβος:	Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση	49
Γεώργιος Δήμου:	Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο	121
Απόστολος Κατσίκης:	Προτάσεις για τη χρήση των εποπτικών μέσων και τη διαμόρφωση ενός ειδικού χώρου διδασκαλίας των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας	153
Γεώργιος Δ. Καψάλης:	Έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων	185
Γεωργογιάννης Παντελής:	Κοινωνική προτίμηση – απώθηση και απόδοση .	225
Συνέδριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων:	Μάθημα Μητρικής Γλώσσας για τα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων σε χώρες μέλη της κοινότητας	241

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

**Ο ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΣ
ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ο ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

1. Το κράτος ως «οργανωτής» και «ρυθμιστής» των αναπαραγωγικών θεσμών.
2. Αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολείου.
 - 2.1. Η μαθησιακή λειτουργία ή λειτουργία παροχής προσόντων.
 - 2.2. Η επιλεκτική λειτουργία.
 - 2.3. Η λειτουργία της ενσωμάτωσης ή νομιμοποιητική λειτουργία.
3. Οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα των εξετάσεων.
4. Κοινωνικός έλεγχος και σχολικό σύστημα.

Εισαγωγή

Ο όρος σχολείο χρησιμοποιείται σήμερα για να δηλώσει: το σχολείο ως κτίριο, ένα συγκεκριμένο σχολείο (π.χ. 7^ο Δημ. Σχολείο Ιωαννίνων), ένα συγκεκριμένο είδος σχολείου (π.χ. Δημοτικό, Γυμνάσιο, ιδιωτικό ή δημόσιο κλπ.) και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Ο H. Fend, με τις απόψεις του οποίου θα ασχοληθούμε αναλυτικά παρακάτω, αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα σύστημα¹. Με τον όρο «σχολικό σύστημα» ή «σχολικά συστήματα» εννοεί «τους θεσμούς της κοινωνικά διοργανωμένης και ελεγχόμενης κοινωνικοποίησης» (Fend 1981, 2).

Ο ορισμός αυτός του Fend αποτελείται από τρία μέρη:

- α) το σχολείο είναι ένας θεσμός,
- β) στο σχολείο λαμβάνουν χώρα προγραμματισμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες και
- γ) στο σχολείο λαμβάνει χώρα κοινωνικοποίηση.

Αναφορικά με το (α): Το σχολείο είναι ένας θεσμός.

Οι θεσμοί είναι «κοινωνικά δημιουργήματα» τα οποία αποσκοπούν στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. θεσμός του γάμου και της οικογένειας για τη ρύθμιση της σεξουαλικής ζωής). Στο ζωϊκό βασίλειο δεν υπάρχουν θεσμοί, λόγω του ότι η κοινωνία των ζώων είναι στατική και προσδιορίζεται από το ένστικτο. Αντίθετα η ανθρώπινη κοινωνία εξελίσσεται συνεχώς, λόγω της πλαστικότητας και μορφωσιμότητας του ανθρώπου. Για τη ρύθμιση της κοινωνικής ζωής είναι λοιπόν απαραίτητοι θεσμοί, δηλαδή μια σειρά γραφτών ή και άγραφων νόμων, αρχών και αξιών.

Όπως ήδη τονίσαμε παραπάνω, ένας θεσμός γεννάται λόγω της ύπαρξης συγκεκριμένων κοινωνικών αναγκών ή προβλημάτων. Σχετικά με τη γένεση του θεσμού του σχολείου επικρατεί η άποψη ότι σχολεία

1. Σύστημα είναι ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία είναι μεταξύ τους συνδεδεμένα για την επίτευξη κάποιου σκοπού. Η τάξη του συνόλου των σχέσεων και διασυνδέσεων των στοιχείων ενός συστήματος αποτελεί τη δομή (Struktur) του. Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie 1978²: 652/53)

2. Στο κείμενο που ακολουθεί δεν θα περιοριστούμε στην παρουσίαση της θεωρίας του Fend, αλλά θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε κάποια φαινόμενα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση αυτής της θεωρίας.

δημιουργούνται εκεί, όπου η ζωή των ενηλίκων έχει τόσο πολύ διαφοροποιηθεί και ο καταμερισμός της εργασίας τόσο πολύ προχωρήσει, ώστε τα μέλη των νέων γενεών να μη μπορούν να μάθουν όλα όσα χρειάζονται (ως ενήλικες), απλώς και μόνο μέσω της σύμπραξης (π.χ. στην οικογένεια). (Groothoff 1964,258).

Ο Gamm (1974,28) θέλοντας να τονίσει την υλιστική διάσταση της γένεσης του σχολικού θεσμού, υποστηρίζει ότι η δημοτική εκπαίδευση άρχισε να εξαπλώνεται τον 18^ο αιώνα, επειδή για την εδραίωση και λειτουργία του συγκεντρωτικού αστικού κράτους ήταν απαραίτητο να κατέχουν όλοι οι πολίτες του τουλάχιστον τις στοιχειώδεις «πολιτισμικές τεχνικές»: Ανάγνωση, Γραφή, Αριθμητική. Αυτές οι τεχνικές προσφέρονταν μαζί με ένα πλήθος θρησκευτικών γνώσεων, οι οποίες υπηρετούσαν μια συγκεκριμένη ιδεολογία (σχετικά με τη δημιουργία και εξέλιξη του νεοελληνικού σχολείου βλέπε Κ. Τσουκαλάς 1977).

Αναφορικά με το (β) και το (γ): Στο σχολείο λαμβάνουν χώρα προγραμματισμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες κοινωνικοποίησης.

Οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο μπορούν να συνοψιστούν κάτω από τον όρο «διαδικασίες αγωγής και μάθησης» ή αλλιώς «διαδικασίες κοινωνικοποίησης». Το ότι οι διαδικασίες αυτές είναι προγραμματισμένες και ελεγχόμενες εξυπακούεται, αφού ο θεσμός του σχολείου δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά δημιουργήθηκε για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες.

Πέρα όμως από τις προγραμματισμένες και ελεγχόμενες διαδικασίες λαμβάνουν χώρα και απρογραμμάτιστες, μη-συνειδητές διαδικασίες, των οποίων η κοινωνικοποιητική λειτουργία είναι επίσης σημαντική¹.

Κατά τον Fend αποσκοπούν –ή οφείλουν να αποσκοπούν– οι σχολικές διαδικασίες:

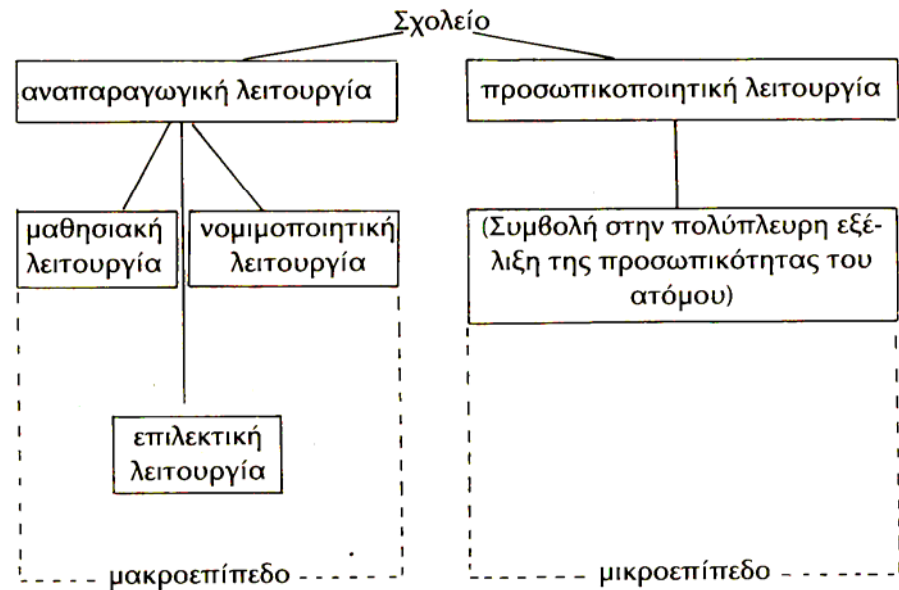
- α) στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος και
- β) στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου ανάλογα με τις δυνατότητές του.

Η λειτουργία του σχολείου, αλλά και γενικά της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης εντός και εκτός σχολείου, είναι λοιπόν διπλή: «αναπαραγωγική» από τη μια μεριά και «προσωπικοποιητική» από την άλλη. Σ' αυτά τα πλαίσια ο Fend (1981,6) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία «μέσω της οποίας διαμορφώνεται η προσωπικότητα του αναπτυσσόμενου (ατόμου Μ.Δ.) και αναπαράγονται συγχρόνως οι κοι-

1. Το φαινόμενο της προγραμματισμένης και μη-προγραμματισμένης κοινωνικοποίησης είναι από παλιά γνωστό στην Παιδαγωγική ως «σκοπίμη και λειτουργική αγωγή» (intentionale und funktionale Erziehung).

νωνικές συνθήκες».

Σχηματικά θα μπορούσαμε να παρουσιάσουμε τη διπλή λειτουργία του σχολείου ως εξής:



Οι δύο βασικές λειτουργίες του σχολείου είναι φυσικά γυνυφασμένες μεταξύ τους, και διαχωρίζονται εδώ για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους. Οι επιλεκτικοί μηχανισμοί μπορούν π.χ. να αναλυθούν μια φορά σ' ένα μακροεπίπεδο, ως επιμέρους στοιχεία των γενικότερων αναπαραγωγικών μηχανισμών του κοινωνικού συστήματος, αλλά και σ' ένα μικροεπίπεδο ως παράγοντες που επιδρούν έμμεσα ή άμεσα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα περιοριστούμε στην παρουσίαση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου (μακροεπίπεδο), βασιζόμενοι στη σχετική θεωρία του Fend (1981).

Η αντιστοιχεία μεταξύ των τριών αναπαραγωγικών λειτουργιών του σχολείου και των εξωσχολικών τομέων: παραγωγής, κοινωνικής δομής και πολιτικού συστήματος, καθώς επίσης τα αποτελέσματα της σχολικής κοινωνικοποίησης παρουσιάζονται συνοπτικά στο σχήμα 1.

Σκοπός του σχήματος είναι να δώσει στον αναγνώστη μια πρώτη γενική αντίληψη της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ σχολικού και κοινωνικού συστήματος και να τον βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα τις αναλύσεις που ακολουθούν.

1. Το κράτος ως «οργανωτής» και «ρυθμιστής» των αναπαραγωγικών θεσμών

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των αναπαραγωγικών λειτουργιών του σχολείου, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στο ρόλο του κράτους στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Αυτήν την αναφορά τη θεωρούμε απαραίτητη, επειδή ο ρόλος του κράτους ιδιαίτερα σ' ό,τι αφορά την εκπαίδευση είναι αποφασιστικός.

Με τη γένεση, την εξέλιξη και τις λειτουργίες του κράτους ασχολούνται πολλές θεωρίες, τις οποίες θα μπορούσαμε να κατατάξουμε σε δύο ομάδες: στις φιλελεύθερες και στις κριτικές (μαρξιστικές).

Οι απόψεις των Hobbes, Locke και Rousseau μπορούν να θεωρηθούν ως οι πρώτες φιλελεύθερες θεωρίες, δεδομένου ότι οι θεωρίες αυτές –παρά τις μεταξύ τους διαφορές– εμπεριέχουν κοινά σημεία που αποτελέσαν τη βάση των μετέπειτα φιλελεύθερων θεωριών. Αυτά τα κοινά σημεία είναι: **τα ατομικά δικαιώματα και η ατομική ιδιοκτησία**. Στη θεωρία του Locke εμπεριέχονται και η ιδέα του **αντιπροσωπευτικού πολιτικού συστήματος** καθώς και η ιδέα του **διαχωρισμού της εξουσίας** (νομοθετική, εκτελεστική). Η θεμελίωση του κράτους πάνω στο δικαίωμα της ατομικής ιδιοκτησίας ισοδυναμεί με την κατοχύρωση των συμφερόντων της ανερχόμενης αστικής τάξης. Ο αστός θεωρείται ως το πρότυπο για κάθε άνθρωπο και το αστικό κράτος ως **το κράτος**.

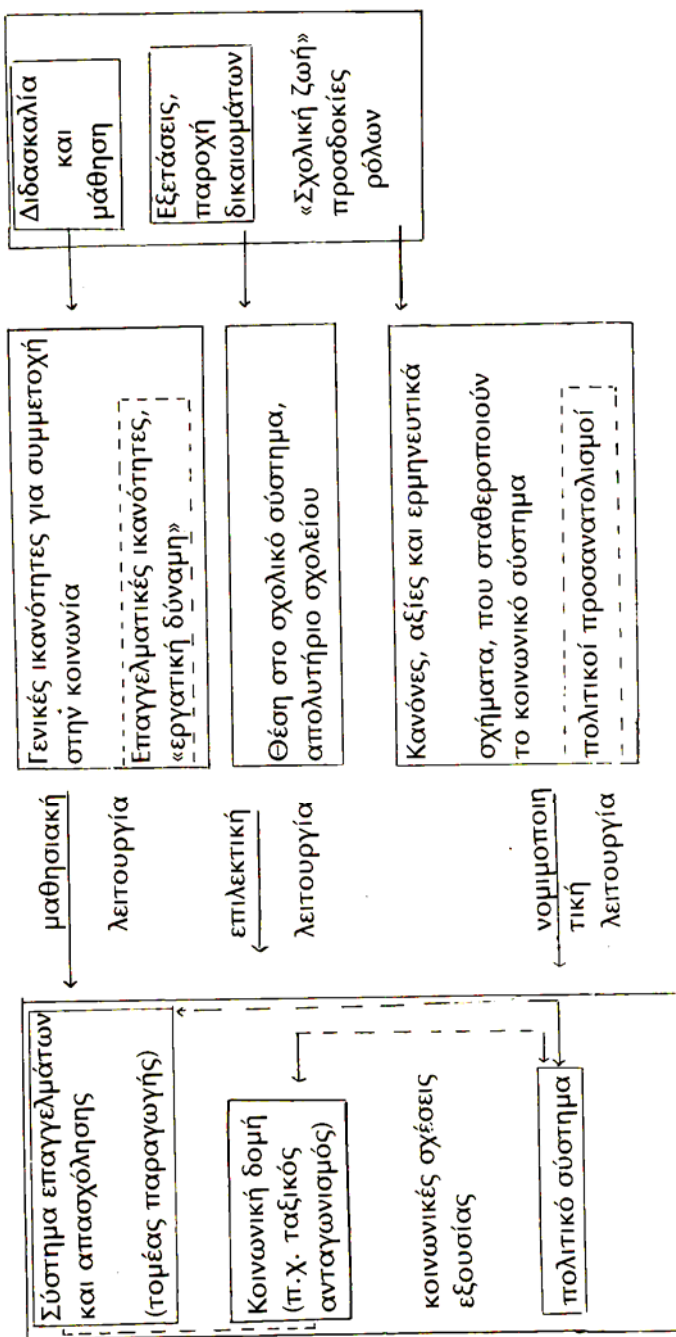
Το αστικό κράτος παρουσιάζεται στις μετέπειτα φιλελεύθερες θεωρίες ως ένας ουδέτερος θεσμός που στέκει πάνω από την κοινωνία και που αντιμετωπίζει όλους τους πολίτες ίσα. Οι πολίτες είναι όλοι ίσοι απέναντι στο νόμο, όλοι έχουν το δικαίωμα της ιδιοκτησίας, της ελεύθερης γνώμης, του εκλέγειν και εκλέγεσθαι κλπ.

Το κράτος είναι ο ουδέτερος αντικειμενικός ρυθμιστής των κοινωνικών συγκρούσεων, ο εγγυητής των ατομικών ελευθεριών και του γενικού συμφέροντος και ο φορέας της κοινωνικής μέριμνας. Το αστικό κράτος είναι κράτος δικαίου και κοινωνικής μέριμνας. (βλ. Πάσχος 1981: 177 κ.ε. Döhn 1977:9 κ.ε).

Το δικαίωμα του κράτους να παρεμβαίνει και να ρυθμίζει όχι μόνο τις συγκρούσεις μεταξύ των κεφαλαιοκρατών και των εργαζομένων, αλλά και τις συγκρούσεις μεταξύ των ίδιων των κεφαλαιοκρατών, δη-

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ



Σχήμα 1: Κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος
Πηγή: Η. FEND 1981: 17

μιουργεί την εντύπωση ότι το κράτος στέκεται πράγματι πάνω από την κοινωνία και τις κοινωνικές τάξεις και ρυθμίζει τις εκάστοτε κοινωνικές συγκρούσεις με κριτήριο το «γενικό συμφέρον» της κοινωνίας.

Το κράτος, δηλαδή, δεν είναι «εργαλείο» στα χέρια μιας μόνο τάξης, δεν είναι ένα «πράγμα», αλλά είναι «υποκείμενο» που δρα αυτόνομα και δεν κηδεμονεύεται από καμία τάξη.

Σ' αυτό το σημείο δεν θα ασχοληθούμε λεπτομερέστερα με τις φιλελεύθερες θεωρίες για το κράτος, επειδή ένα τέτοιο εγχείρημα θα ξεπερνούσε τα όρια του θέματος μας. Θα προσπαθήσουμε όμως να απαντήσουμε στο ερώτημα, αν το αστικό κράτος είναι κράτος δικαίου και μέριμνας, δηλαδή, κατά πόσο είναι ο θεσμός που παρέχει «ίσες ευκαιρίες» σ' όλους τους πολίτες του. Για το σκοπό αυτό θα στραφούμε προς τις μαρξιστικές θεωρίες για το κράτος.

Ο Engels κάνοντας μια ιστορική ανάλυση της «καταγωγής της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους» κατέληξε αναφορικά με το κράτος, στο παρακάτω συμπέρασμα:

«Το κράτος δεν είναι λοιπόν καθόλου μια δύναμη που επιβλήθηκε στην κοινωνία απ' έξω. Ούτε είναι η «πραγματοποίηση της ηθικής ιδέας» ή «εικόνα και η πραγματοποίηση του ορθού λόγου», όπως ισχυρίζεται ο Χέγκελ. Το κράτος είναι προϊόν της κοινωνίας σε ορισμένο στάδιο εξέλιξης. Το κράτος είναι μάλλον η ομολογία ότι η κοινωνία αυτή μπερδεύτηκε σε μια αξεδιάλυτη αντίφαση με τον ίδιο τον εαυτό της, ότι διασπάστηκε σε ασυμφιλίωτες αντιθέσεις που είναι ανήμπορη να τις εξορκίσει. Και για να μη φθείρουν αυτές οι αντιθέσεις, οι τάξεις με τα αντιμαχόμενα οικονομικά συμφέροντα τον εαυτό τους και την κοινωνία σ' έναν άκαρπο αγώνα, έγινε αναγκαία μια δύναμη που φαινομενικά, στέκεται πάνω από την κοινωνία, για να μετριάξει τη σύγκρουση, για να την κρατά μέσα στα όρια της «τάξεως». Και η δύναμη αυτή, η οποία βγήκε από την κοινωνία μα τοποθετήθηκε πάνω απ' αυτήν, η οποία όλο και περισσότερο αποξενώνεται απ' αυτήν, είναι το κράτος». (Ένγκελς 1982:305).

Κατά τους Marx και Engels δεν υπάρχει μόνο ένας τύπος κράτους. Δηλαδή οι έννοιες «κράτος» και «αστικό κράτος» δεν είναι ταυτόσημες, όπως προκύπτει από τις φιλελεύθερες θεωρίες.

Το δουλοκτητικό, το φεουδαρχικό και το κεφαλαιοκρατικό κράτος είναι διαφορετικοί τύποι κράτους, που αντιστοιχούν σε κάθε φορά διαφορετικές συνθήκες παραγωγής.

«Από τον τύπο του κράτους φαίνεται ποια τάξη υλοποιεί την εξουσία της μέσα από το κράτος. Αντίθετα η μορφή (Form) του κράτους δείχνει, πώς η άρχουσα τάξη ασκεί την εξουσία της» (Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie 1978:622).

Αποφασιστική σημασία έχει, κατά τους Marx και Engels, ο τύπος του κράτους και όχι η μορφή. Εκείνο δηλαδή που βαρύνει είναι η σχέση μεταξύ «κυρίου» και «σκλάβου» (αρχαιότητα), «φεουδάρχη» και «δουλοπάριку», «κεφαλαιούχου» και «εργάτη», πάνω στην οποία στηρίζεται ο τύπος του κράτους. Ο τρόπος υλοποίησης αυτής της σχέσης (μορφή του κράτους) παίζει δευτερεύοντα ρόλο.

Οι φιλελεύθερες αστικές θεωρίες διαχωρίζουν τη μορφή του κράτους από τον τύπο, την ξεκόβουν από την υλική της βάση, δηλαδή τις συνθήκες παραγωγής, και την αναγορεύουν σε κυρίαρχο στοιχείο του κράτους. Στο σύγχρονο κεφαλαιοκρατικό κράτος θεωρείται π.χ. η κοινοβουλευτική δημοκρατία ως η ιδανικότερη μορφή πολιτικής οργάνωσης του κράτους.

Το κράτος οφείλει να εκπληρώσει μια εσωτερική και μια εξωτερική λειτουργία. Η εσωτερική συνίσταται στη διασφάλιση της εξουσίας της άρχουσας τάξης και στην αύξηση της ιδιοκτησίας της (συσσώρευση κεφαλαίου) και η εξωτερική στην προστασία της εσωτερικής ταξικής εξουσίας από εξωτερικές επιθέσεις, καθώς και στην εξασφάλιση νέων αντικειμένων εκμετάλλευσης στο χώρο της κυριαρχίας του κράτους ή έξω απ' αυτόν (επεκτατισμός) (στο ίδιο, σ. 622).

Ένας νέος ιστορικός τύπος κράτους είναι το σοσιαλιστικό κράτος. Ο τύπος αυτός είναι προϊόν της πάλης μεταξύ της αστικής τάξης και της εργατικής, από την οποία πάλη νικητής βγαίνει η δεύτερη. Το σοσιαλιστικό κράτος είναι επίσης ένα εργαλείο ισχύος στα χέρια της εργατικής τάξης, διαφέρει όμως από το αστικό κράτος –εργαλείο, επειδή δεν στοχεύει στη διαιώνιση της εκμετάλλευσης μιας τάξης από μια άλλη, αλλά στην κατάργηση κάθε μορφής εκμετάλλευσης και στην αυτοκαταργησή του με το πέρασμα της κοινωνίας σε μια νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης: στην κομμουνιστική κοινωνία¹.

Σε αντίθεση με τις φιλελεύθερες θεωρίες, οι οποίες θεωρούν το κράτος ως «δρον υποκείμενο» που παρεμβαίνει και ρυθμίζει –ως «ουδέτερος» διαιτητής– τις ταξικές συγκρούσεις, πολλές μαρξιστικές θεωρίες παρουσιάζουν το κράτος ως ένα «πράγμα», ένα «εργαλείο» στα χέρια της αστικής τάξης.

Κοινό χαρακτηριστικό των δύο παραπάνω αντιλήψεων –οι οποίες κριτικάρονται στις σύγχρονες θεωρίες για το κράτος– είναι η «σχέση ε-

1. Στην ταξική κομμουνιστική κοινωνία εκλείπει θέβαια η εσωτερική λειτουργία του κράτους. Το σοσιαλιστικό κράτος δεν μπορεί όμως να καταργηθεί, εφόσον συνεχίζει να εκπληρώνει την εξωτερική του λειτουργία. Όσο υπάρχει ιμπεριαλισμός, χρειάζεται και η κομμουνιστική κοινωνία το κράτος, προπάντων για να αμυνθεί και να προφυλάξει τον εαυτόν της από ιμπεριαλιστικές επιθέσεις (στο ίδιο, σλ. 624).

ξωτερικότητας» μεταξύ κράτους και τάξεων. «Είτε οι κυρίαρχες τάξεις υποτάσσουν το κράτος (πράγμα) βάζοντας σ' ενέργεια το σύστημα των «επιρροών» και των ομάδων πίεσης, είτε το κράτος, (υποκείμενο) υποτάσσει τις κυρίαρχες τάξεις» (Πουλαντζάς 1984: 188, Offe 1980: 66 κ.ε).

Ο Πουλαντζάς (1984:182 κ.ε) αντικρούει και τις δύο αυτές αντιλήψεις και υποστηρίζει ότι το κράτος δεν είναι ούτε εργαλείο (πράγμα) ούτε υποκείμενο, αλλά «είναι η υλική και ειδική συμπύκνωση ενός συσχετισμού δυνάμεων ανάμεσα σε τάξεις και μερίδες τάξης» (στο ίδιο, σ. 185).

Ο σημαντικότερος ρόλος του αστικού κράτους είναι να οργανώνει τις κυρίαρχες τάξεις έτσι, ώστε να διασφαλίζει το μακροπρόθεσμο συμφέρον τους. Αυτός ο οργανωτικός ρόλος τους κράτους δεν αφορά μόνο ένα μηχανισμό ή κλάδο του, «αλλά, σε διαφορετικούς βαθμούς και διαφορετικές ιδιότητες, το σύνολο των μηχανισμών του, μαζί και των κατεχοχών κατασταλτικών μηχανισμών του (στρατού, αστυνομίας κλπ.)» (Πουλαντζάς 1984: 183). Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του κράτους σ' ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς.

Το κράτος για να εκπληρώσει το ρόλο της οργάνωσης και της ενοποίησης της αστικής τάξης, πρέπει να έχει μια σχετική αυτονομία απέναντι στη μια ή στην άλλη μερίδα της αστικής τάξης (στο ίδιο).

Η αυτονομία αυτή του κράτους είναι αναγκαία προϋπόθεση για την οργάνωση του κεφαλαίου στο σύνολό του και τη διασφάλιση των μακροπρόθεσμων συμφερόντων της αστικής τάξης. Το κράτος λαμβάνει μέτρα που μπορούν να αποβούν καταστροφικά για το μεμονωμένο κεφαλαιούχο, αλλά που είναι απαραίτητα για την οργάνωση του συνολικού κεφαλαίου και την λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος. Το κράτος για να εκπληρώσει το ρόλο της οργάνωσης και της ενοποίησης της αστικής τάξης πρέπει, λοιπόν, να έχει μια σχετική αυτονομία απέναντι στη μια ή άλλη μερίδα της αστικής τάξης (στο ίδιο). Το κράτος δηλαδή, είναι ένα είδος «συλλογικού» κεφαλαιοκράτη, είναι ο «ιδεατός συλλογικός κεφαλαιοκράτης». Σ' αυτή την έννοια το αστικό κράτος είναι καπιταλιστικό, ταξικό κράτος (βλ. Fetscher 1976:97, Offe 1980:74 κ.ε, Πουλαντζάς κ.ε: 36). Η αυτονομία του εξυπηρετεί τα μακροπρόθεσμα συμφέροντα της αστικής τάξης, και δεν σημαίνει ότι το κράτος έχει τη δυνατότητα να στέκει έξω και πάνω από τις κοινωνικές τάξεις, και να ρυθμίζει τις μεταξύ τους σχέσεις – όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί του φιλελευθερισμού.

Η αυτονομία του κράτους είναι σχετική, επειδή το κράτος εκπληρώνει το ρόλο του, ως «ιδεατός συλλογικός κεφαλαιοκράτης», κάτω

από την ηγεμονία της ισχυρότερης μερίδας της αστικής τάξης. Η αστική τάξη εμφανίζεται στο σύγχρονο κεφαλαιοκρατικό σύστημα χωρισμένη σε ταξικές μερίδες, π.χ. μονοπωλιακό και μη-μονοπωλιακό κεφάλαιο, τραπεζικό κεφάλαιο κλπ. Όλες αυτές οι μερίδες έχουν –σε άνισο βέβαια βαθμό– το μερίδιο τους στην εξουσία, σχηματίζοντας έτσι ένα «συνασπισμό εξουσίας». Στο συνασπισμό αυτό την ηγεμονία έχει η ισχυρότερη μερίδα, σήμερα το μονοπωλιακό κεφάλαιο (βλ. Πουλιαντζάς χ.ε 36 κ.ε, 1981: 11 κ.ε και 1984: 182 κ.ε).

Αν αποδεχτούμε τις παραπάνω απόψεις, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το αστικό κράτος εξυπηρετεί κατά κύριο λόγο τα συμφέροντα της αστικής τάξης, και ιδιαίτερα κάποιας μερίδας της τάξης αυτής. Κατά συνέπεια δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σ' όλους τους πολίτες του.

Από την άλλη πλευρά τα μέτρα πρόνοιας¹ που λαμβάνει το κράτος, είναι η καλύτερη απόδειξη ότι στην αστική κοινωνία υπάρχει κοινωνική ανισότητα που πρέπει να αντιμετωπιστεί για χάρη όχι μόνο των ατόμων, αλλά και του ίδιου του συστήματος. Η κοινωνική ανισότητα και η «εξαθλίωση» πρέπει να κρατηθούν σε τέτοια όρια, που να μην γίνουν επικίνδυνα για το ίδιο το σύστημα. Επομένως, το αστικό-καπιταλιστικό κράτος, είναι κράτος «δικαίου» και «πρόνοιας» στο μέτρο που αυτά εξυπηρετούν προπάντων το σύστημα.

Ο Μάνεσης (1986: 18,34,49 κ.ε) υπογραμμίζει μάλιστα ότι η αστική τάξη χρειάζεται το «κράτος πρόνοιας» ή «κοινωνικό κράτος», επειδή συγκαλύπτοντας τον ταξικό χαρακτήρα του, μέσα από τις κοινωνικές παροχές, «μεταβάλλει την κοινωνική ενσωμάτωση σε πολιτική ενσωμάτωση».

Στο χώρο της εκπαίδευσης τα μέτρα «πρόνοιας» εμφανίζονται στη μορφή των «αντισταθμιστικών μέτρων». Από την άλλη πλευρά το κράτος φροντίζει ώστε το σχολείο να λειτουργεί αντικειμενικά και ουδέτερα, δηλαδή να μεταχειρίζεται όλους τους μαθητές ίσα. Όπως θα δείξουμε όμως παρακάτω, οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναπαράγονται και διαιωνίζονται ακριβώς μέσα απ' αυτήν την «ίση» μεταχείριση. Από τις αναλύσεις που ακολουθούν προκύπτει ότι ο σχολικός μηχανισμός, τελώντας υπό την εποπτεία και καθοδήγηση του κράτους, συμβάλλει σημαντικά στην αναπαραγωγή και διατήρηση του κοινωνικού status quo.

1. Εξαιρούνται τα μέτρα πρόνοιας για άτομα με ειδικές ανάγκες (π.χ. τυφλοί, κωφάλαλοι, ανάπηροι κλπ.).

Συνοψίζοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στις σύγχρονες κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες το κράτος είναι έτσι δομημένο, ώστε να μπορεί να παρεμβαίνει στους διάφορους αναπαραγωγικούς θεσμούς, να τους ρυθμίζει και να τους συντονίζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλουν στη διασφάλιση των μακροπρόθεσμων συμφερόντων της άρχουσας τάξης.

2. Αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολείου

2.1. Η μαθησιακή λειτουργία ή λειτουργία παροχής προσόντων

Η συμβολή του σχολείου στη διαδικασία παραγωγής –μέσω της παροχής των κατάλληλων εφοδίων για την εξάσκηση ενός επαγγέλματος– άρχισε να γίνεται αντικείμενο έρευνας στη δεκαετία του 1950. Στις δεκαετίες του 1950 και 1960 αναπτύχθηκε η λεγόμενη Οικονομία της Εκπαίδευσης, η οποία ασχολείται με τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας. Ο κλάδος αυτός, ο οποίος προέρχεται από την Οικονομολογία και όχι από την Παιδαγωγική, προσπαθεί μεταξύ των άλλων να προβλέψει τις μελλοντικές ανάγκες σε ειδικά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό (π.χ. απαιτούμενοι δάσκαλοι, γιατροί, ηλεκτρονικοί κλπ. το 1995), και να προβεί στους ανάλογους προγραμματισμούς (Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός, βλέπε Fend 1974: 69 κ.ε.).

Από τις αναλύσεις γύρω από τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας ξεχωρίζει η πολιτικοοικονομική ανάλυση (Fend 1981:21 Altavater/Huisken 1971), η οποία τονίζει, ότι η θεμελιώδης σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας συνίσταται στο ότι **η ποσοτική και ποιοτική αύξηση των προσόντων που αποκτά ο εργαζόμενος, αυξάνουν την αποδοτικότητά του στον τομέα παραγωγής** (βλέπε σχήμα 1).

Η Πολιτικο-οικονομική θεώρηση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και οικονομικού συστήματος ξεκινά από τις εξής υποθέσεις:

Υπόθεση πρώτη: Με την επέκταση της εκβιομηχάνισης αυξάνεται και η ζήτηση υψηλά εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού, και κατά συνέπεια η ανάγκη επέκτασης του σχολικού (εκπαιδευτικού) συστήματος.

Με τη βοήθεια αυτής της υπόθεσης μπορούμε να εξηγήσουμε την επέκταση των σχολικών συστημάτων των δυτικών βιομηχανικών χωρών στην μεταπολεμική περίοδο. Από την άλλη πλευρά θα πρέπει όμως να τονίσουμε ότι η εισαγωγή της ηλεκτρονικής στη βιομηχανία (βιομηχανικά ρομπότ) οδηγεί στις μέρες μας σε νέες εξελίξεις και προπάντων στην ανεργία ακόμα και υψηλά εκπαιδευμένου προσωπικού. Η αυτοματοποίηση και ο εξορθολογισμός της βιομηχανικής παραγωγής απαιτούν μεν υψηλά εκπαιδευμένο προσωπικό, αλλά αριθμητικά πολύ περιορισμένο. Αυτό σημαίνει ότι η σύγχρονη «τεχνολογική εξέλιξη» δεν συνεπάγεται μια επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλ-

λά μια ποιοτική διαφοροποίηση, για να μπορέσει να εκπαιδεύσει ένα ποσοτικά μάλλον περιορισμένο, αλλά ποιοτικά αρκετά υψηλά εκπαιδευμένο προσωπικό. Η παραπάνω υπόθεση δεν ισχύει επομένως απόλυτα για τις λεγόμενες «μεταβιομηχανικές» κοινωνίες.

Υπόθεση δεύτερη: Η βελτίωση και επέκταση της εκπαίδευσης συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και στη βελτίωση της οικονομίας¹. Στην Ελλάδα παρατηρείται μετά την πτώση της χούντας μια επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς μια παράλληλη ή προηγούμενη επέκταση του παραγωγικού τομέα. Σε αντίθεση, δηλαδή με τις κεντρικές και βόρειες ευρωπαϊκές χώρες, όπου προηγήθηκε η επέκταση του παραγωγικού τομέα και ακολούθησε η επέκταση του εκπαιδευτικού (υπόθεση πρώτη), στην Ελλάδα δρομολογήθηκε η επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, προφανώς με την ελπίδα ότι θα συμβάλει στην βελτίωση του παραγωγικού τομέα, και γενικά του οικονομικού συστήματος.

Υπόθεση τρίτη: Τα εφόδια που παρέχει το σχολείο μπορούν να διατεθούν στον τομέα παραγωγής έτσι, ώστε να επιφέρουν κέρδη. Αυτή η υπόθεση ισχύει άμεσα για τις επαγγελματικές σχολές και έμμεσα για τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι αποκομμένα από τον τομέα παραγωγής.

Υπόθεση τέταρτη: Το κράτος ως φορέας της εκπαίδευσης είναι σε θέση να προγραμματίζει και να παρέχει τα εφόδια (γνώσεις, δεξιότητες κλπ.) που απαιτούνται για την οικονομία.

Σχετικά μ' αυτή την υπόθεση θα πρέπει να τονιστεί, ότι ένας εκπαιδευτικός προγραμματισμός είναι δυνατός μόνο σε περιορισμένο βαθμό. Ιδιαίτερα στις ανοιχτές καπιταλιστικές οικονομίες, όπου η οικονομία εναπόκειται στην ιδιωτική πρωτοβουλία, η ακριβής πρόγνωση των μελλοντικών αναγκών είναι πολύ δύσκολη.

Παρόλο που οι παραπάνω τέσσερις υποθέσεις δεν ισχύουν απόλυτα, διασαφηνίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και οικονομικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό (σχολικό) σύστημα συνδέεται άμεσα με το σύστημα παραγωγής και απασχόλησης (βλέπε σχήμα 1) και λειτουργεί πολλές φορές ως μηχανισμός ρύθμισης της αγοράς εργασίας.

1. Ορισμένοι ερευνητές τονίζουν ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας δεν είναι μονόπλευρη, αλλά ότι εκπαίδευση και παραγωγικότητα αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται, δηλαδή βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση (Fend 1981:24). Η δεύτερη υπόθεση των πολιτικο-οικονομικών μοντέλων είναι συγγενής με τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Schultz 1968).

Μέσω του σχολικού συστήματος μπορεί π.χ. να δεσμευτεί πλεονάζον εργατικό δυναμικό (π.χ. μέσω της επέκτασης της υποχρεωτικής φοίτησης από 6 σε 9, ή από 9 σε 10 έτη –όπως συμβαίνει σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες–) και να περιοριστεί η ανεργία. Επίσης μπορεί να αποδεσμευτεί απαιτούμενο εργατικό δυναμικό (π.χ. μητέρες, μέσω της δημιουργίας παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων κλπ.).

Οι έρευνες των οικονομολόγων και των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, που άρχισαν την δεκαετία του 1950 και συνεχίζοντας μέχρι σήμερα, έριξαν αρκετό φως στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του οικονομικού συστήματος, καθώς και στο «ρυθμιστικό» και «συντονιστικό» ρόλο του κράτους.

Η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης, οικονομίας και κράτους είναι τόσο πολυσύνθετη που δεν μπορεί να αναπτυχθεί στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Για να αποκτήσει όμως ο αναγνώστης μια εικόνα αυτής της σχέσης, θα αναφέρουμε ένα παράδειγμα.

Αν αποδεχτούμε ότι η αύξηση των εφοδίων (γνώσεων, δεξιοτήτων κλπ.) συνδέεται με την αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, τότε θα πρέπει οι κάτοχοι των μέσων παραγωγής (δηλαδή οι κεφαλαιούχοι) να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν για την υψηλότερη εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού που απασχολούν.

Οι κεφαλαιούχοι ενδιαφέρονται πράγματι για μια υψηλότερη εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, δεν φροντίζουν όμως γι' αυτήν, επειδή είναι συνδεδεμένη με υψηλό κόστος. Οι κεφαλαιούχοι δεν παράγουν για χάρη των κοινωνικών αναγκών και της χρηστικής αξίας του προϊόντος, αλλά για χάρη της ανταλλακτικής (εμπορευματικής) αξίας του, και για χάρη του κέρδους που απορρέει απ' αυτήν. Γι' αυτό περιορίζονται στην παροχή μόνο αυτών των προσόντων που είναι εντελώς απαραίτητα για τη διαδικασία παραγωγής.

Από τη μια πλευρά, δηλαδή, οι κεφαλαιούχοι χρειάζονται υψηλά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, από την άλλη όμως δεν διαθέτουν τα μέσα (χρήματα) για την εκπαίδευσή του. Απ' αυτήν την αντίφαση τους απαλλάσσει το κράτος, το οποίο αναλαμβάνει την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού, που χρησιμοποιούν στη συνέχεια οι κεφαλαιούχοι.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο παρέχει στους εκπαιδευόμενους εφόδια, τα οποία είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος γενικά, και ειδικά για τη λειτουργία του συστήματος παραγωγής και απασχόλησης.

Εδώ φυσικά μπαίνει το ερώτημα, ποιος καθορίζει ποια προσόντα είναι σημαντικά και απαραίτητα για τη λειτουργία του συστήματος;

Πολλοί ερευνητές (βλέπε Ries 1971:130 κ.ε., Fend 1974:97 κ.ε.) υπο-

στηρίζουν ότι κάθε κοινωνία θεωρεί ορισμένες ικανότητες, δεξιότητες κλπ. του ατόμου ως θετικές και ορισμένες άλλες ως αρνητικές. Το σχολείο μεταδίδει αυτές τις ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις κλπ. που είναι σημαντικές και λειτουργικές για την κοινωνία. Η κοινωνική ζωή όμως χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, δηλαδή υπάρχουν δυνατοί που εξουσιάζουν και αδύνατοι που εξαρτώνται απ' αυτούς. Αυτό σημαίνει ότι η κυρίαρχη γνώμη στην κοινωνία και στο σχολείο είναι αυτή της κυρίαρχης τάξης (Fend 1974:98).

2.2. Η επιλεκτική λειτουργία

Όπως φαίνεται από το σχήμα 1 το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με την κοινωνική δομή μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας του πρώτου. Το σχολείο θεωρείται και σήμερα ακόμη ως ένα «κόσκινο» το οποίο κατανέμει και ανακατανέμει επαγγελματικές και γενικά βιοτικές ευκαιρίες μέσω της δημιουργίας προσβάσεων σε υψηλές ή χαμηλές επαγγελματικές θέσεις και, κατά συνέπεια, σε υψηλά ή χαμηλά εισοδήματα, καθώς και στην ανάλογη κοινωνική θέση (Fend 1981:29). Η θέση αυτή διατυπώθηκε και υποστηρίχτηκε κυρίως από το γερμανό κοινωνιολόγο Schelsky (1957), ο οποίος υποστήριξε ότι στην ταξική κοινωνία το σχολείο δεν μπορούσε να λειτουργήσει ως μηχανισμός κατανομής ευκαιριών, επειδή η κοινωνική θέση του κάθε ατόμου ήταν προκαθορισμένη. Ο πρίγκιπας γεννιόταν και έμενε πρίγκιπας, ανεξάρτητα από τις σχολικές του επιδόσεις (Geissler 1984:154). Οι λειτουργίες του σχολείου περιορίζονταν, επομένως, στη μετάδοση γνώσεων και στη νομιμοποίηση του ισχύοντος συστήματος.

Αντίθετα στις αστικές βιομηχανικές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια υψηλή «κινητικότητα» και στις οποίες οι κοινωνικές διαφορές περιορίζονται κυρίως στο επάγγελμα και στο εισόδημα, καταντά το σχολείο ο κεντρικός μηχανισμός κατανομής και ανακατανομής επαγγελματικών και βιοτικών ευκαιριών. Η θέση αυτή του Schelsky, η οποία αρχικά υιοθετήθηκε από πολλούς παιδαγωγούς και πολιτικούς, δημιούργησε την εντύπωση, ότι στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες η κοινωνική προέλευση του ατόμου δεν έπαιζε κανένα αποφασιστικό ρόλο στην ανέλιξή του, και ότι παλιές κοινωνικές διαφορές και αδικίες μπορούσαν να εξαλειφθούν μέσω του σχολείου. Το σχολείο θεωρείτο ως ο σημαντικότερος μηχανισμός, μέσω του οποίου θα μπορούσαν να επιτευχθούν βασικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις.

Στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικο-κοινωνικοπολιτικής ευφορίας εντάσσεται και η παιδαγωγική συζήτηση περί «ισότητας ευκαιριών». Ανεπαρκώς με την ισότητα ευκαιριών έχουν διαμορφωθεί στις δυτικές

χώρες δύο αντιλήψεις: η αστική - φιλελεύθερη και η σοσιαλιστική (Wulf 1974:116). Σύμφωνα με την πρώτη η ισότητα ευκαιριών συνίσταται στη δημιουργία ίσων προϋποθέσεων εκκίνησης, μέσω της άρσης των κοινωνικοποιητικών «ελλειμμάτων» που φέρει το παιδί ερχόμενο στο σχολείο. Η αντίληψη αυτή οδήγησε στη δημιουργία των λεγόμενων «αντισταθμιστικών» προγραμμάτων.

Οι αρχές της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας παραμένουν βασικοί άξονες της αστικο-φιλελεύθερης αντίληψης. Το άτομο υποστηρίζεται και προωθείται ανάλογα με την επίδοσή του. Το πνεύμα αυτής της αντίληψης μπορεί να συνοψιστεί στο σύνθημα «ανοιχτός ο δρόμος για κάθε ικανό και παραγωγικό άτομο».

Η υιοθέτηση της αρχής της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας οδηγεί όμως στην νομιμοποίηση νέων ανισοτήτων, επειδή η επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από σχολικούς, αλλά κυρίως εξωσχολικούς παράγοντες.

Η σοσιαλιστική αντίληψη τονίζει ακριβώς αυτό το τελευταίο σημείο, και υποστηρίζει ότι μια ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν είναι δυνατή, όσο υπάρχει μια κοινωνική ανισότητα. Ισότητα ευκαιριών δεν μπορεί να σημαίνει δημιουργία ίσων ευκαιριών εκκίνησης και υποστήριξη των ικανών και παραγωγικών ατόμων εντός του σχολείου, αλλά κατάργηση των προνομίων και των κοινωνικών ανισοτήτων που κυριαρχούν στο κοινωνικό σύστημα.

Στην τεκμηρίωση αυτή της δεύτερης αντίληψης συνέβαλε αποφασιστικά ο Jenks (1973) ο οποίος γκρέμισε στις ΗΠΑ το θρύλο για την ισότητα των ευκαιριών, και έδειξε ότι είναι αυταπάτη να νομίζει κανείς ότι είναι δυνατό να επιτευχθεί μια ισότητα ευκαιριών μέσω της εκπαίδευσης.

Κατά τον Jenks η επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου δεν εξαρτώνται τόσο από τη σχολική του επιτυχία, όσο από τα κοινωνικά προνόμια που κληρονομεί από την οικογένειά του. Πέρα απ' αυτό η ίδια η σχολική επιτυχία εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την κοινωνική προέλευση του ατόμου (βλέπε Φραγκουδάκη 1985:41 κ.ε.).

Τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έρχονται με ελλείψεις στο σχολείο τις οποίες δεν μπορούν να άρουν ολότελα τα αντισταθμιστικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά οδηγούν κατά κανόνα σε προσωρινές επιτυχίες, οι οποίες διαρκούν τόσο, όσο διαρκούν και τα προγράμματα (Fend 1981:36).

Αλλά και αν ακόμα τα αντισταθμιστικά μέτρα λειτουργούσαν σ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, και αν ακόμα η εκπαίδευση ήταν για όλα τα παιδιά ποσοτικά και ποιοτικά ή ίδια, οι βιοτικές ευκαιρίες τους

δεν θα ήταν ίσες. Αυτό σημαίνει ότι όσο υπάρχει εξωσχολική κοινωνική ανισότητα, το σχολείο δεν μπορεί να επιφέρει ισότητα ευκαιριών. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τα αντισταθμιστικά προγράμματα δεν μπορούν να άρουν τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, απλώς συμβάλλουν στην άμβλυνσή τους.

Συμπερασματικά μπορούμε λοιπόν να πούμε, ότι το σχολείο δεν είναι ένα «κόσκινο» μέσω του οποίου επιτυγχάνεται μια ανακατανομή των βιοτικών ευκαιριών και μια εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως υποστήριξε ο Schelsky, αλλά ένα «κόσκινο» μέσω του οποίου κατανέμονται οι ευκαιρίες έτσι, ώστε να διατηρείται το status quo.

Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, επομένως, συμβάλλει όχι στην ανακατανομή των βιοτικών ευκαιριών και στην εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας, αλλά στη διατήρησή της. Οι επιλεκτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση, είναι ο κυριότερος μηχανισμός αναπαραγωγής και διατήρησης της κοινωνικής δομής.

2.3. Η λειτουργία της ενσωμάτωσης ή νομιμοποιητική λειτουργία

Η συζήτηση γύρω από την κοινωνική σημασία του σχολείου άρχισε ήδη στην εποχή του Durkheim, ο οποίος είχε τονίσει ότι για τη διασφάλιση της θεμελιώδους κοινωνικής συναίνεσης και αλληλεγγύης στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες δεν αρκεί ο κοινωνικοποιητικός φορέας οικογένεια, αλλά είναι απαραίτητοι κι άλλοι θεσμοί, όπως π.χ. το σχολείο.

Για τη διασφάλιση μιας κοινωνικής και ηθικής συναίνεσης είναι αναγκαίες η αποδοχή της ηθικής αυθεντίας και η πίστη προς το κράτος, που με τη σειρά τους διασφαλίζονται, εφόσον μεταδοθούν στις νέες γενιές οι ανάλογες αξίες και κοινωνικοί κανόνες (Fend 1981:40).

Στις σκέψεις του Durkheim εμπεριέχεται η προβληματική της νομιμοποίησης, η οποία θα μας απασχολήσει σ' αυτό το κεφάλαιο. Πριν αναφερθούμε όμως σ' αυτό το θέμα θα πρέπει να τονίσουμε, ότι η νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου δεν λαμβάνει χώρα ανεξάρτητα από τη μαθησιακή και επιλεκτική λειτουργία, αλλά είναι συνυφασμένη μ' αυτές και εμπεριέχεται κατά ένα μέρος σ' αυτές.

Οι δύο παραπάνω λειτουργίες έχουν συγχρόνως και ένα νομιμοποιητικό χαρακτήρα. Στα πλαίσια της μαθησιακής λειτουργίας δεν μεταδίδονται μόνο γνώσεις και δεξιότητες, μέσω της οργανωμένης διδασκαλίας, αλλά και γενικότερες αξίες, τρόποι συμπεριφοράς και στάσεις (όπως π.χ. πειθαρχία, εργατικότητα, ακρίβεια κλπ.), που οδηγούν στην ομαλή ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα.

Στα πλαίσια των επιλεκτικών διαδικασιών δεν γίνεται απλώς μια αντικειμενική επιλογή, αλλά –όπως θα αναφέρουμε και παρακάτω– με-

ταδίδεται στους εκπαιδευόμενους, συγχρόνως, και μια συγκεκριμένη ιδεολογία περί επίδοσης.

Κατά τον Fend (1981:42) η νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου συνίσταται «στη δημιουργία εκείνων των στάσεων και διαθέσεων, οι οποίες εγγυούνται μια συμπεριφορά που αντιστοιχεί στις βιομηχανικές καπιταλιστικές συνθήκες παραγωγής».

Αν συγκρίνουμε τη δομή και τα κύρια χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος και του συστήματος παραγωγής, θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ τους, όσον αφορά π.χ. τα παρακάτω σημεία:

Σύστημα παραγωγής

- ιεραρχία
- πειθαρχία
- ατομική απόδοση
- ανταγωνιστικότητα
- χρήματα (ως ατομική αμοιβή)

Σχολικό σύστημα

- ιεραρχία
- πειθαρχία
- ατομική επίδοση
- ανταγωνιστικότητα
- βαθμοί (ως ατομική αμοιβή)

(Fend 1981:42)

Το σχολικό σύστημα είναι παρόμοιο δομημένο μ' αυτό της παραγωγής και παρέχει στους εκπαιδευόμενους αυτά τα εφόδια που είναι απαραίτητα για την ένταξη τους στο παραγωγικό και γενικά στο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα.

Το καπιταλιστικό σύστημα εμπεριέχει πολλές αντιφάσεις (βλέπε σχετικά Habermas 1983 και Offe 1972), εν τούτοις κατορθώνει να επιβιώνει, επειδή το κράτος έχει αναλάβει το ρόλο του ρυθμιστή του κοινωνικο-οικονομικού βίου και επειδή μέσω του κοινωνικο-πολιτισμικού συστήματος –μέρος του οποίου είναι και το σχολείο– διασφαλίζεται από γενιά σε γενιά μια μαζική πίστη και εμπιστοσύνη προς το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα. Το κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα παίζει δηλαδή ένα νομιμοποιητικό ρόλο.

Τι πρέπει όμως να νομιμοποιήσει συγκεκριμένα το σχολείο, σε μια καπιταλιστική κοινωνία;

- α) την άνιση κατανομή των κοινωνικών αγαθών και
- β) τις πολιτικές σχέσεις εξουσίας

Αναφορικά με το (α): Άνιση κατανομή των κοινωνικών αγαθών.

Η άνιση κατανομή των αγαθών νομιμοποιείται μέσω της ιδεολογίας της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας. Σύμφωνα μ' αυτήν την ιδεολογία η ανισότητα είναι απόρροια των ατομικών ικανοτήτων, προ-

σόντων και επιδόσεων (Fend 1981:45).

Σ' αυτήν την ιδεολογία μπορεί να ενταχθεί και η θεωρία περί «ίσων ευκαιριών». Το σχολείο προσφέρει σ' όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες, όποιος παρόλα αυτά δεν έχει επιτυχία, φταίει ο ίδιος.

Η αρχή της αμοιβής βάσει της επίδοσης ισχύει στο σχολείο σ' ένα μεγάλο βαθμό, όχι όμως και εκτός σχολείου. Στον τομέα παραγωγής και απασχόλησης δεν στέκει πάντα στην κορυφή της πυραμίδας ο παραγωγικότερος, επειδή εκεί μεσολαβούν κι άλλοι παράγοντες, όπως π.χ. οι κοινωνικές σχέσεις (μέσον), η κοινωνική προέλευση, η πολιτική τοποθέτηση κλπ. Η αντιστοιχία δηλαδή μεταξύ σχολικού συστήματος και συστήματος παραγωγής χωλαίνει σ' αυτό το σημείο.

Αναφορικά με το (β): Νομιμοποίηση των πολιτικών σχέσεων εξουσίας.

Η αναγνώριση και αποδοχή των σχέσεων εξουσίας επιτυγχάνεται μέσω της πίστης προς τη νομιμότητα των σχέσεων αυτών. Αυτή η πίστη επιτυγχάνεται με τη σειρά της μέσω διαφόρων συμμετοχικών διαδικασιών (συμμετοχή σε εκλογικές διαδικασίες), και μέτρων πρόνοιας (π.χ. κοινωνική βοήθεια, προστασία από την ανεργία) κλπ.

Στο σχολείο καλλιεργείται η πίστη προς τη νομιμότητα του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος κυρίως μέσω των μορφωτικών περιεχομένων, καθώς και των διαφόρων επιλεκτικών διαδικασιών. Προπάντων στα βιβλία της Ιστορίας και της Πολιτικής Αγωγής παρουσιάζεται το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό σύστημα ως το ιδανικό (βλέπε σχετικά για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις εργασίες των Νούτσου 1979, Τσουκαλά 1977 και Φραγκουδάκη 1978).

Από την άλλη πλευρά οι συνεχείς εξετάσεις και αξιολογήσεις δημιουργούν στον κάθε μαθητή σταδιακά το συναίσθημα, ότι η ταξινόμηση του στην ιεραρχική σκάλα της τάξης του γίνεται ανάλογα με την επίδοσή του. Αμοιβή και τιμωρία, καλοί και κακοί βαθμοί, υψηλή και χαμηλή θέση στη σκάλα ιεραρχίας, είναι το αποτέλεσμα της ατομικής επίδοσης. Η ανισότητα επομένως είναι απόρροια των ατομικών ικανοτήτων, επιδόσεων και προσόντων.

Μ' αυτόν τον τρόπο μεταδίδεται στο μαθητή ένα συγκεκριμένο «ερμηνευτικό σχήμα», το οποίο ισχύει και εκτός σχολείου. Όποιος είναι ευφυής και καταβάλλει προσπάθεια, αυτός προοδεύει. Όποιος δεν είναι ευφυής και δεν καταβάλλει προσπάθεια, αυτός μένει χαμηλά (Fend 1981:47).

Η εσωτερίκευση τέτοιων ερμηνευτικών σχημάτων συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αυτοσυναισθήματος και μιας συγκεκριμένης εικόνας για τον εαυτό μας. Το σχολείο κατά κανόνα τα καταφέρνει να δημιουργ-

γήσει και στον «τελευταίο» μαθητή την εντύπωση ότι τον μεταχειρίστηκαν δίκαια» (στο ίδιο, σ. 47). Για τους περισσότερους μαθητές το σχολείο είναι δίκαιο και λειτουργεί σε προκαθορισμένα νομικά πλαίσια, δηλαδή δεν αυθαιρετεί. Επειδή αυτά τα εσωτερικευμένα ερμηνευτικά σχήματα μεταφέρονται και εφαρμόζονται και εκτός σχολείου, γίνεται το κοινωνικό σύστημα, από την συντριπτική πλειοψηφία των νέων γενιών, αποδεκτό ως νόμιμο και δίκαιο.

Στο σχολείο θα μπορούσε φυσικά να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και να προβληματιστούν οι μαθητές πάνω στην αρχή της ατομικής επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας, καθώς επίσης στο ερώτημα, ποιος προκαθορίζει και με ποια κριτήρια τα νομικά πλαίσια που κινείται το σχολείο;

Το φοιτητικό κίνημα στα τέλη της δεκαετίας του 1960 σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη (κυρίως στη Γαλλία) και τα γεγονότα του πολυτεχνείου στην Ελλάδα αποτελούν ενδείξεις, ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργείται και η κριτική σκέψη. Αυτό όμως φαίνεται να συμβαίνει σε περιορισμένο βαθμό για λόγους που θα αναλύσουμε στο κεφάλαιο 4.

Πριν όμως αναφερθούμε σ' αυτό το κεφάλαιο θα κάνουμε μια ανάλυση των γενικών (πανελλήνιων) εξετάσεων με βάση τις τρεις αναπαραγωγικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Οι λειτουργίες και η λειτουργικότητα των εξετάσεων

Συστατικά στοιχεία της αναπαραγωγικής λειτουργίας είναι –όπως ήδη αναφέραμε– οι τρεις επιμέρους λειτουργίες: μαθησιακή, επιλεκτική και νομιμοποιητική. Σκοπός της μαθησιακής λειτουργίας είναι, να δώσει στους εκπαιδευόμενους τα εφόδια εκείνα (γνώσεις, δεξιότητες κλπ.) που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία και την παραπέρα ανάπτυξη του τομέα παραγωγής. Στα πλαίσια αυτής της λειτουργίας εμφανίζονται οι εξετάσεις στην πιο αθώα τους μορφή. Ο διδάσκων για να διαπιστώσει από πόσους διδασκόμενους και σε ποιο βαθμό έγινε κατανοητό το γνωστικό αντικείμενο, και για να μπορέσει να προβεί στις κατάλληλες διορθωτικές παρεμβάσεις, κάνει μια διαπιστωτική εξέταση, ένα τεστ. Αν η εξέταση δεν περιοριστεί απλώς στη διαπίστωση, αλλά χρησιμεύει συγχρόνως και για την κατάταξη των μαθητών σε μια βαθμολογική κλίκακα, τότε παίρνει πια το χαρακτήρα της αξιολόγησης και της επιλογής και χάνει την αθωότητά της.

Παράλληλα προς τη μαθησιακή λειτουργία υπάρχει η επιλεκτική, η οποία συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα με την κοινωνική δομή. Το σχολείο δεν μεταδίδει απλώς γενικές και ειδικές γνώσεις στους εκπαιδευόμενους, αλλά οφείλει να τους αξιολογεί και να τους κατατάσσει σε μια αξιολογική (βαθμολογική) κλίμακα και να επιλέγει άμεσα ή έμμεσα τα «κατάλληλα» πρόσωπα για τις «κατάλληλες» θέσεις. Η επιλογή αυτή γίνεται με τις εξετάσεις. Οι εξετάσεις είναι ο κατεξοχήν επιλεκτικός μηχανισμός. Στις αστικές κοινωνίες δυτικού τύπου καλλιεργείται και σήμερα ακόμη στις λαϊκές μάζες η ψευδαίσθηση, ότι το σχολείο είναι ένα «κόσκινο» το οποίο κατανέμει και ανακατανέμει «δίκαια» τις βιοτικές ευκαιρίες. Το σχολείο δηλαδή αποτελεί ένα είδος εφελθηρίου επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης για «όλους».

Οι εξετάσεις, ως αξιολογικός και επιλεκτικός μηχανισμός, είναι τόσο ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες, ώστε να διασφαλίζουν την κατανομή των ευκαιριών με βάση την ατομική επίδοση. Η αντικειμενικότητα, η ουδετερότητα και η διαφάνεια τους σε συνδυασμό με την αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας συμβάλλουν αποφασιστικά στην εκπλήρωση της νομιμοποιητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το παιδί μαθαίνει ήδη στην προσχολι-

κή ηλικία ότι ο «καλός» αμοίβεται, ενώ ο «κακός» τιμωρείται, ή τουλάχιστο δεν αμοίβεται. Αυτή η αρχή ισχύει πολύ περισσότερο στο σχολείο, όπου ο Γιαννάκης δεν είναι πια ο γιος, αδελφός, ή ανηψιός, αλλά ο «μαθητής», ο οποίος αντιμετωπίζεται από το σχολείο όπως κάθε μαθητής στη βάση της «ισότητας».

Οι συνεχείς εξετάσεις και αξιολογήσεις δημιουργούν στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμηση του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του γίνεται ανάλογα με την επίδοσή του, και διαμορφώνουν σταδιακά το αυτοσυναίσθημα και την ταυτότητά του. Αμοιβή και τιμωρία, καλοί και κακοί βαθμοί, υψηλή και χαμηλή θέση στην κλίμακα ιεραρχίας είναι το αποτέλεσμα της ατομικής επίδοσης. Η ανισότητα είναι επομένως απόρροια των ατομικών προσόντων και επιδόσεων.

Το σχολείο καταφέρει, όπως τονίσαμε και παραπάνω, να δημιουργήσει και στον «τελευταίο» μαθητή το συναίσθημα, ότι τον μεταχειρίστηκαν δίκαια. Μ' αυτόν τον τρόπο εσωτερικεύουν οι μαθητές συγκεκριμένα ερμηνευτικά σχήματα όπως π.χ. «το σχολείο μας αντιμετωπίζει όλους ίσα», «από μας εξαρτάται η πρόοδός μας», «όποιοι είναι ευφυής και εργατικός προοδεύει» κλπ. Τέτοια ερμηνευτικά σχήματα δεν νομιμοποιούν μόνο το σχολείο, αλλά και ολόκληρο το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό σύστημα, διότι μεταφέρονται και εφαρμόζονται και εκτός σχολείου. Από την άλλη πλευρά το ελληνικό σύστημα επιλογής για τα ΑΕΙ έχει μεταβάλει τους μαθητές των Λυκείων σε κυνηγούς μονάδων, περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες ανάπτυξης κοινωνικοπολιτικών δραστηριοτήτων και κριτικής σκέψης. Αν όμως οι μαθητές –και οι γονείς τους– προβληματιστούν πάνω στο status quo του σχολείου, θα διαπιστώσουν σύντομα ότι το σχολείο –όπως τονίζει και ο Bourdieu– δεν χρειάζεται παρά να είναι δίκαιο, για να συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο φέρνουν μαζί τους άνισες προϋποθέσεις εκκίνησης και επομένως άνισες ευκαιρίες για εκπαίδευση. Η επίδοση και η ανταγωνιστικότητα τους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τους προέλευση. Το σχολείο λοιπόν δεν χρειάζεται παρά να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές «ίσα», για να διατηρεί τις άνισες ευκαιρίες.

Οι εισαγωγικές (γενικές) εξετάσεις για τα ΑΕΙ έχουν περισσότερο τελετουργικό παρά ουσιαστικό χαρακτήρα. Το παιχνίδι έχει λίγο πολύ κριθεί, η τελετουργική διαδικασία των πανελλήνιων εξετάσεων διατηρεί όμως, από τη μια πλευρά, μέχρι την τελευταία στιγμή μια σπίθα ελπίδας σε γονείς και μαθητές και τους κρατά σε μια στάση αναμονής και εφησυχασμού, και από την άλλη, νομιμοποιεί τα αποτελέσματα των επιλεκτικών διαδικασιών.

Στην ελληνική κοινωνία είναι και σήμερα διάχυτη η άποψη ότι οι γόνοι εργατικών και αγροτικών οικογενειών έχουν τις ίδιες πιθανότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ με τους γόνους της αστικής τάξης, εφόσον είναι ευφυείς. Τα στοιχεία όμως που διαθέτουμε δείχνουν ότι οι πρώτοι βρίσκονται σε σημαντικά μειονεκτικότερη θέση. Από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και τα στατιστικά στοιχεία, προκύπτουν τα εξής γενικά συμπεράσματα:

α) Η σχολική διαρροή είναι ιδιαίτερα υψηλή στους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (βλ. Φραγκουδάκη 1985:187).

β) Οι πιθανότητες φοίτησης των παιδιών των εργατικών και αγροτικών οικογενειών στα ελληνικά ΑΕΙ είναι πολύ μικρότερες από ό,τι αυτές των παιδιών των «ανωτέρων» και «μεσαίων» στρωμάτων. Σύμφωνα με τις έρευνες και τους υπολογισμούς της Λαμπίρη-Δημάκη (1974), του Δρεττάκη (1977:39) και των Ψαχαρόπουλου/Καζαμιά (1987:175 κ.ε) οι πιθανότητες τους είναι τρεις έως έξι φορές μικρότερες.

Στην περίπτωση της φοίτησης σε πολυτεχνικές σχολές οι πιθανότητες τους είναι μάλιστα δέκα φορές λιγότερες (βλ. Δρουκόπουλος 1986:57).

γ) Οι απόλυτοι αριθμοί των φοιτητών από τα «κατώτερα στρώματα» είναι υψηλοί. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι αντιπροσωπεύονται στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά από τα «μεσαία» και «ανώτερα» στρώματα.

Το σχολικό έτος 1978/79 π.χ. τα 13,3% των φοιτητών προέρχονταν από οικογένειες στις οποίες ο πατέρας ασκούσε ένα ελεύθερο επάγγελμα ή κατείχε κάποια διευθυντική θέση. Οι φοιτητές από αγροτικές και εργατικές οικογένειες αποτελούσαν τα 42,1% του συνόλου των φοιτητών το ίδιο έτος. Οι εργάτες, τεχνίτες και γεωργοί αποτελούσαν όμως την περίοδο αυτή τα 70% του ενεργού πληθυσμού ηλικίας 46-65 ετών, ενώ οι απασχολούμενοι σε ελεύθερα επαγγέλματα και διευθυντικές θέσεις δεν ξεπερνούσαν το 6% του ενεργού πληθυσμού (βλ. Φραγκουδάκη 1985:189 κ. 193 και Δρεττάκης 1977:39).

δ) Στη δεκαετία του 1980 παρατηρείται μια θεαματική αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα ελληνικά ΑΕΙ, η οποία συνοδεύεται από σημαντικές εσωτερικές ανακατατάξεις σ' ό,τι αφορά την κοινωνική σύνθεση των φοιτητών κατά σχολή. Οι γόνοι των «κατωτέρων» κοινωνικών στρωμάτων υπεραντιπροσωπεύονται στις θεολογικές και φιλολογικές σχολές, καθώς και στις σχολές οικονομικών σπουδών.

Αντίθετα οι γόνοι των «ανωτέρων» στρωμάτων φοιτούν κυρίως στις ιατρικές και πολυτεχνικές σχολές και στις σχολές καλών τεχνών. Η εκπαιδευτική ανισότητα επομένως συνεχίζεται, παίρνοντας μια ποιοτι-

κή μορφή (βλ. Φραγκουδάκη 1985:191 κ.ε).

ε) Η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού κατά τη δεκαετία του 1980 δεν άμβλυνε τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αντίθετα φαίνεται ότι συμβάλλει στην αύξησή τους (βλ. σχετικά Δρεττάκης, ΤΑ ΝΕΑ 30.5.1987).

στ) Στην εκπαιδευτική ανισότητα προστίθεται η ανισότητα των δύο φύλων που πλήττει κυρίως τα κορίτσια των εργατικών και αγροτικών οικογενειών (βλ. Ηλίου 1984:202 κ.ε και Φραγκουδάκη 1985:197).

ζ) Η ανεργία των «ακαδημαϊκών» πλήττει κυρίως τους πτυχιούχους που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Συμπερασματικά μπορούμε λοιπόν να διαπιστώσουμε ότι η εκπαιδευτική ανισότητα είναι δεδομένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σχολικοί μηχανισμοί λειτουργούν όμως έτσι, ώστε να νομιμοποιούν αυτήν την ανισότητα.

Το εξεταστικό σύστημα λειτούργησε τέλεια, οι εξετάσεις ήταν αντικειμενικές, ουδέτερες και αδιάβλητες, μας διαβεβαιώνει η πολιτεία· το αποτέλεσμά τους επομένως δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Το σύστημα είναι «δίκαιο» και επομένως δίκαια είναι και η κατανομή των θέσεων σπουδών στους υποψήφιους. Αυτό όμως το φαινομενικά «δίκαιο» σύστημα εξετάσεων αποκρύπτει την έκταση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Μια δίκαιη κατανομή των θέσεων στα ΑΕΙ θα μπορούσε να συντελεστεί στα πλαίσια ενός «άδίκου» συστήματος επιλογής, το οποίο θα κατένεμε τις θέσεις στους υποψήφιους των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων ανάλογα με την ποσοστιαία εκπροσώπηση του στρώματος προέλευσής τους στο κοινωνικό σύνολο¹.

Μια δίκαιη κατανομή των θέσεων θα μπορούσε επίσης να συντελεστεί στα πλαίσια ενός επιλεκτικού συστήματος, το οποίο θα άνοιγε τις πόρτες των ΑΕΙ σε καθένα ικανό να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέχει πολύ και από τις δύο παραπάνω περιπτώσεις.

Στα ελληνικά ΑΕΙ δεν φοιτούν όσοι θέλουν και θα μπορούσαν –με βάση πάντα την επίδοσή τους– να φοιτήσουν, αλλά τόσοι, όσους χρειάζεται το σύστημα για τη λειτουργία του και την αναπαραγωγή του. Αυτή η κατάσταση είναι απόρροια, μεταξύ των άλλων, και του επιλεκτικού συστήματος και ιδιαίτερα των γενικών εξετάσεων, των οποίων τη δομή και φιλοσοφία αξίζει να δούμε από κοντά.

Τα κύρια συστατικά στοιχεία κάθε εξεταστικού συστήματος είναι: **η βάση της αξιολογικής (βαθμολογικής) κλίμακας και ο αριθμός των εξεταζομένων.** Η βάση μπορεί να είναι σταθερή και προκαθορισμένη

1. Ένα τέτοιο σύστημα εφαρμόστηκε στις ανατολικές χώρες στο στάδιο εδραίωσης του σοσιαλιστικού συστήματος (βλ. σχετικά Φραγκουδάκη 1985,72).

(π.χ. το 5 στην κλίμακα 1 έως 10 ή το 10 στην κλίμακα 1 έως 20) ή μεταβλητή. Ο αριθμός των εξεταζομένων μπορεί να διαφοροποιηθεί στον αριθμό των υποψηφίων και στον αριθμό των εισακτέων, ο οποίος (αριθμός εισακτέων) με τη σειρά του μπορεί να είναι κλειστός και προκαθορισμένος ή ανοιχτός. Από το συνδυασμό αυτών των δύο στοιχείων (**βαθμολογική βάση και αριθμός υποψηφίων**) προκύπτουν θεωρητικά οι εξής τέσσερις περιπτώσεις:

1. Ακαθόριστη βάση, ανοιχτός αριθμός εισακτέων: Η περίπτωση αυτή δεν έχει νόημα, γι' αυτό και περιτεύει η συζήτησή της.

2. Προκαθορισμένη βάση, κλειστός αριθμός εισακτέων (π.χ. πρόσληψη 30 υπομηχανικών από τη ΔΕΗ): Αν ο αριθμός των υποψηφίων είναι μικρότερος του προκαθορισμένου αριθμού εισακτέων δεν υπάρχει ανταγωνισμός, κάθε υποψήφιος διαγωνίζεται για να πιάσει τη βάση και να προσληφθεί. Αν αντίθετα ο αριθμός των υποψηφίων είναι μεγαλύτερος αυτού των εισακτέων ισχύει η αρχή της ανταγωνιστικότητας. Όσο δε μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ του αριθμού των υποψηφίων και του αριθμού των εισακτέων, τόσο μεγαλύτερος ο πόλεμος: «όλοι εναντίον όλων».

3. Ακαθόριστη βάση, κλειστός (περιορισμένος) αριθμός εισακτέων (περίπτωση των γενικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ): Αυτή η περίπτωση προτιμάται κυρίως όταν ο αναμενόμενος αριθμός υποψηφίων είναι πολύ μεγάλος, οι δυνατότητες επιλογής επομένως πολλές, πρακτικά δε αποκλείεται η πιθανότητα να πέσουν τόσοι πολλοί υποψήφιοι κάτω από τη βαθμολογική βάση που συνήθως ισχύει στην εκπαίδευση, ώστε να μη συμπληρωθεί ο αριθμός των εισακτέων. Η βάση ανεβοκατεβαίνει έτσι, ώστε να συμπληρωθεί ο προκαθορισμένος αριθμός εισακτέων, το δε ύψος της εξαρτάται από τον αριθμό εισακτέων και από το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων. Η αξία της είναι επομένως σχετική και δεν μας λέει σχεδόν τίποτα για το πραγματικό επίπεδο της εκπαίδευσης. Κάθε συζήτηση λοιπόν για την «άνοδο» ή πτώση των βάσεων ή για την «ευημερία των βαθμών» –κάτι που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης– είναι σχετική αν όχι επιφανειακή και παραπλανητική.

Αποφασιστικός στην περίπτωση των γενικών εξετάσεων είναι ο περιορισμένος αριθμός εισακτέων, κάθε υποψήφιος γνωρίζει ότι από τους τρεις υποψήφιους οι δύο τουλάχιστο θα μείνουν έξω από τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Σ' αυτή τη σκληρή πραγματικότητα δεν αλλάζει τίποτα, ούτε η άνοδος ή πτώση των βάσεων, ούτε η διατήρηση ή κατάργηση του 25% των μορίων που προσδιορίζονται από το μέσο όρο της βαθμολογίας των τριών Λυκειακών τάξεων.

Το σημερινό σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων στα ΑΕΙ καλλιεργεί υ-

πέρμετρα την ανταγωνιστικότητα και την αντιπαλότητα και οδηγεί τους υποψηφίους και τους γονείς τους σ' ένα ψυχολογικά και οικονομικά εξοντωτικό αγώνα, του οποίου η έκβαση είναι λίγο πολύ προδικασμένη. Στους τρεις οι δύο θα μείνουν απέξω, όχι επειδή δεν είναι ικανοί, αλλά επειδή δεν τους χρειάζεται το σύστημα.

Οι επιλεκτικοί μηχανισμοί, με επικεφαλής τις γενικές εξετάσεις, λειτουργούν έτσι ώστε να διασφαλιστούν ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, καθώς επίσης η λειτουργία και η αναπαραγωγή του συστήματος. Αυτό έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό πολλών υποψηφίων από τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Πολλοί απ' αυτούς τους υποψηφίους καταφεύγουν και σπουδάζουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, επιβεβαιώνοντας έτσι την παραπάνω θέση μας, ότι δεν έμειναν έξω από τα ελληνικά πανεπιστήμια επειδή δεν είναι ικανοί, αλλά επειδή το εξεταστικό σύστημα τους απέκλεισε. Ένα λιγότερο ανταγωνιστικό εξεταστικό σύστημα μας παρέχει η τέταρτη και τελευταία περίπτωση.

4. Προκαθορισμένη βάση, ανοιχτός (απεριόριστος) αριθμός εισακτέων: Στην περίπτωση της εισαγωγής στα ΑΕΙ η βάση θα αποτελούσε έκφραση των μαθησιακών απαιτήσεων των ΑΕΙ, οι οποίες προσδιορίζονται από τις αντικειμενικές απαιτήσεις κάθε επιστήμης, που με τη σειρά τους βρίσκονται σε συνάρτηση με τις κάθε φορά ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικές απαιτήσεις. Ανοιχτός (απεριόριστος) αριθμός εισακτέων σημαίνει ότι καθένας που διαθέτει το μίνιμουμ των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ανταπόκριση στις μαθησιακές απαιτήσεις των ΑΕΙ, εισάγεται δικαιωματικά σ' αυτά.

Αυτό το εξεταστικό σύστημα δεν λύνει φυσικά το πρόβλημα της επιλογής, το οποίο, κατά την άποψή μας, είναι άλυτο, επειδή είναι παράγωγο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, καθώς και βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων. Το πρόβλημα της επιλογής, και επομένως και οι εξετάσεις ως επιλεκτικός μηχανισμός, αποτελεί απλώς την εμφανή πλευρά μιας σειράς κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν κάτω από τον όρο «κοινωνική ανισότητα». Όσο υπάρχουν αυτά τα προβλήματα θα υπάρχει και το πρόβλημα της επιλογής, ή καλύτερα του αποκλεισμού.

Το ανοιχτό εξεταστικό σύστημα θα πετύχαινε όμως τουλάχιστο δύο πράγματα: α) κατάργηση του σημερινού κλειστού, περιοριστικού συστήματος και β) περιορισμό της ανταγωνιστικότητας και της αντιπαλότητας, τουλάχιστο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο μαθητής, κάτω από ένα τέτοιο εξεταστικό σύστημα, δεν θα έβλεπε πια το συμμαθητή του ως τον ανταγωνιστή και αντίπαλο, ο οποίος θα του «φάει» τη θέση, αλλά ως συνεργάτη και συνοδοιπόρο. Πέρα απ' αυτό θα συνέβαλλε αποφασιστικά στο ανέβασμα του μορφωτικού επι-

πέδου του λαού και θα άνοιγε νέες κοινωνικές προοπτικές.

Η καθιέρωση όμως ενός κλειστού ή ανοιχτού επιλεκτικού (εξεταστικού) συστήματος είναι η συνέπεια των πολιτικών αποφάσεων που έχουν προηγηθεί και που έχουν καθορίσει κατά πόσο η αποστολή του σχολείου συνίσταται στο ανέβασμα του μορφωτικού επιπέδου του λαού, καθώς επίσης στη συμβολή του στη δημιουργία προοπτικών κοινωνικού μετασχηματισμού ή στη συμβολή του στην αναπαραγωγή του συστήματος.

Στην πρώτη περίπτωση η παροχή γνώσης είναι ελεύθερη και το εξεταστικό σύστημα ανοιχτό. Στη δεύτερη περίπτωση παρέχεται τόση γνώση και σε τόσα άτομα, ώστε να διασφαλιστούν η λειτουργία και η αναπαραγωγή του δεδομένου συστήματος.

Ένα σύστημα που λειτουργεί «σωστά» παράγει τόσο επιστημονικό, τεχνικό κλπ. δυναμικό, όσο χρειάζεται. Για την επίτευξη μιας τέτοιας παροχής γνώσης και ενός καταμερισμού εργασίας ανάλογα με τις ανάγκες του συστήματος, είναι, μεταξύ των άλλων, απαραίτητο και ένα καλά οργανωμένο επιλεκτικό σύστημα.

Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, και ιδιαίτερα των επιλεκτικών μηχανισμών του, ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποδεικνύεται στην πράξη πολύ δύσκολη. Ιδιαίτερα το παράδειγμα της Ελλάδας φανερώνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσανατολίζεται αυστηρά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το ειδικευμένο δυναμικό που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα –και προπάντων τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ– δεν μπορεί να απορροφηθεί στην αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα να δημιουργεί δυσλειτουργίες στο όλο σύστημα.

Η αντίφαση αυτή είναι μια από τις πολλές αντιφάσεις του καπιταλιστικού συστήματος, και εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονα σε χώρες με «εξαρτημένη ανάπτυξη», όπως είναι η Ελλάδα.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η μορφή του εξεταστικού συστήματος εξαρτάται από το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Ένα σχολείο που έχει ως κύρια αποστολή, να συμβάλλει στην αναπαραγωγή του δεδομένου συστήματος, δεν μπορεί παρά να έχει ένα κλειστό εξεταστικό σύστημα. Δηλαδή, ένα σύστημα που αποκλείει μερικά άτομα από συγκεκριμένους κοινωνικούς τομείς, και κάποια άλλα τα προωθεί. Το ελληνικό εξεταστικό σύστημα έχει αλλάξει από τη μεταρύθμιση του 1929 μέχρι σήμερα πολλές μορφές, στην ουσία όμως παραμένει πάντα το ίδιο, **κλειστό** και **αποκλειστικό**. Μια ουσιαστική αλλαγή του, δηλαδή η μετεξέλιξή του σ' ένα ανοιχτό εξεταστικό σύστημα, προϋποθέτει ένα σχολείο σε μια κοινωνία που θέλει και επιδιώκει το μετασχηματισμό της.

3. Κοινωνικός έλεγχος¹ και σχολικό σύστημα

Όπως αναφέραμε, το σχολείο θα πρέπει να εκπληρώσει τις αναπαραγωγικές λειτουργίες: μαθησιακή, επιλεκτική και νομιμοποιητική. Το πρώτο ερώτημα που θα μας απασχολήσει στο παρόν κεφάλαιο είναι, κατά πόσο υπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου, οι οποίοι διασφαλίζουν την εκπλήρωση αυτών των λειτουργιών, δηλαδή κατά πόσο υπόκειται το σχολείο σε κάποιο κοινωνικό έλεγχο. Ένα δεύτερο ερώτημα που θα πρέπει επίσης να μας απασχολήσει είναι, αν ασκείται μέσω του σχολείου κοινωνικός έλεγχος.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα: Ασκείται έλεγχος πάνω στο σχολείο:

Όπως ήδη τονίσαμε, το σχολείο είναι ένα υποσύστημα του όλου κοινωνικού συστήματος. Ευνόητο λοιπόν είναι ότι αν ασκείται κοινωνικός έλεγχος στα άλλα υποσυστήματα και γενικά στο κοινωνικό σύστημα, θα ασκείται και στο σχολείο.

Πώς όμως ασκείται αυτός ο έλεγχος και ποιες δυνάμεις τον προσδιορίζουν;

Οι δυνατότητες άσκησης κοινωνικού ελέγχου πάνω στο σχολικό σύστημα συνίστανται κυρίως στον έλεγχο:

α) της δομής,

β) των προσώπων και

γ) των κοινωνικοποιητικών περιεχομένων (Fend 1981:50 κ.ε).

Ο δομικός έλεγχος εκφράζεται μέσω αυτού που αποκαλούμε οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Το σχολείο διαθέτει μια ιεραρχημένη γραφειοκρατική οργάνωση παρόμοια μ' αυτήν των άλλων κρατικών ιδρυμάτων. Η ιεραρχημένη δομή, από το διευθυντή του σχολείου ως τον υπουργό παιδείας, αποσκοπεί κυρίως στη διασφάλιση της αποστολής του σχολείου, δηλαδή στη διασφάλιση της εκπλήρωσης των λειτουργιών που αναφέραμε. Τα ισχύοντα οργανωτικά-διοικητικά μέ-

1. Με τον όρο «κοινωνικός έλεγχος» εννοούνται εκείνα τα μέτρα, που επιδιώκουν να δημιουργήσουν στα μέλη μιας κοινωνίας τέτοιους τρόπους συμπεριφοράς και τέτοια ερμηνευτικά σχήματα, ώστε να διασφαλισθούν η εδραίωση και η αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας.

(Wörterbuch der Marxistisch-Leninistischen Soziologie 1978: 362).

τρα ελέγχουν τα πρόσωπα που δρουν στο σχολείο, καθώς επίσης το βαθμό υλοποίησης των σκοπών που προβλέπονται από τα αναλυτικά προγράμματα και περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Από τα πρόσωπα που δρουν στο όλο σχολικό σύστημα θα περιορίσουμε μόνο στους μαθητές και στους δασκάλους. Ο κοινωνικός έλεγχος πάνω σ' αυτά τα πρόσωπα ασκείται κυρίως μέσα από τις αξιολογικές και επιλεκτικές διαδικασίες. Οι μηχανισμοί της αξιολόγησης και επιλογής ρυθμίζουν π.χ. την πρόσβαση των μαθητών στους διαφόρους τύπους και βαθμίδες σχολείων. Οι μηχανισμοί της αξιολόγησης (εξετάσεις) μπορούν επίσης να επιβάλλουν στους μαθητές μια προσαρμοστική συμπεριφορά, π.χ. κινήγι βαθμών και κατά συνέπεια περιορισμό της κριτικής στάσης και των κοινωνικών και πολιτικών δραστηριοτήτων τους. Η προσαρμοστικότητα των μαθητών επιτυγχάνεται φυσικά και μέσω άλλων οργανωτικών-διοικητικών μηχανισμών (π.χ. αμοιβές, τιμωρίες), καθώς και με τα μορφωτικά περιεχόμενα.

Το διδακτικό προσωπικό υπόκειται επίσης σε διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης. Το κράτος επιλέγει, βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, τους «καταλληλότερους» για το επάγγελμα του δασκάλου. Στη συνέχεια τους εκπαιδεύει έτσι, ώστε να ανταποκριθούν στην αποστολή τους, δηλαδή στο να συμβάλλουν στην εκπλήρωση των λειτουργιών του σχολείου (Fend 1981:54).

Μετά το διορισμό τους (ως δημόσιοι υπάλληλοι) ελέγχονται επίσης, κατά πόσο εκπληρώνουν την αποστολή τους ή όχι. Για το σκοπό αυτό κάθε εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει ένα αυστηρά ιεραρχημένο δικοικητικό μηχανισμό.

Πίνακας 1: Η ιεραρχία των προσώπων στη Γενική Εκπαίδευση

N. 309/76		N. 1304/82	
Πρωτοβ. Εκπαιδ.	Δευτερ. Εκπαιδ.	Πρωτοβ. Εκπαιδ.	Δευτεροβ. Εκπαιδ.
1. Υπουργός	Υπουργός	1. Υπουργός	Υπουργός
2. Υφυπουργός	Υφυπουργός	2. Υφυπουργός	Υφυπουργός
3. Γεν. Διευθ. Γεν. Εκπ.	Γεν. Διευθ. Γεν. Εκπ.	3. (Ειδ. Γραμ. ΥΠΕΠΘ)	(Ειδ. Γραμ. ΥΠΕΠΘ)
4. Επόπτης	Επόπτης	4. Προϊστάμενος Δ/σης Πρ. Εκπ.	Προϊστάμενος Δ/ση Δευτ. Εκπ.
5. Επιθεωρητής	Επιθεωρητής	5. Προϊστάμενος Γραφ. Πρ. Εκπ.	Προϊστάμενος Γραφ. Δευτ. Εκπ.
6. Διευθ. σχολ.	Διευθ. σχολ.	6. Διευθ. σχολ.	Διευθ. σχολ.
7. Υποδ. σχολ.	Υποδ. σχολ.	7. Υποδ. σχολ.	Υποδ. σχολ.
8. Δάσκαλος	Καθηγητής	8. Δάσκαλος	Καθηγητής

Η διοίκηση και η εποπτεία ασκούνται, κατά κανόνα, από φυσικά πρόσωπα, τα οποία κατέχουν κάποια θέση στη διοικητική ιεραρχία, καθώς και από συλλογικά όργανα. Τα παραρτήματα 1 και 2 παρέχουν μια συνολική εικόνα της διοικητικής ιεραρχίας που προέβλεπε ο Ν 309/76 και που προβλέπει σήμερα ο Ν 1304/82.

Ο πίνακας 1 παρέχει μια εικόνα της ιεραρχίας των φυσικών προσώπων. Όπως φαίνεται απ' αυτόν τον πίνακα, παρά τις αλλαγές που επέφερε ο Ν 1304/82, ο δάσκαλος/καθηγητής έχει «πάνω απ' το κεφάλι του» τον ίδιο αριθμό διοικητικών προϊσταμένων.

Πέρα από το δομικό έλεγχο και τον έλεγχο του προσωπικού, ελέγχονται και τα κοινωνικοποιητικά περιεχόμενα. Τα σχολικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και γενικά τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, είναι προκαθορισμένα και αποσκοπούν –όπως ήδη τονίσαμε στο σημείο 2.3.– προπάντων στην ενσωμάτωση των νέων γενεών στο ισχύον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό σύστημα. Το ερώτημα φυσικά που γεννάται εδώ είναι, ποιος προκαθορίζει τα κοινωνικοποιητικά περιεχόμενα. Το ίδιο ερώτημα μπαίνει και αναφορικά με την οργάνωση και διοίκηση του σχολικού συστήματος.

Μια πρώτη απάντηση σ' αυτό το ερώτημα συνίσταται στο ότι ο προσδιορισμός αυτός δεν γίνεται εντός, αλλά εκτός του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι η δομή και η λειτουργία του σχολείου προσδιορίζονται κατά κύριο λόγο από εξωσχολικούς παράγοντες.

Στις «πλουραλιστικές» κοινωνίες φαίνεται ότι ο προσδιορισμός αυτός γίνεται στα πλαίσια δημοκρατικών συμμετοχικών διαδικασιών. Πέρα από το κοινοβούλιο συμμετέχουν στις διαδικασίες θεσμικών αλλαγών σχετικών με το σχολείο: οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων, τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, τα κόμματα, η εκκλησία, οι ενώσεις εργοδοτών κλπ. (Fend 1974,213/14).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκαν με το Ν 1566/85 μια σειρά από συλλογικά συμμετοχικά όργανα, τα οποία όμως δεν έχουν ουσιαστικές-αποφασιστικές αρμοδιότητες, αλλά παίζουν ένα νομιμοποιητικό ρόλο. Όμως και αν ακόμα είχαν αποφασιστικές αρμοδιότητες, οι συμμετέχοντες σ' αυτά δεν θα είχαν όλοι τις ίδιες ευκαιρίες να επηρεάσουν τα εκπαιδευτικά πράγματα.

Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες δεν συμμετέχουν ως ισότιμοι εταίροι στα συλλογικά όργανα, επειδή δεν διαθέτουν όλοι την ίδια εξουσία και δεν έχουν ίσες ευκαιρίες παρεμβάσεων στα εκπαιδευτικά θέματα. Αυτό σημαίνει ότι ορισμένες ομάδες μπορούν να επιβάλλουν τις απόψεις τους και να προωθούν τα συμφέροντά τους, καθώς επίσης να χρησιμοποιούν το σχολικό σύστημα ως μηχανισμό αναπαραγωγής των

σχέσεων εξουσίας. Αυτές οι σχέσεις εξουσίας δεν επηρεάζονται από το γεγονός ότι η εκπαίδευση είναι κάτω από την εποπτεία του κράτους, επειδή ο ρόλος του κράτους είναι ρυθμιστικός και στοχεύει στη διασφάλιση της πίστης των μαζών προς το ισχύον σύστημα και κατά συνέπεια προς τον ίδιο τον εαυτό του (βλ. κεφ. 1).

Ένας αποτελεσματικός μηχανισμός διασφάλισης αυτής της πίστης είναι η πολιτική κοινωνικοποίηση των ατόμων στα πλαίσια του σχολικού συστήματος. Το κράτος δηλαδή προσπαθώντας να διασφαλίσει την πίστη των πολιτών προς τον ίδιο τον εαυτό του εξυπηρετεί –έστω και έμμεσα– τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης (Fend 1974:229).

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα: Ασκείται κοινωνικός έλεγχος μέσω του σχολείου;

Η έστω και έμμεση εξυπηρέτηση των συμφερόντων της άρχουσας τάξης από το σχολείο, συνεπάγεται την εδραίωση των εκάστοτε σχέσεων εξουσίας και κατά συνέπεια ένα είδος κοινωνικού ελέγχου. Ο έλεγχος αυτός ασκείται μέσω των προσώπων (διδασκτικό προσωπικό), και μέσω του κοινωνικοποιητικού περιεχομένου (προγράμματα, βιβλία), επειδή και οι δύο αυτοί παράγοντες κοινωνικοποιούν τις νέες γενεές έτσι ώστε να ενσωματωθούν στο ισχύον σύστημα. Αυτή η κοινωνικοποιητική διαδικασία έχει τότε πετύχει, όταν το άτομο όχι μόνο δεν αμφισβητεί, αλλά και αποδέχεται το σύστημα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί φυσικά παρεκκλίνοντας από τα προγράμματα να επηρεάσει έτσι τους μαθητές, ώστε να αμφισβητήσουν το σύστημα. Για να μη συμβεί όμως αυτό, υπάρχουν –όπως ήδη αναφέραμε παραπάνω– εσωσχολικοί μηχανισμοί ελέγχου.

Συμπερασματικά μπορούμε λοιπόν να πούμε, ότι ελέγχοντας το σχολείο, με στόχο τη διασφάλιση των αναπαραγωγικών λειτουργιών του, ασκούμε συγχρόνως κοινωνικό έλεγχο μέσα απ' αυτό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Νόμος 309/76)

ΕΠΙΠΕΔΟ		
Πανελλαδ.	Υπουργός Παιδείας, Υφυπουργός Παιδείας, Γεν. Γραμματέας Υπουργείο Παιδείας Κεντρικό Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο	(αρμόδιες υπηρεσίες) Κεντρικό Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο
	Γεν. Δ/ντης Γεν. εκπ. στο ΥΠΕΠΘ	Γεν. Δ/ντή Γεν. Εκπ. στο ΥΠΕΠΘ Δ/ντής Εθν. Ακαδ. Σημ. Αγωγ.
	Νομάρχης	
Περιφέρ.	15 επόπτες Δ.Ε	15 Επόπτες Μ.Ε
Νομός	Περιφ. Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο 54 Επιθεωρητές Α 186 Επιθεωρητές Β	Περιφ. Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο 140 Γεν. Επιθεωρητές
Σχολική Μονάδα	Διευθυντής Υποδιευθυντής	Διευθυντής Υποδιευθυντής
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(Νόμος 1304/82 και 1566/85)

ΕΠΙΠΕΔΟ		
Πανελλαδ.	Υπουργός Παιδείας, Υφυπουργός Παιδείας, Γεν. Γραμματέας Υπουργείου Παιδείας (αρμόδιες υπηρεσίες) Κεντρ. Υπηρε. Συμβ. Π Ε Κεντρ. Υπηρε. Συμ ΔΕ	
	Νομάρχης	
Νομός ή Νομαρχιακό Διαμέρισμα	-Περιφέρ. Υπηρεσ. Συμβούλιο ΠΕ -Διεύθυνση ΠΕ	-Περιφ. Υπηρεσ. Συμβούλιο ΔΕ -Διεύθυνση ΔΕ
Περιφέρεια	Γραφείο Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης	Γραφείο Μέσης-Γενικής Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής
Σχολική Μονάδα	-Διευθυντής -Υποδιευθυντής -Σύλλογος Διδασκόντων	-Διευθυντής -Υποδιευθυντής -Σύλλογος Διδασκόντων
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΠΕ)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΔΕ)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Altwater, E/ Huiskens, F.: Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
- Döhn, Lothar v: Liberalismus in: F. Neumann (Hrsg): Handbuch Politischer Theorien und Ideologien, Hamburg 1977
- Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim und Basel 1974
- Fend, Helmut: Theorie der Schule, München-Wien-Baltimore 1981
- Fetscher, Iring (Hrsg): Grundbegriffe des Marxismus, Hamburg 1976
- Gamm, H-J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, München 1974
- Geissler, E-E.: Die Schule. Theorie, Modelle, Kritik, Stuttgart 1984
- Groothoff, H-H.: Das Fischer Lexikon Pädagogik, Frankfurt 1964
- Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt, 1973
- Jencks, Chr.: Chancengleichheit, Hamburg 1973
- Jencks, Chr.: Inequality-a reassessment of the effect of family and schooling in Amerika, New York, London 1972
- Offe, Claus: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972
- Offe, Claus: Strukturprobleme des Kapitalismus, Frankfurt 1980
- Ries, H.: Soziale Struktur des Bildungssystems und Sozialisation von Talenten, Stuttgart 1971
- Schelky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957
- Schultz, Th. W: Capital: Human, International Encyclopedia of the social sciences, New York 1968. .
- Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, 2.überarb.u.erweit. Auflage, Berlin 1977
- Wulf, Christof (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- Δρεττάκης Μανόλης: Οι σχολές κοινωνικών και οικονομικών επιστημών στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, (Παπαζήσης) Αθήνα 1977.
- Δρεττάκης Μανόλης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ, Αθήνα 1979.
- Δρουκόπουλος Β.: Ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η περίπτωση των πολυτεχνικών σχολών στην Ελλάδα – Μια πρώτη προ-

- σέγγιση, στο περιοδικό: Επιστημονική Σκέψη, τ. 26/1986 (σ. 51-61).
- Ένγκελς, Φρίντριχ: Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους, (Θεμέλιο), Αθήνα 1982.
- Ηλιού Μαρία: Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, (Πορεία) Αθήνα 1984.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ιωάννα: Προς μian ελληνικήν κοινωνιολογία της Παιδείας 2, (ΕΚΚΕ) Αθήνα 1974.
- Μάνεσης, Αριστόβουλος: Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα, στο: Μάνεσης, Α (κ.α): Η Ελλάδα σε εξέλιξη, (Εξάντας), Αθήνα 1986.
- Νούτσος Χαράλαμπος: Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος, (Θεμέλιο) Αθήνα 1979.
- Πάσχος Γεώργιος: Πολιτική Δημοκρατία και Κοινωνική Εξουσία² (Παρατηρητής), Θεσσαλονίκη 1981.
- Πουланτζάς Νίκος: Η κρίση του κράτους, (Παπαζήση), Αθήνα χ.ε.
- Πουланτζάς Νίκος: Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός, Θεμέλιο Αθήνα 1984².
- Πουланτζάς Νίκος: Προβλήματα του σύγχρονου κράτους και του φασιστικού φαινομένου, (Θεμέλιο), Αθήνα 1981.
- Σύνντερ Ζορζ: Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων, (Ζαχαρόπουλος) Αθήνα 1981.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος: Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), (Θεμέλιο) Αθήνα 1977.
- Φραγκουδάκη Άννα: Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου, (Θεμέλιο) Αθήνα 1978.
- Φραγκουδάκη Άννα: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, (Παπαζήσης) Αθήνα 1985.
- Ψαχαρόπουλος Γ. Καζαμίας Α.: Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, (ΕΚΚΕ) Αθήνα 1985.

Α.Ε. ΓΚΟΤΟΒΟΣ

**ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ, ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ
ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

1. Το πρόβλημα

Στα πλαίσια του καταμερισμού εργασίας ενός αυστηρά επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος – όπως το ελληνικό – είναι μοιραίο να αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενορχήστρωση της επιλογής. Η ενέργεια¹ που αναλίσκεται για την οργάνωση και τη διεκπεραίωση της ταξινόμησης των μαθητών με κριτήριο την «ποιότητα»², πηγάζει από φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως³. Ταυτόχρονα διοχετεύεται σε όλα τα επίπεδα του συστήματος: υπουργοί και διοικητικοί παράγοντες συσκέπτονται και αποφασίζουν πλαίσια και όρους των εξετάσεων και προσδιορίζουν τη «χρήση» των αποτελεσμάτων των εξετάσεων, εξεταστικές επιτροπές καταρτίζουν θέματα εξετάσεων και καθορίζουν τους όρους βαθμολόγησης, συντάκτες εγκυκλίων ορίζουν τα πλαίσια διεξαγωγής των εξετάσεων και τους όρους αξιολόγησης των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί «βγάζουν» θέματα, οργανώνουν πρόχειρα διαγωνίσματα, προσπαθούν να δημιουργήσουν μια εικόνα για τον κάθε μαθητή στην τάξη τους και βαθμολογούν προφορικές ή γραπτές απαντήσεις των μαθητών, μαθητές καταναλώνουν χρόνο και ενέργεια κάνοντας προβλέψεις για το ποια θα είναι τα θέματα των εξετάσεων, προετοιμάζονται για τις εξετάσεις ή προσπαθούν να αποκρυπτογραφήσουν το μυστικό κώδικα βαθμολό-

1. Η ενέργεια αυτή μεταφράζεται, φυσικά, σε χρήμα. Το κόστος που απαιτεί η συντήρηση και η λειτουργία του μηχανισμού της επιλογής υπολογίζεται ότι είναι αρκετά υψηλό, αν ενταχθεί σ' αυτό εκτός των άλλων και το κόστος των «Μεταλυκειακών Τμημάτων» που αποκλειστικά προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εξετάσεις. Η συντήρηση των εξεταστικών μηχανισμών είναι δηλ. κοινωνική δαπάνη, που σημαίνει ότι ο υποψήφιος (οι γονείς του) καλείται όχι μόνο να υποστεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής επιλογής, αλλά ταυτόχρονα να αναλάβει και το κόστος της εφαρμογής της.
2. Οι όροι «ποιότητα» και «αξία» δεν χρησιμοποιούνται με την οντολογική τους διάσταση, αλλά με την κοινωνική. Είναι αυτονόητο ότι για να έχει νόημα ο όρος «ποιότητα», απαιτείται πάντα κάποιο πλαίσιο αναφοράς που καθορίζει τους δείκτες της ποιότητας, δηλ. τα χαρακτηριστικά που συνιστούν και εκφράζουν την ποιότητα.
3. Στην οργάνωση και διεκπεραίωση της επιλογής συμμετέχουν συχνά και φορείς άλλων οργανισμών. Τα μέτρα ασφαλείας που ισχύουν στα εξεταστικά κέντρα κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών εξετάσεων και που δίνουν στην Ελλάδα όψη κινητοποιημένης χώρας δεν είναι έργο μόνο των εκπαιδευτικών ή των υπαλλήλων του ΥΠΕΠΘ.

γησης του βαθμολογητή τους⁴.

Όλες αυτές οι μορφές δραστηριότητας καταλήγουν τελικά στις ισχύουσες κάθε φορά πρακτικές αξιολόγησης. Ένα μέρος αυτής της δραστηριότητας, που καθώς μπορεί να φανταστεί κανείς καλύπτει σημαντική περιοχή του καταμερισμού εργασίας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, αφορά την αποδοχή των αποτελεσμάτων όλων των τύπων αξιολόγησης από τους «πελάτες» του εκπαιδευτικού συστήματος: τους μαθητές.

Η αναγνώριση και η αποδοχή των βαθμών από τους μαθητές – ακόμη και όταν φαίνεται ότι γίνονται αυτόματα – προϋποθέτουν πάντοτε κάποια «προσπάθεια» από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε ένα επιλεκτικά προανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζονται λοιπόν προβλήματα νομιμότητας⁵ των αποτελεσμάτων της

4. Το εμπειρικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση που ακολουθεί προέρχεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης από πρωτοετείς φοιτητές. Εκτός όμως από τις διαπιστώσεις που αναφέρονται ειδικά στη Μέση Εκπαίδευση, όπου λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες αυτού του εκπαιδευτικού χώρου, το υπόλοιπο μέρος της ανάλυσης είναι γενικότερο.

5. Ο όρος «νομιμότητα» (και ως διαδικασία: «νομιμοποίηση») αντιστοιχεί στον όρο «legitimation», όπως χρησιμοποιείται από τους Berger/Luckmann (1972:110 κ.ε., οι οποίοι τον δανείζονται από τον M. Weber, όπως τον χρησιμοποίησε στην πολιτική του κοινωνιολογία. Η χρήση του όρου από τους Berger/Luckmann πλησιάζει εκείνη του όρου «ιδεολογία» στο έργο του K. Marx (Berger/Luckmann 1972:226). Οι Berger/Luckmann αντιλαμβάνονται τη «νομιμοποίηση» ως διαδικασία «εξήγησης» και «δικαιολόγησης» της θεσμικής τάξης πραγμάτων (ο.π. 111), δηλ. βλέπουν ταυτόχρονα γνωστικά και αξιολογικά στοιχεία στη «νομιμοποίηση». Ως «γνώση», η «νομιμοποίηση» περιέχεται ήδη στους γλωσσικούς όρους που μεταβιβάζονται σε κάθε νέο άτομο κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης. Οι γνωστικές κατηγορίες που αναπτύσσονται με την πρόσκτηση της γλώσσας οριοθετούν τα πλαίσια αντίληψης της πραγματικότητας από την πλευρά του κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Οι γλωσσικοί όροι είναι de facto κατηγοριοποιήσεις του κόσμου, εξηγούν πώς έχουν τα πράγματα (ό.π. 112). Πέρα από τις γλωσσικές κατηγορίες υπάρχουν και άλλα επίπεδα «νομιμοποίησης» που κινούνται από το μερικό προς το γενικό, με κριτήριο την περιοχή που «εξηγούν» και «δικαιολογούν» και τη δυνατότητα να «εξηγήσουν» και να «δικαιολογήσουν» αντιφατικές ή περιθωριακές όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Το πιο γενικευμένο επίπεδο «νομιμοποίησης» της θεσμικής τάξης πραγμάτων είναι το «νοηματικό σύμπαν» (symbolic universe), που ορίζεται ως η «μήτρα όλων των κοινωνικά αντικειμενοποιημένων και υποκειμενικά πραγματικών σημασιών» (ο.π. 14). Η χρήση του όρου «νομιμοποίηση» από τον J. Habermas (1973, 1977) πλησιάζει αρκετά εκείνη των Berger/Luckmann, ιδιαίτερα όταν ο Habermas συζητάει τις δυνατότητες του υστεροκαπιταλιστικού αστικού κράτους να «νομιμοποιήσει» τις μορφές εξουσίας του.

Στην περίπτωση του βαθμού διακρίνουμε δύο επίπεδα «νομιμότητας» (και αντί-

αξιολόγησης (των βαθμών), στα οποία το σύστημα απαντά με προσπάθειες εξήγησης και δικαιολόγησης, δηλ. νομιμοποίησης. Είναι λογικό ότι χωρίς την αναγνώριση και την αποδοχή των βαθμών από τους μαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει επιλεκτικά, επειδή αδυνατεί να προχωρήσει σε διαφοροποίηση των μαθητών και να στηρίξει ορισμένες αποφάσεις με βάση τις «ιεραρχίες ποιότητας» ανάμεσα στους μαθητές⁶. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει νομιμοποιητική δραστηριότητα σε πολλά επίπεδα. Εδώ θα μας απασχολήσει κυρίως ένα από αυτά, συγκεκριμένα εκείνο της καθημερινής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού μαθητή στο σχολείο. Ιδιαίτερα – όχι όμως αποκλειστικά – μας ενδιαφέρουν οι *πρακτικές* των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρουσιάζονται ως δίκαιοι κριτές της «ποιότητας» των μαθητών τους⁷. Οι πρακτικές αυτές, διαμεσολαβώντας ανάμεσα στις αντικειμενικές λειτουργίες του εκπαιδευτι-

στοιχα δύο επίπεδα «νομιμοποίησης»). Το πρώτο αφορά τα γνωστικά και τα δεοντολογικά στοιχεία («εξηγήσεις» και «δικαιολογήσεις») του βαθμού ως προϊόντος της εφαρμογής ορισμένων κανόνων βαθμολόγησης. Το επίπεδο αυτό καλύπτει τις «εξηγήσεις» και τις «δικαιολογήσεις» που απαιτούνται για να διασφαλιστεί το «αδιάβλητο» του βαθμού. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τα γνωστικά και δεοντολογικά στοιχεία του βαθμού ως προϊόντος γενικών αρχών (προσανατολισμών) από τις οποίες απορρέουν οι ισχύοντες (τεχνικοί) κανόνες βαθμολόγησης, των οποίων η εφαρμογή επιβάλλεται για το σχηματισμό του βαθμού. Το δεύτερο επίπεδο αφορά «εξηγήσεις» και «δικαιολογήσεις» όχι πια των κανόνων βαθμολόγησης, αλλά των γενικών αρχών της αξιολόγησης και των αξιών πάνω στις οποίες στηρίζεται. Η «νομιμοποίηση» στο δεύτερο επίπεδο πλησιάζει πολύ την «ιδεολογία», όπως έχει καθιερωθεί η χρήση του όρου στα κλασικά κείμενα του είδους (βλ. Lenk 1978).

6. Αυτό ισχύει, φυσικά, όταν όλοι οι μαθητές ή ένα αρκετά μεγάλο τμήμα τους αρνηθούν να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τα αποτελέσματα των (οποιασδήποτε) εξετάσεων. Όταν μόνο ένας μαθητής ή μια μικρή μειοψηφία μαθητών αρνείται να αναγνωρίσει τα αποτελέσματα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει γενικά την ευχέρεια να επιβάλει στους αρνητές την αποδοχή εκείνου που αμφισβητούν.
7. Η εμπειρική κάλυψη της ανάλυσης που ακολουθεί, στο βαθμό που υπάρχει, βασίζεται στην επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από διεξοδικές συζητήσεις με μετεκπαιδευόμενους καθηγητές στη ΣΕΛΜΕ Ιωαννίνων και ιδιαίτερα από τα στοιχεία μιας προκαταρκτικής εμπειρικής έρευνας που διεξήγαγαν με τη συνεργασία μου οι μετεκπαιδευόμενες καθηγήτριες στη ΣΕΛΜΕ Ιωαννίνων κ. Β. Κουνάθα και κ. Β. Σαφαρίκα, τις οποίες ευχαριστώ για τη διάθεση των εμπειρικών στοιχείων. Η έρευνα αυτή έγινε με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 141 μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων καθώς επίσης 100 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων με αντικείμενο την αξιολόγηση των μαθητών στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν ορισμένες πολύ γενικές από τις διαφαινόμενες τάσεις στις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο αναγνώστης στην πρόσληψη ορισμένων σημείων από τις ενότητες που θα ακολουθήσουν.

κού συστήματος (επιλογή) και στις υποκειμενικές ανάγκες των «πελατών» του (π.χ. επιτυχία ή αποδοχή της αποτυχίας), αποτελούν έναν αναντικατάστατο κρίκο ανάμεσα στο μακρο- και το μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει συζητηθεί κυρίως ως παιδαγωγική αρχή και ως τεχνική. Το ίδιο φαινόμενο εξετάζεται εδώ από μια διαφορετική σκοπιά: από τη σκοπιά της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή, όπου η επικοινωνία ανάμεσα στους μετέχοντες προσδιορίζεται από την ερμηνεία των αντίστοιχων ρόλων («δάσκαλος» και «μαθητής»). Ένα από τα καθημερινά προβλήματα του εκπαιδευτικού είναι να δώσει στους μαθητές την εντύπωση ότι παίρνουν αυτό που τους αξίζει, ότι δηλ. βαθμολογούνται δίκαια. Πώς είναι όμως δυνατόν να καταλήξει κανείς σε αντικειμενικές κρίσεις, όταν οι τεχνικές και οι πρακτι-

Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (40.2%) αντιλαμβάνονται τους βαθμούς ως κίνητρο, συμφωνώντας με την πρόταση «αν δεν υπήρχαν βαθμοί στο σχολείο, κανένας δεν θα διάβαζε τα μαθήματα» (43.8% πιστεύουν ότι τα πράγματα θα ήταν όπως και σήμερα, ενώ 16% δέχονται ότι από φιλότιμο θα διάβαζαν όλοι τα μαθήματα). Απαντώντας στο ερώτημα «αισθάνθηκες ποτέ ότι κάποιος καθηγητής σε αδίκησε στη βαθμολογία», 29.8% απαντούν «συχνά», 4.2% «ποτέ», και 66% «σπάνια». Κατά κανόνα οι μαθητές που αισθάνονται ότι αδικούνται από το βαθμό δεν ανακοινώνουν τα παράπονά τους (μόνο το 29.8% απαντά ότι το ανακοινώνει, το 37.6% απαντά ότι δεν το ανακοινώνει, ενώ το 32.6% απαντά ότι σπάνια το ανακοινώνει). Ο λόγος φαίνεται να είναι ο φόβος μήπως ο καθηγητής τους «βάλει στο μάτι» (67.4%). Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό μαθητών (70.7%) πιστεύει ότι αν κάποιος μαθητής που νομίζει ότι αδικήθηκε το πει στο καθηγητή του, τότε υπάρχει περίπτωση να βρει το δίκιο του, 24,3% πιστεύουν ότι δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση, ενώ 5% δέχονται ότι ο μαθητής θα βρει οπωσδήποτε το δίκιο του). Αναφορικά με την υπερβαθμολόγηση (πληθωρισμός βαθμών) οι μαθητές (53.9%) δέχονται γενικά ότι οι βαθμοί σήμερα είναι μεγαλύτεροι από την πραγματική αξία των μαθητών (9.9% δέχονται ότι είναι μικρότεροι, ενώ 35.2% πιστεύουν ότι είναι ίσοι). Από τους 100 καθηγητές που συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο, η μεγάλη πλειοψηφία δέχεται ότι η αξιολόγηση φθείρει τον εκπαιδευτικό (76%) και ότι δεν βαθμολογούν ευχάριστα (68%). Γενικά υπάρχει συναίνεση ανάμεσά τους ως προς το ότι οι βαθμοί κατά κανόνα είναι μεγαλύτεροι από την πραγματική αξία των κατόχων τους (86% πιστεύουν ότι η αξία είναι μικρότερη από το βαθμό, 6% ότι είναι μεγαλύτερη, και 8% ότι οι βαθμοί ανταποκρίνονται στην πραγματική αξία των μαθητών). Μόνο 15.5% από τους καθηγητές δέχονται ότι αν βαθμολογούσαν τους σημερινούς τους μαθητές πριν από 10 χρόνια, τότε οι βαθμοί θα ήταν οι ίδιοι, ενώ 84.5 πιστεύουν ότι θα ήταν πολύ χαμηλότεροι, και μόλις 1% δηλώνουν ότι θα ήταν μεγαλύτεροι. Η αποδοχή των βαθμών από τους μαθητές φαίνεται να είναι ένα από τα προβλήματα που απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς (μόνο το 18% δηλώνουν ότι οι μαθητές αποδέχονται αυτονόητα το βαθμό τους, ενώ οι υπόλοιποι απαντούν ότι οι σημερινοί μαθητές είτε δεν δέχονται τόσο εύκολα το βαθμό που παίρνουν, είτε παραπονούνται συχνά για τους βαθμούς τους). Έτσι π.χ. 76% από τους καθηγητές

κές που διαθέτει και εφαρμόζει για το σκοπό αυτό δεν είναι – τουλάχιστον σύμφωνα με την κλασική θεωρία της μέτρησης – αντικειμενικές; Πώς παρουσιάζει σε τελευταία ανάλυση ο εκπαιδευτικός τη βαθμολογία ως αντικειμενική, ισχυροποιώντας ταυτόχρονα την πίστη των μαθητών στη νομιμότητα των ιεραρχιών ποιότητας ανάμεσά τους;

Στη μελέτη αυτή εξετάζονται κατ' αρχήν ορισμένα τυπικά προβλήματα νομιμοποίησης του βαθμού ως μέτρου της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Γίνεται μετά μια αναφορά στην αξιολόγηση των μαθητών ως «επάγγελμα», όπου η συζήτηση αφορά τη σχέση ανάμεσα στο διδασκαλικό ρόλο και τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών. Τέλος, εξετάζεται η ιδεολογία της αξιοκρατίας από τη σκοπιά των «ευνοημένων» από τη λειτουργία του μηχανισμού της σχολικής επιλογής, όπου πρωτοετείς φοιτητές – αμέσως μετά την απόκτηση της φοιτητικής τους ιδιότητας – ερμηνεύουν την επιτυχία τους στα ΑΕΙ παραπέμποντας στην ιδεολογία της αξιοκρατίας.

πιστεύουν ότι η βαθμολογία δεν θα ήταν γι' αυτούς πηγή απογοητεύσεων και παρεξηγήσεων, αν οι μαθητές αποδεχόταν χωρίς διαμαρτυρία την κρίση των καθηγητών τους. Ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν τη γνώμη ότι οι μαθητές συνεχίζουν να διαμαρτύρονται θεωρώντας τον εαυτό τους αδικημένο, παρότι γνωρίζουν ότι βαθμολογούνται με υπερβολική επιείκεια (85%). Ενδιαφέρουσα, τέλος, είναι και η αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι βέβαιος ότι δεν αδίκησε κάποιον μαθητή όταν δίνει τους βαθμούς. Μόνο το 15% απαντά στο ερώτημα θετικά (22% πιστεύουν ότι δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι βέβαιος ότι δεν αδίκησε κάποιον μαθητή, ενώ 66% πιστεύουν το ίδιο πράγμα αλλά με επιφυλάξεις).

2. Εισαγωγικές παρατηρήσεις: η αξιολόγηση από τη σκοπιά της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης

Γύρω από τη μέτρηση και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών έχουν γραφεί μέχρι τώρα αρκετά (για μια κατατοπιστική βιβλιογραφία βλ. Heller 1978, Ingenkamp 1981, Schmach 1981, Κασσωτάκης 1981, Μαυρογιώργος 1981) και έχουν ειπωθεί ακόμη περισσότερα. Αυτό όμως δεν φαίνεται να επηρεάζει ούτε τη συγγραφή καινούριων βιβλίων και άρθρων, ούτε τη διεξαγωγή καθημερινών συζητήσεων γύρω από την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Δυσκολεύεται κανείς να εντοπίσει εκπαιδευτικούς χώρους όπου δεν γίνονται τουλάχιστον ορισμένες συζητήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για το πώς θα είναι οι εξετάσεις και πώς θα «μπουν» οι βαθμοί, δηλ. για το ποιος θα εξετάσει ποιον, πότε, πού, πώς, σε τι⁸. Ας μη φανταστεί κανείς ότι σε τέτοιες συζητήσεις παίρνουν μέρος μόνο εκείνοι που πιστεύουν στους βαθμούς, δηλ. όσοι δέχονται ότι ο βαθμός αντιπροσωπεύει και οφείλει να αντιπροσωπεύει ορισμένες ικανότητες του κατόχου του. Αντίθετα στις συζητήσεις αυτές συμμετέχουν και εκείνοι που καλώς εχόντων των πραγμάτων είναι κατά των βαθμών ως αναγκαίου παιδαγωγικού μέτρου ή ως έγκυρου μέσου για την απεικόνιση της αξίας του μαθητή. Το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον για τους βαθμούς, ακόμα και όταν φαίνεται να είναι αντιφατικό, δεν είναι τυχαίο. Σχετίζεται με την κοινωνική χρήση του βαθμού, δηλ. τη χρήση που κάνουν διάφοροι «άλλοι»⁹ για λογαριασμό του κατόχου, και που μπορεί να έχει οδυνηρές συνέπειες για τον τελευταίο – με την προσθήκη ότι τα πλαίσια της «οδυνηρότητας» είναι κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένα και, άρα, αρκετά ανοιχτά. Είναι, συνεπώς, η κατοχή του βαθμού που μπορεί να οδηγήσει σε περιπέτειες, ακριβώς επειδή δεν είναι ο κάτοχος αυτός που προσδιορίζει ή ελέγχει τη σημασία που έχει ή οφείλει να έχει η κατοχή του βαθμού για ορισμένους «άλ-

8. Από ό,τι φαίνεται, τον τελευταίο καιρό αρχίζει να τίθεται και το ενδιαφέρον ερώτημα «γιατί», το οποίο προστίθεται στη σειρά των ήδη γνωστών. Το ερώτημα αυτό είναι ενδιαφέρον, επειδή αφορά το δεύτερο επίπεδο «νομιμότητας» των βαθμών, δηλ. την ίδια την αρχή της αξιολόγησης και τις τεχνικές της.

9. Για την έννοια του «άλλου» βλέπε περισσότερα στο G.H. Mead: *Mind, Self and Society*. Chicago 1962, pp. 117-125, 152-164, 375-377.

λους», αλλά η οργανωμένη κοινωνία μέσα από πολλούς και πολύπλοκα συσχετιζόμενους καθιερωμένους κανόνες: η κατοχή ενός βαθμού είναι κοινωνικό γεγονός.

Μετά από αυτή τη διαπίστωση, το ενδιαφέρον των μαθητών κάθε κατηγορίας για τους όρους των εξετάσεων είναι απόλυτα λογικό: γνώση των όρων αξιολόγησης μεταφράζεται σε δυνατότητα παρέμβασης στο μηχανισμό παραγωγής της «αξίας» τους. Η παρέμβαση συνίσταται στην οργάνωση ορθών αντιδράσεων απέναντι στο βαθμολογητή, πράγμα που μπορεί να γίνει μόνο όταν οι μαθητές είναι σε θέση να προβλέψουν σωστά τη συμπεριφορά του δεύτερου στις εξετάσεις. Μια τέτοια πρόβλεψη είναι αδύνατη, χωρίς στοιχειώδη γνώση των όρων της αξιολόγησης. Με τη συζήτηση, συνεπώς, οι μαθητές επιδιώκουν έμμεσα κάποιον έλεγχο στο κοινωνικό γεγονός «κατοχή ενός βαθμού». Ο έλεγχος αφορά ιδιαίτερα τον προσδιορισμό της λέξης «ενός»: τίνος βαθμού πρέπει, είναι ανάγκη, θέλει, είναι υποχρεωμένος, θα ήταν καλό, επιτρέπεται κλπ. να είναι κάτοχος ο μαθητής;

Οι παρατηρήσεις που προηγήθηκαν δείχνουν ότι η μελέτη της αξιολόγησης στο σχολείο μπορεί να γίνει και από μια ακόμα σκοπιά, συγκεκριμένα από τη σκοπιά της διαπραγμάτευσης της «αξίας» του μαθητή στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η διαφοροποίηση αυτής της σκοπιάς από ενδεχόμενες άλλες, θα ήταν σκόπιμο να ξεκινήσει κανείς από τα ερωτήματα που θέτει και να τα συγκρίνει με εκείνα άλλων θεωρήσεων. Μελετώντας την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στα σχολεία θα μπορούσε κανείς π.χ. να θέσει ερωτήματα όπως τα παρακάτω: Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία της μέτρησης και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών; Είναι η αξιολόγηση (π.χ. η βαθμολογία) έγκυρη και αξιόπιστη, σύμφωνα με τις θεωρητικές προδιαγραφές της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας; Θα μπορούσε κανείς επίσης να ρωτήσει: Πώς επιδρούν οι εξετάσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας και γενικότερα στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων; Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στα εγχειρίδια και στην αξιολόγηση της επίδοσης; Μιά άλλη κατηγορία ερωτήσεων αφορά π.χ. τη λειτουργία της αξιολόγησης: Τι επιδιώκει κανείς με την αξιολόγηση; Ποια είναι η παιδαγωγική της λειτουργία; Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη σχολική επιλογή και την αξιολόγηση; Πώς σχετίζεται η αξιολόγηση με την ισότητα ή την ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση;

Όλες αυτές οι ερωτήσεις αφορούν τους όρους που πληρούν ή οφείλουν να πληρούν οι διάφοροι τύποι αξιολόγησης. Οι όροι αυτοί υπαγορεύονται π.χ. από την ίδια τη θεωρία της μέτρησης ή από τη συγ-

κεκριμένη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Χωρίς να παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα αυτού του είδους των ερωτήσεων, με τη μελέτη αυτή προτείνεται ένα ακόμα επίπεδο θεώρησης της αξιολόγησης στο σχολείο που έχει σχέση με την καθημερινή επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή. Στο επίπεδο αυτό εμπλέκονται συγκεκριμένα πια υποκείμενα, μέλη ή αντιπρόσωποι διάφορων ομάδων που προβάλλουν τις δικές τους απαιτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση. Είναι ακριβώς το επίπεδο όπου ο βαθμός κατασκευάζεται ως κοινωνικό γεγονός, δηλ. ως δείκτης της «αξίας» του κατόχου του. Η λογική στην οποία υπακούει η αξιολόγηση του μαθητή στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με-πρόσωπο δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με εκείνη της θεωρίας της μέτρησης ή εκείνη της λειτουργίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, παρότι επηρεάζεται από τις τελευταίες. Αν ο βαθμός είναι μια κοινωνική πραγματικότητα στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, τότε μπορεί να ρωτηθεί κανείς πώς συμμετέχουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι στη δόμηση αυτής της πραγματικότητας¹⁰ και ποιο είναι το αποτέλεσμα αυτής της συμμετοχής όσον αφορά την ιδεολογική συγκρότηση του υποκειμένου.

Για να φτάσουμε στο βαθμό, μεσολαβούν τουλάχιστον οι εξής σταθμοί: (1) απαιτήσεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με την επίδοση των μαθητών, (2) προβολή «δειγμάτων» επίδοσης από τους μαθητές, (3) μέτρηση και αξιολόγηση του «δείγματος» της επίδοσης από τον εκπαιδευτικό, (4) παρουσίαση (ανακοίνωση) των αποτελεσμάτων της μέτρησης και της αξιολόγησης στους μαθητές, (5) στάση των μαθητών απέναντι στα παραπάνω αποτελέσματα. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού και των μαθητών σε κάθε «σταθμό» υπαγορεύεται από κανόνες, μερικοί από τους οποίους προέρχονται από εξωσχολικούς – ωστόσο ενδοεκπαιδευτικούς – χώρους (π.χ. διοίκηση της εκπαίδευσης). Η παρούσα μελέτη αφορά μόνο τον τέταρτο και τον πέμπτο «σταθμό» της βιογραφίας του βαθμού, με ιδιαίτερη αναφορά στον τέταρτο. Κεντρικές ερωτήσεις είναι οι εξής: Πώς γίνονται αποδεκτοί από τους μαθητές οι βαθμοί των δασκάλων τους ως δείκτες της «αξίας» των πρώτων; Πώς εξασφαλίζει ο εκπαιδευτικός το χαρακτηρισμό του «αμερόληπτου» κριτή, εκείνου δηλ. που αμείβει δίκαια τον καθένα, σύμφωνα με την «αξία» του; Πώς εξουδετερώνεται ο κίνδυνος μιας ενδεχόμενης διαμαρτυρίας από μέρους των (πολλών ή λίγων) μαθητών ότι είναι – κατά

10. Ο όρος «δόμηση της πραγματικότητας» προέρχεται από τη γνωστή πραγματεία των Berger/Luckmann (1972) πάνω στο ίδιο θέμα.

τη γνώμη τους – θύματα βαθμολογικής αδικίας ή απάτης;

Όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε, τίποτα από τα παραπάνω δεν γίνεται αυτόματα ή τυχαία, όσο κι αν φαίνονται «αυτοματοποιημένες» οι αντιδράσεις των μετεχόντων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Στις ενότητες που ακολουθούν θα δούμε (1) ότι υπάρχουν καθολικοί κανόνες που ρυθμίζουν την αντιστοιχία «έργου» και «αξίας» μέσω της «αντικειμενικής» αξιολόγησης του έργου, (2) ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές αξιολόγησης (εξέτασης και βαθμολόγησης) που επιτρέπουν την παράσταση¹¹ του «δίκαιου κριτή», και (3) ότι τα όρια της «δικαιοσύνης» του εκπαιδευτικού προσδιορίζονται από την (ισχύουσα) λογική της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου.

11. Ο όρος «παράσταση» αποδίδει στα ελληνικά τον όρο «performance», όπως τον χρησιμοποιεί ο Goffman (1969α:7 κ.ε.). Με αυτή την έννοια «παράσταση» είναι η ad hoc ερμηνεία του ρόλου του υποκειμένου στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με-πρόσωπο. Ως διαδικασία η «παράσταση» περικλείει την οργάνωση των εντυπώσεων που το υποκείμενο επιτρέπει στον απέναντι να σχηματίσει γι' αυτό. Έτσι δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τις τεχνικές ψευδούς αυτοπροβολής («υποκρισία») – τις οποίες, φυσικά, περιέχει – αλλά περιλαμβάνει τόσο τις «ειλικρινείς» όσο και τις «υποκριτικές» αυτοπροβολές του υποκειμένου.

3. Λειτουργίες της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Από τους διάφορους τρόπους με τους οποίους συνδέεται το γεγονός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση με τις γενικότερες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος¹² θίγονται πολύ σύντομα μόνο δύο, η *παιδαγωγική* και η *επιλεκτική* λειτουργία της αξιολόγησης – και ιδιαίτερα του βαθμού. Η απομόνωση αυτών των δύο λειτουργιών έχει καθαρά αναλυτικό χαρακτήρα, δηλ. εξυπηρετεί τις ανάγκες της συζήτησης και μόνο. Ωστόσο θα μπορούσε κανείς γενικότερα να ταξινομήσει τις κατά καιρούς αναφερόμενες λειτουργίες της αξιολόγησης στις δύο αυτές κατηγορίες: παιδαγωγική («ατομική») από τη μια, και επιλεκτική («κοινωνική») από την άλλη.

3.1 Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης

Επειδή η κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σήμερα είναι ο βαθμός, ουσιαστικά η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση *de facto* συμπίπτουν. Για πρακτικούς και μόνο λόγους χρησιμοποιούμε τη λέξη «αξιολόγηση» για να καλύψει όλο το φάσμα από την επιλογή των θεμάτων και των τρόπων εξετάσεων ως το βαθμό, ενώ με τη λέξη «βαθμολόγηση» περιγράφουμε τη διαδικασία μέτρησης και εκτίμησης της «αξίας» της επίδοσης του μαθητή.

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας (Erlebach et al. 1975). Ταυτόχρονα όμως χρησιμεύουν και στον εκπαιδευτικό για την οργάνωση της διδασκαλίας. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται ουσιαστικά για διάγνωση, αντικείμενο της οποίας είναι αντίστοιχα οι ικανότητες του μαθητή και η οργάνωση της διδασκαλίας. Η διάγνωση αυτή περιέχει π.χ. πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες των μαθητών να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μιας ενότη-

12. Βλ. Heller 1978:18 κ.ε., Zielinski 1973:58, Fingerhut/Langfeldt 1978:260 κ.ε., Ingenkamp 1981:308κ.ε., Schmack 1981:331κ.ε.

τας ή ενός μαθήματος, για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους κλπ. (βλ. Ingenkamp 1981:309).

Όπως κάθε διάγνωση έτσι και η παιδαγωγική διάγνωση μέσω της αξιολόγησης μπορεί να είναι λανθασμένη, με άλλα λόγια να μην αποτελεί αξιόπιστο δείκτη του φαινομένου που υποτίθεται ότι απεικονίζει. Οι διαγνώσεις που γίνονται καθημερινά στο σχολείο με τους βαθμούς στις προφορικές και τις γραπτές εξετάσεις είναι τυπικές περιπτώσεις: είναι γενικά παραδεκτό ότι η βαθμολόγηση ανήκει στις υποκειμενικές μεθόδους αξιολόγησης (Heller 1978:30 κ.ε.), όπως επίσης ότι οι σχολικές εξετάσεις ανήκουν στην κατηγορία των λεγόμενων μη-σταθμισμένων διαγωνισμάτων (Rosemann 1978:158). Ακόμα είναι γνωστό ότι η απεικόνιση ενός τμήματος του εμπειρικού κόσμου με τη βοήθεια ενός συνόλου αριθμών είναι επιτρεπτή μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (Merkens 1975:1) και ότι η έκφραση της επίδοσης των μαθητών σε αριθμούς (π.χ. 0,1,2,3,4,5,...,20) που επιτρέπουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους αντιβαίνει στην κλασική θεωρία της μέτρησης¹³ (βλ. Merkens 1975:29 κ.ε., Fingerhut/Langfeldt 1978:254, Langfeldt 1978:99). Αν τώρα πάρουμε υπόψη ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γίνεται πάντοτε στα πλαίσια μιας κοινωνικής περίπτωσης, που σημαίνει ότι υπάρχει πάντοτε η επίδραση της περίπτωσης στην κρίση του εκπαιδευτικού (Röhm 1973), και ακόμα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης περιέχει συνήθως την αξιολόγηση της προσωπικότητας του μαθητή (Fingerhut/Langfeldt 1978:253) έτσι που να έχουν ήδη εντοπιστεί ειδικές κατηγορίες λαθών (ο.π.), τότε οι επιφυλάξεις ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της «διάγνωσης» μέσω του βαθμού γίνονται αρκετά έντονες: τι είδους διάγνωση αποτελεί π.χ. η ένδειξη «Θρησκευτικά: 18» στον έλεγχο του πρώτου τριμήνου ενός μαθητή Γυμνασίου που εξετάστηκε μια φορά προφορικά στο μάθημα της ημέρας και μια φορά σε πρόχειρο διαγώνισμα; Με ποια λογική θεωρούνται οι δύο αυτές εκφράσεις της επίδοσης του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα – ακόμα και με την προϋπόθεση ότι η μέτρηση ήταν αξιόπιστη – αντιπροσωπευτικές της επίδοσης του ίδιου μαθητή στα Θρησκευτικά;

Οι ερωτήσεις αυτές μας θυμίζουν ένα ακόμα χαρακτηριστικό στοι-

13. Αν συμβολίσουμε την πραγματική αξία της επίδοσης με $t_{(0)}$ και τη μετρηθείσα αξία της με $m_{(0)}$, τότε οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας επιτρέπουν τουλάχιστον τις παρακάτω σχέσεις.

$m_{(01)} \neq m_{(02)}$ ισχύει μόνο τότε, όταν $t_{(01)} \neq t_{(02)}$

$m_{(01)} > m_{(02)}$ ισχύει μόνο τότε, όταν $t_{(01)} > t_{(02)}$

$t_{(0)} = X$ ισχύει τότε και μόνο τότε, όταν $m_{(0)} = ax+b$, όπου $a>0$

βλ. Hays 1969:70 κ.ε., Merkens 1975:25 κ.ε.

χείο των διαγνώσεων, παιδαγωγικών και μη: την αντανakλαστικότητα τους. Οι διαγνώσεις αποτελούν για τους αποδέκτες τους όχι μόνο χρησιμη γνώση σχετικά με ένα χαρακτηριστικό ή μια κατάσταση, αλλά και πληροφορίες για την εκτίμηση του αποστολέα της διάγνωσης. Η αντανakλαστικότητα των διαγνώσεων βασίζεται στο απλό γεγονός ότι είναι πληροφορίες, και σαν τέτοιες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες ορισμένων χαρακτηριστικών της πηγής τους. Έτσι οι βαθμοί λειτουργούν «διαγνωστικά» και προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλ. με το να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη διάγνωση που υφίστανται ως αποδέκτες των κρίσεων του εκπαιδευτικού και να προβούν οι ίδιοι στο χαρακτηρισμό του τελευταίου.

Υπάρχει ακόμα ένα χαρακτηριστικό της διάγνωσης που είναι πολύ σημαντικό όταν πρόκειται για παιδαγωγική διάγνωση: μια πληροφορία ή ένα σύνολο πληροφοριών γύρω από ένα χαρακτηριστικό ή μια κατάσταση δεν αποτελεί αυτόματα διάγνωση. Η πληροφορία γίνεται «διάγνωση» μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο γίνονται τυπικά «διαγνώσεις». Συνεπώς στο μετασχηματισμό της πληροφορίας σε «διάγνωση» παρεμβάλλεται η κοινωνική σχέση των μετεχόντων στην αλληλεπίδραση και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος αυτής της σχέσης. Αν τώρα οι βαθμοί στα σχολεία θεωρηθούν ως πληροφορίες σχετικές με μια κατάσταση ή ένα χαρακτηριστικό, βλέπουμε ότι δεν αποτελούν από μόνοι τους διάγνωση. Μένει να ερευνηθεί αν η θεσμική παιδαγωγική σχέση και ο ευρύτερος περίγυρος (το εκπαιδευτικό σύστημα) επιτρέπουν «διαγνώσεις», και αν ναι, κάτω από ποιους όρους.

Μόνο αν σκεφτεί κανείς ότι οι βαθμοί έχουν πρακτικές συνέπειες στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. στασιμότητα, επιτυχία, αποτυχία), βλέπει ότι οι διαγνώσεις που επιτρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε άλλο παρά αποκλειστικό διαγνωστικό χαρακτήρα έχουν, αφού ικανοποιούν μια σειρά από ανάγκες των μαθητών που δεν είναι αυστηρά μαθησιακές. Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν χρησιμοποιεί τους βαθμούς απλώς σε κάποια φάση της μαθησιακής διαδικασίας για την προώθηση της μάθησης, αλλά αντίθετα συγκεντρώνει, προσθέτει, αφαιρεί, πολλαπλασιάζει και διαιρεί τις «διαγνώσεις» των μαθητών και επιτρέπει σ' αυτές να τον συνοδεύουν μέσα και έξω από το σχολείο, δεν έχει βάση ο ισχυρισμός της διαγνωστικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Οι διαγνώσεις που, αντί να οδηγήσουν σε «θεραπεία», οδηγούν σε ταξινόμηση, είναι πάντοτε κάτι περισσότερο από απλές «διαγνώσεις».

3.2. Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και η αξιολόγηση

Για την επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στις αναπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης έχει γίνει συστηματικά λόγος από πολλούς παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους (βλ. ενδεικτικά Fend 1974:65 κ.ε.). Η επιλεκτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει τονιστεί σε διάφορα κείμενα (βλ. σχετικά Φραγκουδάκη 1985). Δραματική μορφή παίρνει η επιλεκτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μια από τις πιο κρίσιμες και ευαίσθητες περιοχές του: στην επιλογή των αποφοίτων της Μέσης Εκπαίδευσης για τις ανώτερες και ανώτατες σχολές, η οποία συχνά χαρακτηρίζεται με όρους όπως «πόλεμος», «μάχη», «αγώνας», «πάλη» κλπ. «Πάλες» σε μικρογραφία γίνονται καθημερινά μέσα στην τάξη και τυπικά στο τέλος κάθε σχολικού έτους για ορισμένους, όχι ίσως με τις δραματικές συνέπειες της «πάλης» για την είσοδο στα ΑΕΙ, ωστόσο με ακέραιη τη λογική της «πάλης» και του ανταγωνισμού. Μια διάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαπερνάει το μακρο – και το μικρο–επίπεδο ανάλυσης, είναι η πάγια διαδικασία δόμησης ιεραρχιών ποιότητας ανάμεσα στους μαθητές. Η αξιολόγηση αυτού που τυπικά γίνεται αντιληπτό ως επίδοση του μαθητή (και που δεν είναι παρά ένα όχι πάντοτε αντιπροσωπευτικό δείγμα της μάθησης που συνετελέστηκε) παίζει σημαντικότατο ρόλο στη διαδικασία δόμησης των ιεραρχιών ποιότητας. Η αξία του μηχανισμού αξιολόγησης από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος συνίσταται στο ότι παρέχει τα τεχνικά μέσα για την κατασκευή των ιεραρχιών ποιότητας και στο ότι ταυτόχρονα νομιμοποιεί την τελική μορφή των ίδιων των ιεραρχιών. Ο μαθητής, μέλος διάφορων παράλληλων ιεραρχιών, αντιλαμβάνεται τη θέση του στη ιεραρχία ως *θεμιτή*. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών στα πλαίσια ενός επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι προφανής.

Ο ρόλος των βαθμών στην κατασκευή των ιεραρχιών ποιότητας είναι από τους βασικότερους όρους για την εμφάνιση του «νοήματος» των βαθμών στη συνείδηση των μαθητών. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το βαθμό ως αμοιβή από την πλευρά του σχολείου για το έργο που ο καθένας *ατομικά* παρήγαγε. Στο πλαίσιο αυτό οι βαθμοί εμφανίζονται ως κίνητρα μάθησης (Tillmann 1976:123, Τσιμπούκης 1979:158), ως παράγοντες που οδηγούν το μαθητή στη μάθηση μέσω της αμοιβής. Ο μαθητής αξιολογείται, και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης λειτουργεί ως κίνητρο για τη μελλοντική του δράση. Ο βαθμός, συνεπώς, είναι κίνητρο, στο μέτρο που η κατοχή του έχει κάποια «σημασία». Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα προσδιορίζει τις «σημασίες» της κατοχής του

βαθμού μέσα και έξω από το σχολείο, έτσι ώστε να υπάρχει κάποιος λειτουργικός συμβιβασμός ανάμεσα στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και στην αντίληψη των βαθμών από την πλευρά των μαθητών. Το σχολείο, βέβαια, επιτρέπει τη χρήση των βαθμών ως κινήτρων, υποθέτοντας ότι είναι «φυσικό» όλοι οι μαθητές να προσανατολίζονται στην κατάκτηση υψηλών βαθμών, επειδή όλοι ενδιαφέρονται για τις αμοιβές που αντιπροσωπεύει η κατοχή ενός τέτοιου βαθμού. Η πρόβλεψη αυτή του σχολείου είναι σχετικά ορθή, επειδή στοιχεία ενός παρόμοιου προσανατολισμού στην επιτυχία και στη συσσώρευση ατομικής αξίας προβάλλονται στην οικογένεια και στις πρώτες σχολικές βαθμίδες και εσωτερικεύονται από το μαθητή στο στάδιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης ως κυρίαρχες αξίες του περιβάλλοντος.

Επειδή στα πλαίσια της σχολικής επιλογής οι τελικοί στόχοι συνήθως απέχουν από τα καθημερινά βήματα που γίνονται για την κατάκτησή τους, η αξιολόγηση ως κίνητρο δεν σταματάει εδώ. Υπάρχει περίπτωση η αξιολόγηση να γίνει αυτοσκοπός, δηλ. να αποτελέσει πάγιο στόχο του μαθητή, τον οποίο προσπαθεί να πετύχει με διάφορες στρατηγικές (π.χ. ζήλο, απάτη, μάθηση), χωρίς ταυτόχρονα να γίνεται συνειδητή αναφορά στον απώτερο στόχο (π.χ. την είσοδο στα ΑΕΙ) ή να γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα της κατάκτησης του συγκεκριμένου στόχου ως προϋπόθεση για την κατάκτηση του απώτερου στόχου. Ο βαθμός αποκτά έναν φετιχικό χαρακτήρα, γίνεται σύμβολο με δικό του πια περιεχόμενο, ανεξάρτητα από εκείνο που (υποτίθεται ότι) συμβολίζει. Ο κάτοχος του καλού βαθμού ικανοποιείται πια στο αντίκρισμα ή στο άκουσμα του καλού βαθμού και όχι κάνοντας τη σκέψη ότι ο βαθμός απεικονίζει τις ικανότητές του για τις οποίες ενδεχομένως αισθάνεται υπερήφανος. Ο φετιχικός χαρακτήρας του βαθμού επιτρέπει όχι μόνο τις ικανοποιήσεις και τις απογοητεύσεις των κατόχων του, αλλά και τις συγκρίσεις ανάμεσα στους μαθητές ως κατόχους βαθμών: η κατοχή ενός βαθμού τοποθετεί το μαθητή σχεδόν αυτόματα σε μια από τις βαθμίδες της ιεραρχίας ποιότητας. Όπως η ικανοποίηση ή η απογοήτευση απορρέει από το σύμβολο (το βαθμός), η «αξία» του μαθητή απορρέει από τη σύγκριση συμβόλων. Καλώς εχόντων των πραγμάτων, ο καλύτερος βαθμός εξασφαλίζει στο μαθητή το δικαίωμα να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πιο άξιο από όλους όσους έχουν μικρότερο βαθμό, καθώς επίσης το δικαίωμα να απαιτεί από τους άλλους να τον αντιλαμβάνονται και εκείνοι κατά τον ίδιο τρόπο. Οι «άλλοι» δηλ. είναι υποχρεωμένοι να αναγνωρίσουν αυτή τη διαφοροποίηση της αξίας με βάση το σύμβολο (βαθμό). Η ανταπόκριση στην υποχρέωση αυτή – η πρακτική αναγνώριση της διαφοροποίησης – επικυ-

ρώνει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως *πιο άξιο*. Είναι ακριβώς το πλέγμα αυτό των αμοιβαίων υποχρεώσεων που βασίζονται στο βαθμό, στο οποίο στηρίζεται η ικανοποίηση (η απογοήτευση) που αισθάνεται ο μαθητής ως κάτοχός του, ικανοποίηση συμβολικού χαρακτήρα (Tillmann 1976:123). Είναι τόσο ισχυρές οι κατηγοριοποιήσεις των μαθητών μεταξύ τους με αφετηρία το βαθμό (ή τις «μονάδες» ανάμεσα στους υποψήφιους φοιτητές και σπουδαστές), ώστε να γίνονται κοινωνικά αποδεκτές οι αναφορές σε κάποιο μαθητή με βάση το βαθμό του (π.χ. «υπάρχουν και τα δεκαεννιάρια και τα εικοσάρια, αλλά υπάρχουν και τα δεκάρια και τα δωδεκάρια»): ο βαθμός δημιουργεί ταυτότητα.

3.3. Η ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης

Αν δεχθούμε ότι η «σημασία» ενός αντικείμενου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης είναι συνάρτηση της αντίδρασης τού υποκειμένου (ή των υποκειμένων) απέναντι σ' αυτό (Mead 1962:47 κ.ε.), δηλ. ζήτημα στάσης απέναντι στο αντικείμενο, και ότι οι στάσεις αυτές προσδιορίζονται από τον περίγυρο μέσα στον οποίο εντάσσεται το υποκείμενο και το αντικείμενο, τότε μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – ιδιαίτερα οι βαθμοί – αποκτούν τη σημασία τους από τη χρήση τους στη διαδικασία της επιλογής. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η υπηρεσία των βαθμών στη διαδικασία της σχολικής επιλογής συνίσταται στην κατασκευή του μηχανισμού διαφοροποίησης των μαθητών (κατασκευή ερωτήσεων, διεξαγωγή των εξετάσεων, μέτρηση της επίδοσης, αξιολόγηση της επίδοσης) και στη νομιμοποίηση των ιεραρχιών ποιότητας στις οποίες καταλήγει κάθε διαφοροποίηση αυτού του είδους. Αυτή είναι η γενικότερη σημασία της βαθμολογίας από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι είναι αδύνατη η εμφάνιση άλλων πλαισίων, μέσα στα οποία να αποκτά σημασία ο βαθμός. Ένα από αυτά συνιστά και η ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης, δηλ. η χρήση τής πρακτικής τής βαθμολόγησης στην αναγνώριση και στην αυτονόητη αποδοχή της παραδοχής ότι εκείνος που παράγει έργο (πρέπει να) αμείβεται, ενώ αυτός που δεν παράγει (πρέπει να) τιμωρείται¹⁴. Η πρακτική της βαθμολόγησης στηρίζεται στην παραδοχή της ανταπόδοσης σύμφωνα με την επίδοση, ενώ ταυτόχρονα νομιμοποιεί την ίδια την

14. Ορισμένοι παιδαγωγοί ονομάζουν τη λειτουργία αυτή «παιδαγωγική», με την έννοια ότι η πρακτική τής αξιολόγησης προβάλλει έμπρακτα τον κανόνα της ανταποδοτικότητας (βλ. π.χ. Weiss 1969:203 κ.ε.).

παραδοχή. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το «νόημα» του βαθμού ανάγεται στην «απόδοση δικαιοσύνης», δηλ. στην επικύρωση της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στα – ουσιαστικώς «διαφορετικά», υποτίθεται – υποκείμενα με την επιβράβευση της παραγωγής έργου (επίδοσης) και με την τιμωρία της αντίθετης συμπεριφοράς. Όταν υπάρχουν διαφορετικές εκτιμήσεις του έργου ενός μαθητή από την πλευρά του εκπαιδευτικού και από εκείνη του μαθητή (ή των συμμαθητών), προκύπτει ζήτημα νομιμότητας του βαθμού το οποίο – τουλάχιστον από τη σκοπιά του μαθητή – ανάγεται στην παραβίαση της βασικής ιδεολογικής παραδοχής της υποχρέωσης του εκπαιδευτικού για ανταπόδοση. Εδώ πρέπει να παρατηρήσουμε ότι κάτω από συγκεκριμένους όρους, διαμαρτυρίες αυτού του είδους («εξωτερικές», δηλ. δημόσιες, ή «εσωτερικές», δηλ. ιδιωτικές) τείνουν να ισχυροποιούν την αρχή της ανταπόδοσης στην εκπαίδευση. Αμφισβητείται δηλ. μόνο η εφαρμογή της αρχής, όχι όμως η ίδια η αρχή. Το γεγονός ότι η (φαινόμενη) παραβίαση της αρχής της ανταπόδοσης οδηγεί στη διαμαρτυρία είναι ενδεικτικό της αποδοχής από μέρους των διαμαρτυρόμενων της παραπάνω αρχής ως θεμιτής (νόμιμης).

Για την ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης πρέπει να παρατηρήσουμε ότι το σχολείο δεν προβάλλει την αρχή της ανταπόδοσης για πρώτη φορά στο μαθητή, αλλά συνεχίζει και ενισχύει το έργο που συντελέστηκε στην οικογένεια και στις ομάδες των συνομηλίκων προς την ίδια κατεύθυνση. Η απαίτηση του μαθητή για επιβράβευση σύμφωνα με το «έργο» του είναι ήδη σταθεροποιημένη πριν ακόμα περάσει το κατώφλι του σχολείου. Το σχολείο όμως επεξεργάζεται, ενισχύει και διευρύνει αυτή την απαίτηση με το να την εντάσσει στις αυτονόητες παραδοχές της καθημερινής σχολικής ζωής.

4. Η παιδαγωγική σχέση ως πλαίσιο ενορχήστρωσης της αμεροληψίας του εκπαιδευτικού

Ακόμα τους βαθμούς τους βάζουν οι εκπαιδευτικοί και όχι μηχανικοί μετρητές της επίδοσης των μαθητών, παρόλο που η μεσολάβηση υπολογιστών στον υπολογισμό των μέσων όρων έχει γίνει αναπόφευκτη σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που είναι αναγκασμένο να οργανώνει γραφειοκρατικά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ιδιαίτερα σε ορισμένες νευραλγικές περιοχές (π.χ. εξετάσεις για τα ΑΕΙ). Αυτό σημαίνει ότι η δραστηριότητα των εκπαιδευτικών που αφορά τη μέτρηση και αξιολόγηση αυτού που κατέληξε να θεωρείται ως «επίδοση» των μαθητών¹⁵ εμφανίζει κάποια κανονιστικότητα, είναι δηλ. προσανατολισμένη σε συγκεκριμένες αρχές, ενδεικτικές για ένα κοινωνικό – πολιτισμικά – και άρα, ιστορικά – «τοποθετημένο» εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναγνώριση των αποτελεσμάτων της παραπάνω δραστηριότητας – που στα σχολεία είναι απλά οι βαθμοί – από τους αποδέκτες (μαθητές) εξαρτάται (α) από την αποδοχή των γενικών αρχών στις οποίες στηρίζεται η αξιολόγηση, και (β) από το αν η σχετική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή ως *έγκυρη* εφαρμογή των γενικών αρχών. Αντίστροφα, προβλήματα νομιμότητας του βαθμού προκύπτουν όταν δεν ισχύει είτε το (α), είτε το (β). Μένει να δούμε πώς ακριβώς εμφανίζεται η «αμεροληψία» του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή.

4.1 Η τρέχουσα αντίληψη του βαθμού ως δείκτη της «αξίας» του μαθητή

Το ότι η αντίληψη για την οποία γίνεται λόγος είναι τρέχουσα, προκύπτει από το γεγονός ότι γίνεται τυπικά αποδεκτή και προβάλλεται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους επίσημους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος¹⁶. Ουσιαστικά είναι η αντίληψη που στηρίζει (συνήθως αθόρυβα) απαιτήσεις και υπο-

15. Για τις θεωρητικές δυσκολίες του όρου «επίδοση» βλ. Langfeldt/Fingerhut 1978:38.

16. Το ότι ορισμένοι επιστήμονες (συνήθως παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι) δεν υιοθετούν την τρέχουσα αντίληψη, δεν προσβάλλει την ορθότητα του χαρακτηρισμού της ως «τρέχουσας».

χρεώσεις των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και που δικαιολογεί τις διαμαρτυρίες, όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση στις απαιτήσεις ή όταν δεν εκπληρώνονται οι υποχρεώσεις.

Ο βαθμός (π.χ. όλα τα στοιχεία της βαθμολογικής κλίμακας 0-20) αποτελεί ταυτόχρονα στοιχείο μέτρησης (απεικόνισης ενός εμπειρικού δεδομένου με τη βοήθεια ενός αριθμού που αποτελεί στοιχείο ενός αριθμητικού συνόλου) και στοιχείο αξιολόγησης, δηλ. σύγκρισης της τιμής που προέκυψε από τη μέτρηση της επίδοσης με τη βοήθεια ενός πλαισίου σύγκρισης και ορισμένων κανόνων σύγκρισης. Η διττή αυτή υπόσταση του βαθμού οδήγησε μερικούς να αμφισβητήσουν την αξία του ως μέσου αξιολόγησης (Βλ. Ingenkamp 1968:412) επειδή με τη βοήθεια ενός αριθμού δεν είναι δυνατόν να συμπυκνώνει κανείς τις πληροφορίες που υποτίθεται ότι περικλείει. Μια ισχυρή λοιπόν παραδοχή αναφορικά με το βαθμό είναι η αντίληψη ότι αποτελεί θεμιτό μέσο μέτρησης και αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή - παραδοχή που δεν καλύπτεται από την κλασική θεωρία της μέτρησης.

Η δεύτερη βασική παραδοχή αφορά την ερμηνεία της επίδοσης του μαθητή. Είναι βασική, επειδή ο τρόπος που ερμηνεύει κανείς την επίδοση του μαθητή ως εμπειρικό γεγονός προσδιορίζει ως ένα βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση της επίδοσης. Σύμφωνα με την παραδοχή αυτή, η επίδοση του μαθητή είναι υπόθεση ατομική, αποτέλεσμα της προσπάθειας που κατέβαλε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (ή μιας περιόδου), συνεπώς γεγονός για το οποίο είναι ο ίδιος υπεύθυνος. Έτσι η αφετηρία της επίδοσης τοποθετείται στο εσωτερικό του μαθητή, στην ατομική του «ζώνη ευθύνης».

Το παράδοξο της αυτονόητης αυτής παραδοχής συνίσταται στο εξής: ενώ η επίδοση του μαθητή (τουλάχιστον αυτό που καθιερώθηκε να αντιπροσωπεύει την επίδοσή του και χρησιμοποιείται από τον εξεταστή με αυτή την έννοια) είναι συνάρτηση τουλάχιστον (1) του πλαισίου συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, και (2) της μορφής που παίρνει η δική του συμμετοχή, στη συνείδηση των μετεχόντων εμφανίζεται σαν να ήταν υπόθεση *μόνο του μαθητή*, δηλ. σαν να εξαρτιόταν αποκλειστικά από τις δυνατότητές του, δυνατότητες που έρχεται να σταθμίσει ο βαθμός. Είναι αυτονόητο σχεδόν για τους μετέχοντες ότι ο βαθμός δεν αντιπροσωπεύει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά την ποιότητα του μαθητή. Έτσι τα «συμπεράσματα» που βγαίνουν από την κατοχή του βαθμού αφορούν αποκλειστικά την αξία του μαθητή και όχι την ποιότητα τις διδασκαλίας και γενικότερα της οργάνωσης της σχολικής μάθησης.

Η τρέχουσα αντίληψη της επίδοσης ως δείκτη της αξίας του μαθη-

τή περικλείει μια αντιδιαλεκτική θεώρηση των προϊόντων της μαθησιακής διαδικασίας. Ο βαθμός του μαθητή θεωρείται ότι απεικονίζει την αξία του. Στο μέτρο που ο καθένας θεωρείται ότι είναι υπεύθυνος για την αξία του, ο μαθητής είναι υπεύθυνος για το βαθμό του. Είναι ακριβώς η υπευθυνότητα του μαθητή που στηρίζει τη νομιμότητα του βαθμού: ο βαθμός είναι το δικό του δημιούργημα, το δικό του επίτευγμα. Σύμφωνα με την τρέχουσα αντίληψη, ο μαθητής δεν μπορεί να μεταθέσει αλλού την ευθύνη για την εμφάνιση του βαθμού – με τον όρο ότι έγινε ορθή εφαρμογή των κανόνων αντικειμενικής αξιολόγησης, δηλ. με τον όρο ότι ο εκπαιδευτικός ήταν αμερόληπτος στην κρίση του. Η τρέχουσα αντίληψη της επίδοσης και του βαθμού που την απεικονίζει είναι χαρακτηριστικό ιδεολογικό στοιχείο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων με την έννοια ότι συσκοτίζεται η κοινωνική γένεση του εμπειρικού δεδομένου «επίδοση» – και συνεπώς η ευθύνη του σχολείου στη γένεσή του – και προβάλλει στη θέση της η ατομικότητα του δεδομένου (η επίδοση ως έκφραση των δυνατοτήτων του μαθητή).

Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι αυτή η αντιστροφή δεν εμφανίζεται πρωτογενώς στην επικοινωνία εκπαιδευτικού–μαθητή, αλλά είναι ενσωματωμένη στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, μ' άλλα λόγια είναι θεσμικά προσδιορισμένη, γεγονός που της προσδίδει την τρέχουσα νομιμότητα.

4.2 Η δικαστική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης

Η παιδαγωγική σχέση, όπως πραγματώνεται σήμερα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στηρίζεται στη θεσμικά κατοχυρωμένη ασύμμετρη κατανομή εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Αν αντιληφθούμε ως *κυριαρχία* τη δυνατότητα να εξασφαλίζει κανείς υπακοή από συγκεκριμένα πρόσωπα αναφορικά με μια εντολή (διαταγή) συγκεκριμένου περιεχομένου¹⁷, τότε η παιδαγωγική σχέση είναι σχέση κυριαρχική. Ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού στο σχολείο συνίσταται στο να δίνει εντολές (ή οδηγίες) και να ελέγχει την εκτέλεσή τους: «καθήστε...», «ανοίξε τα βιβλία σας», «κλείστε τα βιβλία σας», «να καθαρίσει ένας τον πίνακα», «να μας πει ο Χ το μάθημα», «μη κάνετε φασαρία», «μη μιλάτε την ώρα του μαθήματος», «βγάλτε όλοι τα τετράδιά σας», «μη χτυπάτε τα πόδια σας στα θρανία», «μη μασάτε τσίχλες στο μάθημα», «όταν σας μιλάω να με ακούτε» κλπ., εί-

17. Βλ. Oswald 1975:5.

ναι στην ημερήσια διάταξη και χαρακτηρίζουν τη ζωή του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός όμως δεν δίνει μόνο εντολές και οδηγίες. Παίρνει αυτόνομα αποφάσεις στις οποίες εμπλέκονται και οι μαθητές (π.χ. οργάνωση της διδασκαλίας), θέτει κανόνες στους οποίους οφείλει να υπακούει η συμπεριφορά όλων ή ορισμένων μαθητών, κρίνει τις πράξεις τους γενικά και την επίδοσή τους ειδικότερα, εκτελεί ή ελέγχει την εκτέλεση ορισμένων από τις αποφάσεις που αφορούν την κρίση της συμπεριφοράς των μαθητών (π.χ. την απομάκρυνση ενός ταραξία από την αίθουσα). Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και τις τρεις μορφές εξουσίας στα χέρια του: «νομοθετική», «δικαστική» και «εκτελεστική»¹⁸. Δυο λόγια γύρω από τη δικαστική εξουσία του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητα για την κατανόηση των στρατηγικών νομιμοποίησης του βαθμού.

Η δικαστική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης αφορά την ενορχήστρωση των κρίσεων που γίνονται από τον εκπαιδευτικό και αναφέρονται σε συμπεριφορές μαθητών. Σύμφωνα με την (τρέχουσα) αντίληψη των μαθητών γύρω από τη δικαστική εξουσία του εκπαιδευτικού, υπάρχει ένας περιορισμός στις κρίσεις του δεύτερου: δεν είναι όλες οι θεωρητικά δυνατές κρίσεις θεμιτές, αλλά μόνο εκείνες που είναι «δίκαιες». Ο περιορισμός αυτός αφορά την τεχνολογία των κρίσεων, όχι αυτό το ίδιο το γεγονός της κρίσης. Το δικαίωμα του εκπαιδευτικού να κρίνει τη συμπεριφορά των μαθητών το αναγνωρίζουν οι τελευταίοι ως νόμιμο – οι διαμαρτυρίες τους αφορούν την εφαρμογή των κανόνων του παιχνιδιού, όχι τους ίδιους τους κανόνες.

Η βαθμολογία μπορεί να οριστεί ως κρίση της «αξίας» του μαθητή, και έτσι μπορεί να θεωρηθεί ως τυπική έκφραση της δικαστικής εξουσίας του εκπαιδευτικού. Οι συστηματικοί όροι των αξιολογικών κρίσεων προσδίδουν σ' αυτές χαρακτηριστικά που – τουλάχιστον από τη σκοπιά της νομιμοποιητικής βάσης της αστικής δικαιοσύνης – φαίνονται παράδοξα:

1. Ο δικαστής δεν είναι αμέτοχος στην εμφάνιση του χαρακτηριστικού του μαθητή που αποτελεί το αντικείμενο κρίσης (επίδοσης). Προβαίνει ωστόσο στην κρίση, σαν να μην είχε καμιά ευθύνη για την εμφάνιση του χαρακτηριστικού – στο κάτω-κάτω ο βαθμός είναι του μαθητή, όχι δικός του.
2. Ο δικαστής είναι ταυτόχρονα και «διάδικος». Ο διπλός ρόλος συνίσταται στο ότι ως «διάδικος» οφείλει να αποδίδει στο μαθητή την α-

¹⁸. Και οι τρεις μορφές παιδαγωγικής εξουσίας είναι θεσμικά προσδιορισμένες. Ωστόσο δεν προσδιορίζονται θεσμικά οι «λεπτομέρειες», δηλ. οι συγκεκριμένες μορφές που παίρνει κάθε κατηγορία εξουσίας στην πράξη.

μοιβή που του αξίζει και ως «δικαστής» κρίνει αν ανταποκρίθηκε στην παραπάνω υποχρέωση. Έτσι ο βαθμός είναι προϊόν δύο τύπων δραστηριότητας: από τη μια περικλείει τη δραστηριότητα εκείνου που μέτρησε την επίδοση του μαθητή και προσδιόρισε την αξία του σύμφωνα με την αρχή της δίκαιης ανταπόδοσης, ενώ από την άλλη περικλείει τη δραστηριότητα εκείνου που ελέγχει και κρίνει αν η εφαρμογή του κανόνα της δίκαιης ανταπόδοσης είναι ορθή.

3. Η «υπεράσπιση» κατά κανόνα θεωρείται περιττή ή ανεπίτρεπτη (παρατηρήσεις του μαθητή ή άλλων συμμαθητών του ότι η συγκεκριμένη επίδοση δεν αντιπροσωπεύει την πραγματική του αξία δεν λαμβάνονται συνήθως υπόψη ή λαμβάνονται αρνητικά υπόψη).
4. Ο δικαστής μετά την εκπλήρωση των δικαστικών του καθηκόντων (δικαιωμάτων) συνεχίζει τη σχέση του με τον υπόδικο (μαθητή), δημιουργώντας τις προϋποθέσεις (μάθησης) για την εμφάνιση της συμπεριφοράς από την πλευρά του μαθητή (επίδοσης) που μελλοντικά θα κρίνει ως «δικαστής».

Στο κλειστό αυτό πλαίσιο «απόδοσης δικαιοσύνης» όπου παραβιάζονται θεμελιακές παραδοχές της τρέχουσας αντίληψης της δικαιοσύνης, η κρίση του εκπαιδευτικού έχει όλες τις προϋποθέσεις να μείνει άτρωτη. Το ισχύον πλαίσιο παιδαγωγικής κυριαρχίας στα σχολεία τής εξασφαλίζει μια σχετική «ανοσία» απέναντι στην κριτική των μαθητών. Ωστόσο οι κρίσεις των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές – και όχι μόνο από αυτούς. Όχι μόνο αυτό, αλλά ακόμα και κάτω από τις αντιφατικές αυτές συνθήκες υπάρχουν μηχανισμοί νομιμοποίησης του βαθμού, όταν εκείνη αμφισβητείται.

4.3. Αμεροληψία νομιμότητα και παιδαγωγική αλληλεπίδραση: οι όροι εμφάνισης του «δίκαιου» εκπαιδευτικού

Στην αλληλεπίδραση πρόσωπο-με-πρόσωπο (Goffman 1969a) οι μέτεχοντες δεν μπορούν παρά να δημιουργούν (ακτινοβολούν ή εκπέμπουν) εντυπώσεις γύρω από το άτομό τους γενικά ή σε σχέση με ένα χαρακτηριστικό τους, ειδικότερα. Οι εντυπώσεις αυτές που «αιωρούνται» στο χώρο της αλληλεπίδρασης δεν είναι στατικές, αλλά δυναμικές. Η εικόνα που σχηματίζει ο «απέναντι» για το υποκείμενο δομείται βαθμιαία, ανεξάρτητα από το αν το υποκείμενο σκόπιμα ελέγχει τις πληροφορίες αναφορικά με το άτομό του (τον εαυτό του) που είναι προσi-
τές στον «απέναντι». Αντίστοιχα ο «απέναντι» – ο κάθε «απέναντι» – αναπροσαρμόζει τη συμπεριφορά του, και συνεπώς την εντύπωση που

δημιουργείται για το άτομό του, με βάση τις πληροφορίες που δέχεται από τον «άλλο» (άλλους). Αυτό το παιχνίδι της αμοιβαίας προβολής μιας εικόνας (εντύπωσης) του «εγώ» θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «παράσταση», μεταφράζοντας τον όρο του Goffman «performance». Βέβαια οι εντυπώσεις που επιτρέπει το υποκείμενο να δημιουργήσουν οι «άλλοι» γι' αυτό είναι συνάρτηση του ρόλου του στην καθημερινή ζωή καθώς επίσης και του τρόπου που ερμηνεύει αυτό το ρόλο.

Στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί κανείς να εντοπίσει ορισμένες κατηγορίες «παράστασης» στα πλαίσια της παρουσίας του «εγώ» στους άλλους (τους «απέναντι»). Εδώ πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η εντύπωση που παρουσιάζουμε στους άλλους για τον εαυτό μας δεν είναι πάντοτε θέμα ατομικής επιλογής: υπάρχει μια κανονιστικότητα στις εντυπώσεις που αφήνουμε (ή επιτρέπουμε) κάθε φορά να δημιουργηθούν για το άτομό μας, δηλ. υπάρχουν φραγμοί ως προς το ποια «παράσταση» είναι ορθή στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η συνείδηση αυτής της κανονιστικότητας ευαισθητοποιεί τους μετέχοντες στην κοινωνική αλληλεπίδραση αναφορικά με (κοινωνικά) ακατάλληλες παρουσιάσεις του «εγώ» και αναφορικά με τις οδυνηρές συνέπειες που αυτές έχουν για την αυτοεκτίμηση του υποκειμένου.

Σε κάθε τέτοια παρουσίαση του «εγώ» εμπλέκεται και η αξία του υποκειμένου, δηλ. το αποτέλεσμα της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών που αφήνουμε – ή δεν καταφέρνουμε να εμποδίσουμε – να γίνουν ορατά από τους άλλους, η οποία όταν επιβεβαιώνεται νιώθουμε «άνετα» και «ευχάριστα», ενώ όταν δεν επιβεβαιώνεται νιώθουμε «άσχημα» ή αισθανόμαστε «μειωμένοι» (Goffman 1969α:3 κ.ε.). Η παραπάνω αξία που αφήνουμε να προβληθεί μέσα από την παράσταση του «εγώ», επιβεβαιώνεται ή δεν επιβεβαιώνεται από τους άλλους ανάλογα με τον τρόπο που εκείνοι αντιδρούν απέναντι στην εντύπωση που προσπαθούμε να καθιερώσουμε για το άτομό μας: αν η εντύπωση αυτή γίνει αποδεκτή, επικυρώνεται η αξία του υποκειμένου, στην αντίθετη περίπτωση η αξία που το ίδιο το υποκείμενο προσάπτει στον εαυτό του ή θεωρεί σκόπιμο να δείξει ότι προσάπτει, δεν επικυρώνεται. Βασικό μέσο προβολής της εικόνας του «εγώ» στην αλληλεπίδραση πρόσωπο-με-πρόσωπο είναι η ορατή δράση: η εμφάνιση¹⁹, η γλώσσα και η πράξη. Μέσα σ' αυτούς τους «κώδικες» εγγράφεται η εντύπωση (εικόνα) που κάθε φορά το υποκείμενο κρίνει σκόπιμο ή αναγκάζεται να παρουσιάσει και η εντύπωση που κάθε φορά καθιερώνεται (ισχύει) για το υποκείμενο ανεξάρτητα αν το επεδίωξε ή όχι.

19. Βλ. G. Stone 1962.

Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται καθημερινά σε μια σειρά εντυπώσεων που δημιουργούνται για τον εαυτό του μέσα στην τάξη και που αφορούν το σύνολο της προσωπικότητάς του ή ορισμένα χαρακτηριστικά της.

Μια από τις πιο χαρακτηριστικές παραστάσεις αναφέρεται στη δημιουργία της εντύπωσης του «δίκαιου κριτή», ανεξάρτητα από τη στάση του ίδιου απέναντι στην εντύπωση αυτή (π.χ. αν πιστεύει ότι είναι δίκαιος ή όχι). Η αναγκαιότητα αυτής της εντύπωσης υπαγορεύεται από τη γενική ισχύ της παραδοχής ότι ο εκπαιδευτικός ως μετρητής της αξίας των μαθητών οφείλει να είναι «δίκαιος», δηλ. να αποδίδει στον καθένα σύμφωνα με το έργο του (την επίδοση). Σύμφωνα με την τρέχουσα αντίληψη των μαθητών για τη δικαιοσύνη, η ελάχιστη προϋπόθεση για την απόδοσή της είναι η αμεροληψία του εκπαιδευτικού. Αμερόληπτος είναι ο εκπαιδευτικός που βαθμολογώντας το μαθητή παίρνει υπόψη – και μάλιστα ομοιόμορφα – μόνο το χαρακτηριστικό επίδοση, και όχι άλλα άσχετα με την επίδοση χαρακτηριστικά (π.χ. συμπάθεια, βιολογική, ιδεολογική ή πολιτική συγγένεια, ψυχολογικοί όροι της εξέτασης, χρηματικές προσφορές κλπ.). Ο βαθμός του αμερόληπτου εκπαιδευτικού πληροί τους όρους νομιμότητας, τουλάχιστον στο επίπεδο εφαρμογής των κανόνων βαθμολογίας.

Πώς όμως γίνεται η υποκειμενική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού (ότι π.χ. βαθμολόγησε δίκαια, δηλ. αμερόληπτα) διυποκειμενική, δηλ. (κοινωνικά) αντικειμενική πραγματικότητα; Αν η νομιμότητα του βαθμού τελικά είναι μια παραδοχή, μέσα από την οποία αυτός γίνεται αντιληπτός ως άξιος αναγνώρισης και αποδοχής, πώς εξασφαλίζεται η αποδοχή αυτής της παραδοχής από την πλευρά των κατόχων των βαθμών;

Η γενική απάντηση σ' αυτά τα ερωτήματα είναι ότι η υποκειμενική πραγματικότητα μετασχηματίζεται σε αντικειμενική μέσα από την επικοινωνία των μετεχόντων, στην περίπτωση μας μέσα από την πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Συνεπώς η εντύπωση που θα σχηματίσουν τελικά οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό ως μετρητή της «αξίας» τους θα προσδιορίσει και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της υποκειμενικής πραγματικότητας σε αντικειμενική. Εντυπώσεις όμως του εκπαιδευτικού ως μετρητή της αξίας των μαθητών δεν δημιουργούνται μόνο ή συνήθως με εξηγήσεις και δικαιολογήσεις του βαθμού που εκείνος έβαλε, αλλά κατά κανόνα με τον ίδιο το βαθμό. Το γεγονός δηλ. ότι ο μαθητής Α στην περίπτωση Χ πήρε το βαθμό Υ, έχει όλα τα στοιχεία μιας «παράστασης». Γίνεται έτσι αντιληπτό ως «τεκμήριο» μεροληπτικότητας ή αμεροληψίας και δίνει στους μαθητές

την ευκαιρία να ελέγξουν (ανεπίσημα, θέβαια) αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πληροί τους όρους νομιμότητας. Φυσικά ο εκπαιδευτικός έχει όλη τη δυνατότητα να επιβάλει το βαθμό, ακόμα και όταν αυτός δεν γίνεται αποδεκτός ως «δίκαιος». Δεν υπάρχει κανένας σχολικός κανονισμός που να προσδιορίζει ότι έγκυρος θεωρείται μόνο εκείνος ο βαθμός τον οποίο οι μαθητές αναγνωρίζουν ως «δίκαιο» και αποδέχονται.

Η νομιμότητα όμως του βαθμού δεν εξυπηρετεί μόνο συμφέροντα του μαθητή (δικαιοσύνη, αμεροληψία), αλλά και συμφέροντα του εκπαιδευτικού (η προβολή του ως δίκαιου κριτή) καθώς επίσης και συμφέροντα του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. να γίνεται η επιλογή χωρίς μεγάλες «τριβές»). Η αναγνώριση και αποδοχή από μέρους των μαθητών των βαθμών ως δίκαιων δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να καθιερώσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του μέσα στο σχολείο. Με τον έλεγχο των εντυπώσεων που δημιουργούνται για το άτομό του, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην τελική παρουσίαση ενός θετικού «εγώ», μιας θετικής ταυτότητας²⁰. Όσο και αν συνηθίζεται να λέγεται ότι οι μαθητές πάντοτε θεωρούν άδικο τον εκπαιδευτικό επειδή δεν ικανοποιεί τις (αθέμιτες) επιθυμίες τους αναφορικά με του βαθμούς, κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι δεν θα εκτιμούσε την εντύπωση που σχημάτισαν γι' αυτόν οι μαθητές, σύμφωνα με την οποία είναι δίκαιος. Εκτός από τις υπόλοιπες δυσάρεστες συνέπειες, η συστηματική προβολή αρνητικών «εικόνων» έχει σοβαρές επιπτώσεις στη σταθερότητα της αυτοαντίληψης και αποσταθεροποιεί την αυτοεκτίμηση κάθε εκπαιδευτικού, αφήνοντας ακάλυπτη και μετέωρη την παιδαγωγική του υπόληψη. Ακριβώς εδώ όμως είναι και το καίριο πρόβλημα: ο δίκαιος εκπαιδευτικός, ως κοινωνική πραγματικότητα, αναδύεται αναγκαστικά στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τους μαθητές, η εμφάνισή του δηλ. προϋποθέτει τη συμμετοχή των μαθητών. Έτσι το πρόβλημα της εμφάνισης της κατηγορίας «δίκαιος εκπαιδευτικός» δεν είναι ατομικό-ψυχολογικό, αλλά πρωτίστως κοινωνικό, και οι λύσεις του δεν μπορούν να τοποθετηθούν στο εσωτερικό του συγκεκριμένου ατόμου (στην «ψυχosύνθεσή» του) αλλά πρέπει να αναζητηθούν στην οργάνωση της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Μ' άλλα λόγια, το πρόσωπο που υποδύεται το ρόλο του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να «κατασκευάσει» αυτόνομα την κοινωνική πραγματικότητα «δίκαιος εκπαιδευτικός», μένοντας στα όρια του υποκειμενικού κόσμου. Η αδυναμία δεν είναι μόνο τεχνική, αλλά κυρίως θεωρητική.

20. Βλ. E. Goffman 1969b:4.

5. Στρατηγικές απόδοσης δικαιοσύνης στην εκπαίδευση

Με τον όρο *στρατηγική* εννοούμε το σχέδιο δράσης ενός ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων στα πλαίσια κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένων χώρων (περιστάσεων)²¹. Ως σχέδια δράσης, οι στρατηγικές μπορεί να είναι πάγιες ή εξελισσόμενες, ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζει η συμμετοχή των υποκειμένων στο συγκεκριμένο χώρο. Αντίστοιχα, επειδή η οργάνωση της κοινωνικής ζωής φέρνει συγκεκριμένους τύπους και κατηγορίες ανθρώπων συστηματικά αντιμέτωπους με συγκεκριμένους τύπους και κατηγορίες προβλημάτων, έχουμε την εμφάνιση και χρήση τυπικών στρατηγικών σε τυπικούς κοινωνικούς περίγυρους. Στόχος μας είναι να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε ορισμένα σχέδια δράσης των εκπαιδευτικών που είναι προσανατολισμένα στη λύση του προβλήματος «δημιουργία της εντύπωσης του δίκαιου βαθμολογητή».

5.1 Το καθημερινό πρόβλημα της αδικίας: δομικές προϋποθέσεις της ανεπαρκούς δικαιολόγησης του βαθμού

Σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς – ιδιαίτερα εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα καθηγητές Λυκείων – συμβαίνει πολύ συχνά οι ίδιοι να παραπονούνται για τις επιπτώσεις που έχει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών πάνω στους βαθμολογητές. Όλο και πιο πολλοί εκπαιδευτικοί π.χ. βιώνουν δυσάρεστες ψυχολογικές καταστάσεις αναφορικά με την ερμηνεία του ρόλου τους ως κριτών των μαθητών. Αυτή η ψυχική *φθορά*, όπως οι ίδιοι ονομάζουν τα δυσάρεστα βιώματα, δεν προκύπτει μόνο από την αδυναμία πολλών να πείσουν τους μαθητές (ή ορισμένους από αυτούς) για το βαθμό που αξίζουν, αδυναμία που έχει σαν αποτέλεσμα την αποξένωσή τους από τους μαθητές και τον περιορισμό της επικοινωνίας μ' εκείνους. Προκύπτει και από τις αμφιβολίες που αφήνει στον ίδιο τον εκπαιδευτι-

21. Βλ. Lofland 1976:40 κ.ε. Η έννοια της στρατηγικής εμπεριέχει μια συγκεκριμένη παραδοχή σχετικά με την ενεργητική διάσταση της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σύμφωνα μ' αυτή τα υποκείμενα αντιμετωπίζουν τα διάφορα γεγονότα και τις καταστάσεις επεμβαίνοντας πάνω στον κόσμο και όχι απλώς αντιδρώντας απέναντι στον κόσμο.

κό η συγκεκριμένη κρίση του. Γιατί όμως να δημιουργεί το γεγονός της αξιολόγησης τέτοιου είδους δυσκολίες;

Αν λάβει κανείς υπόψη τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία των βαθμών (βλ. ενδεικτικά Ingenkamp 1971, Fingerhut/Langfeldt 1978), σύμφωνα με τα οποία η τεχνική των βαθμών ως μέθοδος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών παρουσιάζει πολύ χαμηλή εγκυρότητα και σχετικά χαμηλή αξιοπιστία, το παραπάνω πρόβλημα φαίνεται κανονικό. Θα μπορούσε δηλ. να ισχυριστεί κανείς ότι φταίει το όργανο μέτρησης και αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών που, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, δεν ανήκει στις αντικειμενικές τεχνικές αξιολόγησης (Heller 1978:27 κ.ε.), αλλά στις υποκειμενικές. Η κριτική όμως αυτή γίνεται από τη σκοπιά της θεωρίας της μέτρησης (Fischer 1968:54) που θέτει κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Lienert 1969:1416) στα οποία δεν ανταποκρίνεται η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης με την τεχνική των βαθμών. Όπως θα δούμε, τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας που πηγάζουν από την κλασική θεωρία της μέτρησης²² δεν είναι κατ' ανάγκη γνωστά στον εκπαιδευτικό, για να υποθέσουμε ότι καθημερινά βιώνει την αδυναμία της τεχνικής της βαθμολόγησης να ανταποκριθεί στα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας και γενικότερα στις απαιτήσεις της θεωρίας της μέτρησης. Συνεπώς κάπου αλλού πρέπει να αναζητηθούν οι όροι του προβλήματος.

Ξεκινάμε από τη διαπίστωση ότι στο ρόλο του σημερινού εκπαιδευτικού εντάσσεται και η περιοχή που αφορά τη διαπίστωση της «αξίας» των μαθητών μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσής τους (εκείνου που κάθε φορά λογίζεται ως «επίδοση»). Υπάρχουν από τη μεριά των «άλλων»²³ αξιώσεις ως προς τους όρους που πρέπει να πληροί η διαπίστωση της «αξίας» των μαθητών και αξιώσεις ως προς τη μέθοδο (την τεχνική) που θα χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό. Στο σημερινό σχολείο – ιδιαίτερα της μέσης βαθμίδας – ισχύουν τουλάχιστον τα εξής:

1. Προϊστάμενοι, γονείς και μαθητές προβάλλουν στον εκπαιδευτικό την αξίωση να προχωρήσει στη διαφοροποίηση της ποιότητας των μαθητών (αρχή της ιεραρχίας).

22. Για να μη δημιουργηθεί η εντύπωση ότι οι όροι «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα» είναι τελεσίδικα προσδιορισμένοι, πρέπει να επισημανθεί ότι η συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό κάθε άλλο παρά έχει λήξει. Η παρατήρηση αφορά ιδιαίτερα την περιοχή της εγκυρότητας. Βλ. Herwartz-Emden/Merkens 1980.

23. Ο όρος «άλλος» χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια της «ομάδας αναφοράς». Βλ. Se-cord/Backman 1976:177 κ.ε.

2. Οι παραπάνω προβάλλουν πρόσθετα την αξίωση η διαφοροποίηση να γίνεται με βάση το «έργο» του μαθητή που μπορεί π.χ. να περιλαμβάνει συμμετοχή στο μάθημα, απαντήσεις σε προφορικές ερωτήσεις, λύσεις ασκήσεων, μεταφράσεις κειμένων, αντικαταστάσεις ρημάτων κλπ. (αρχή της επίδοσης).
3. Οι ίδιες κατηγορίες προσώπων προβάλλουν την αξίωση να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός *ενιαίο κριτήριο* στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και να είναι συνεπής στη χρήση του (αρχή της ίσης μεταχείρισης και της ομοιομορφίας).
4. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον εαυτό του την αξίωση να ανταποκριθεί στο 3 (αρχή της ελεγκσιμότητας).
5. Όλοι οι μαθητές έχουν λόγους να εξασφαλίσουν θετική αξιολόγηση της επίδοσής τους (αρχή της ατομικής επιτυχίας).
6. Για να ανταποκριθεί στην αξίωση 3, ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιήσει μια βαθμολογική κλίμακα από το 0 μέχρι το 20 και να οργανώσει τις εξετάσεις σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς αξιολόγησης.
- 7 Στο μέτρο που δεν υπάρχει κάποιος κανονισμός βαθμολογίας κοινά αποδεκτός από εκπαιδευτικούς και μαθητές, θεωρητικά όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να αμφισβητήσουν την υλοποίηση της αξίωσης 3, όπως επίσης κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ισχυριστεί ότι ανταποκρίθηκε στην παραπάνω αξίωση.

Αναμφισβήτητα υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα σε ορισμένες από τις παραπάνω αξιώσεις (π.χ. ανάμεσα στην 3 και την 5) που δημιουργούν προβλήματα νομιμότητας των βαθμών. Υπάρχει ωστόσο μια γενικότερη διάσταση ανάμεσα στις αξιώσεις που προβάλλονται από τους «άλλους» στον εκπαιδευτικό, και στα μέσα που του παρέχονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα για την εκπλήρωσή τους. Αυτή η διάσταση ανάμεσα στην αποστολή και τα μέσα για την εκπλήρωσή της απλώνεται σε ολόκληρη την περιοχή της αξιολόγησης και χαρακτηρίζει κάθε σχετική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού: η διάσταση βρίσκεται μέσα σε κάθε βαθμό. Βλέπουμε, συνεπώς, ότι ο εκπαιδευτικός ως μετρητής της «αξίας» των μαθητών αντιμετωπίζει πάγια το εξής πρόβλημα: Πώς θα κατορθώσει να δώσει κάθε φορά που βαθμολογεί την εντύπωση²⁴ ότι είναι δίκαιος, όταν ταυτόχρονα είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιήσει ένα εργαλείο αξιολόγησης του οποίου τη χρήση δεν εί-

24. Η χρήση του όρου «εντύπωση» δεν πρέπει να οδηγήσει σε παρερμηνείες. Δεν πρόκειται, βέβαια, για πρόβλημα δραματουργικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας υποκριτικής (μη-ειλικρινούς) παράστασης. Την εντύπωση του «δίκαιου»

ναι πάντοτε σε θέση να ελέγχει.

Μπορούμε τώρα να προβάλουμε μια εναλλακτική λογική για την εμφάνιση των καθημερινών δυσκολιών στην απόδοση δικαιοσύνης και των τρόπων αντιμετώπισής τους (στρατηγικές απόδοσης δικαιοσύνης). Σύμφωνα μ' αυτή, το πρόβλημα δημιουργείται από τη συνύπαρξη αντιφατικών όρων αξιολόγησης, ορισμένοι από τους οποίους αφορούν την ποιότητα του αποτελέσματος, και άλλοι τη μέθοδο της μέτρησης. Επειδή η τήρηση αυτών των όρων εξασφαλίζει τη νομιμότητα του βαθμού, έχουμε σε τελευταία ανάλυση αντιφάσεις στη νομιμοποιητική βάση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Μέσα στην ίδια λογική, οι στρατηγικές «απόδοσης δικαιοσύνης» από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού δεν είναι παρά προσπάθειες «απελευθέρωσης» από τις παραπάνω αντιφάσεις. Από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος, οι ίδιες στρατηγικές λειτουργούν ως μηχανισμοί άμβλυνσης και εξομάλυνσης των αντιθέσεων και αποκλιμάκωσης των κοινωνικών εντάσεων που θα προκαλούσε η διεύρυνση αυτών των αντιφάσεων.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στον τελευταίο όρο, δηλ. στην απουσία ενός «κανονισμού» βαθμολόγησης, δημόσια γνωστού και αποδεκτού από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ένας τέτοιος κανονισμός

κριτή την οφείλει κάθε εκπαιδευτικός στους μαθητές του, όταν ο ίδιος έχει αποδεχθεί την ιδεολογική αρχή της αξιοκρατίας (ό,τι αξίζει, αυτό παίρνεις) ως ορθή. Η δραματουργική τεχνική του «υποκριτή» (δηλ. εκείνου που επιδιώκει απλώς να δημιουργήσει στους άλλους την εντύπωση του «δίκαιου») και του «ειλικρινή» (δηλ. εκείνου που έχει πεισθεί ο ίδιος και επιδιώκει να πείσει και τους άλλους για την εντύπωση που δικαιούται να διεκδικήσει για τον εαυτό του), δεν διαφέρουν θέβαια – αλλιώς θα είχαμε ανακαλύψει μια μέθοδο εντοπισμού του «απατεώνα» μέσα από την ανάλυση της δραματουργικής τεχνικής. Προβλήματα νομιμοποίησης του βαθμού προκύπτουν και στη μία και στην άλλη περίπτωση. Γενικά μπορεί κανείς να διακρίνει δύο κατηγορίες προβλημάτων που εμφανίζονται στη διαδικασία αξιολόγησης αναφορικά με τον «αποδέκτη» της εντύπωσης: (α) προβλήματα που δημιουργούνται για τον εκπαιδευτικό όταν η εντύπωση που προσπαθεί να δώσει στους μαθητές (ως «δίκαιος» κριτής) ναυαγεί, και (β) προβλήματα που προκύπτουν όταν ο ίδιος δεν είναι σίγουρος αν είναι αντικειμενικός στη βαθμολογία. Με κανέναν τρόπο δεν θα έπρεπε να υποτιμηθούν τα προβλήματα της δεύτερης κατηγορίας. Ακριβώς επειδή οι συνθήκες της αξιολόγησης είναι αντιφατικές, η κατάσταση για τον εκπαιδευτικό γίνεται συχνά απελπιστική. Αυτό είναι, νομίζω, στο οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, όταν ισχυρίζονται ότι η καθημερινή αξιολόγηση στο σχολείο τους «φθείρει». Η «φθορά», θέβαια, δεν εξαντλείται εδώ αλλά περιλαμβάνει και την περίπτωση που ο βαθμολογητής είναι βέβαιος για την αντικειμενικότητα των βαθμών, αδυνατεί όμως να πείσει τους μαθητές σχετικά μ' αυτό. Έτσι ο καθηγητής «φθείρεται» ως ένοχος *μήπως είναι «άδικος»* (όταν οι αμφιβολίες προέρχονται από τον ίδιο), ως ένοχος *αν και είναι «δίκαιος»* (όταν οι αμφιβολίες προέρχονται από τους μαθητές) και ως ένοχος *επειδή είναι «άδικος»* (οι αμφιβολίες προέρχονται και από τις δύο πλευρές).

θα μπορούσε π.χ. να αποτελέσει πρόσθετο επίπεδο νομιμοποίησης του βαθμού σε περιπτώσεις που συμβαίνει να μη θεωρείται αυτονόητα «δίκαιος», επειδή θα έδινε στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να μεταθέσει το ζήτημα σε ένα πιο γενικευμένο επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως αν ένας «κακόβουλος» μαθητής αρχίσει να αμφιβητεί τις καθημερινές «εξηγήσεις» και «δικαιολογήσεις» του εκπαιδευτικού ως προς κάποιο βαθμό, ο εκπαιδευτικός πιέζεται να αντλήσει «νομιμότητα» από ένα γενικότερο επίπεδο «εξηγήσεων» και «δικαιολογήσεων». Όπως θα δούμε, η απουσία ενός τέτοιου κανονισμού είναι μια από τις πιο βασικές συνθήκες για την καταπίεση και την καταστολή της μαθητικής κριτικής όταν αυτή αρχίζει να απομακρύνεται από τα συνηθισμένα πλαίσια.

5.2 Στρατηγικές νομιμοποίησης του βαθμού

Μπορούμε αναλυτικά να διακρίνουμε δύο κατηγορίες στρατηγικών για τη διεκπεραίωση της αποστολής του εκπαιδευτικού ως μετρητή της «αξίας» του μαθητή. Το κριτήριο για τον αναλυτικό διαχωρισμό είναι η διαφοροποίηση που επιφέρει η μία ή η άλλη κατηγορία στην οργάνωση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα εκείνης που αφορά τη δημιουργία της εντύπωσης του «δίκαιου» κριτή. Στο πλαίσιο της πρώτης κατηγορίας (στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών) οι μαθητές στηρίζονται κυρίως στο τί *κάνει* ο καθηγητής σχετικά με τους βαθμούς, και όχι στο τί *λέει* αναφορικά με αυτό που κάνει. Έτσι εδώ υπάρχει μια *γλώσσα* των βαθμών (ο εκπαιδευτικός δίνει βαθμούς, οι μαθητές παίρνουν βαθμούς), ενώ λείπει η «μετα-γλώσσα» (πλαίσιο επικοινωνίας όπου η βαθμολογική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού να γίνεται αντικείμενο συζήτησης ανάμεσα σ' αυτόν και τους μαθητές του). Οι πληροφορίες με τις οποίες οι μαθητές «κατασκευάζουν» την εικόνα του καθηγητή ως κριτή περιορίζονται στη «γνώση» που προκύπτει από την ερμηνεία των κινήσεων του δεύτερου (πώς βαθμολογεί, ποιους, πότε και γιατί). Στο πλαίσιο της δεύτερης κατηγορίας (στρατηγικές παροχής πληροφοριών) οι μαθητές διαθέτουν επί πλέον τις πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός γύρω από αυτό που κάνει. Έτσι οι μαθητές σχηματίζουν την εικόνα του καθηγητή κινούμενοι ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα: σ' αυτό της «βαθμολογικής γλώσσας», και σ' εκείνο της «βαθμολογικής μετα-γλώσσας». Μια παρατήρηση γύρω από τη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης στο εκπαιδευτικό σύστημα μας δείχνει ότι η πρώτη κατηγορία στρατηγικών σχετίζεται συστηματικά με την παιδαγωγική ιδεολογία της «διδασκαλικής αυθεντίας», ενώ η δεύτερη με εκείνη του «ανοιχτού σχολείου», μέχρι τώρα μιλήσαμε για την «κατασκευή» της εικόνας του εκπαιδευτικού ως «κριτή» από τη μεριά των μαθητών, σαν να μην υπήρχε περιορισμός στην «κατασκευαστική»

δραστηριότητα των τελευταίων. Η αντίληψη αυτή είναι εσφαλμένη, επειδή η ίδια η παιδαγωγική σχέση στην τρέχουσα μοφή της αξιώνει ένα κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής μπορεί (δηλ. «επιτρέπεται») να έχει «γνώμη» για το δάσκαλό του. Στο παραδοσιακά γνώριμο αυταρχικό σχολείο το κανονιστικό αυτό πλαίσιο ορίζει ότι ο μαθητής μπορεί να έχει «γνώμη» για το δάσκαλο με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζει την αυθεντία του.

5.2.1 Στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών

Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των σχεδίων δράσης των εκπαιδευτικών είναι η ασύμμετρη κατανομή «γνώσης» ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αναφορικά με την αξιολόγηση. Στην αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητών, όπου εξάλλου δημιουργείται και καθιερώνεται η ταυτότητα του «δίκαιου» κριτή, η «γνώση» που διαθέτουν οι μαθητές για να κατανοήσουν και να ερμηνέψουν το ρόλο του στην διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύ λιγότερη από εκείνη που ο ίδιος διαθέτει. Τρεις τυπικές στρατηγικές αυτού του είδους είναι η *μυστικότητα*, ο *εκφοβισμός* και η *αποφυγή συζήτησης* γύρω από τους όρους βαθμολόγησης. Ο χωρισμός αυτός έχει μόνο αναλυτική χρησιμότητα και δεν σημαίνει ότι ανταποκρίνεται πάντοτε στην πράξη, όπου σε μια και την ίδια ενέργεια του εκπαιδευτικού μπορεί κανείς να εντοπίσει και τις τρεις παραπάνω στρατηγικές συνδυαστικά.

(α) μυστικότητα

Σύμφωνα με τη λογική της μυστικότητας, τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης και οι τρόποι εφαρμογής τους είναι «μυστικό», δηλ. γνώση, αποκλειστικός κάτοχος της οποίας είναι ο βαθμολογητής. Στόχος της μυστικότητας – όταν αυτή είναι συνειδητή – είναι η συσκοτίση των όρων αξιολόγησης απέναντι στους μαθητές, έτσι ώστε οι προσπάθειές τους να «εξηγήσουν» το βαθμό να προσκρούουν σε εμφανή κενά γνώσης του ρόλου του βαθμολογητή ως κριτή και να καταλήγουν σε αδιέξοδο. Η μυστικότητα του καθηγητή αναφορικά με τη βαθμολόγηση του δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί την ανασφάλεια των μαθητών προς όφελός του, με την έννοια ότι τους αφαιρεί όλα εκείνα τα σημεία αναφοράς πάνω στα οποία θα μπορούσαν ενδεχομένως να στηρίξουν τις ερμηνείες τους, να βασίσουν τις προβλέψεις τους και να τεκμηριώσουν τις αντιρρήσεις τους. Για τους μαθητές ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κριτή γίνεται «σκοτεινός»²⁵. Εφαρμόζοντας την αρχή της μυστικότητας στην αξιολόγηση ο καθηγητής φανερώνει – στην καλύτε-

25. Για τη δυναμική της αντίληψης του ρόλου του «άλλου» βλ. R. Turner 1956:322 κ.ε.

ρη περίπτωση – μόνο την τελευταία κίνηση στο παιχνίδι της μέτρησης της «αξίας» του μαθητή: ενώ κρατά για τον εαυτό του τη «γνώση» των όρων της αξιολόγησης (ποιος εξετάζεται, πότε, πώς, σε τί, αλλά και τι βαθμολογείται, πώς και γιατί), αποκαλύπτει στους μαθητές μόνο το αποτέλεσμα (το βαθμό) – όταν το κάνει κι αυτό. Στο μέτρο που ένας λογικά σκετόμενος άνθρωπος μπορεί να αναπαραστήσει τα «βήματα» του βαθμολογητή που τον οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, χωρίς να λάβει υπόψη τους παραπάνω όρους, μπορεί και ο μαθητής να «εξηγήσει» το βαθμό που πήρε. Ουσιαστικά δηλ. ο βαθμός παραμένει ο άγνωστος «χ» μιας άλυτης εξίσωσης – και εδώ ακριβώς φαίνονται οι δυσκολίες της λεγόμενης διαγνωστικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Χαρακτηριστική εφαρμογή της αρχής της μυστικότητας από εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης ήταν παλιά η προφορική εξέταση με τον κατάλογο. Θεωρητικά κανένας μαθητής δεν ήξερε αν ο καθηγητής «βγάλει κατάλογο», ποιος θα είναι ο τυχερός, τι ερωτήσεις θα υποχρεωθεί να απαντήσει και τι βαθμό θα πάρει. Ο φετιχικός χαρακτήρας του καταλόγου²⁶ συνίσταται εκτός των άλλων και στο γεγονός ότι στις σελίδες του καταγράφεται η «αξία» του μαθητή κάτω από άγνωστες συνθήκες. Ο κατάλογος ήταν το σύμβολο της μυστικότητας του βαθμού και – κατ' επέκταση – της «αξίας» του μαθητή.

(8) εκφοβισμός

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός αφήνει να εννοηθεί ότι η αμφισβήτηση του βαθμού που έβαλε θα οδηγούσε τον αμφισβητία σε περιπέτειες σχετικά με τους βαθμούς του σε άλλες περιπτώσεις. Έτσι η φράση «όποιος θέλει ας κάνει αναθεώρηση» όταν λέγεται, σπάνια σημαίνει απλά ότι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν να επανεξεταστεί το γραπτό τους από μια επιτροπή κριτών, αν το επιθυμούν. Αντίθετα, σημαίνει ότι αυτός που το λέει δεν φοβάται την αναβαθμολόγηση. Αυτή η ερμηνεία²⁷ μας επιτρέπει να δούμε πώς αντιλαμβάνονται ορισμένοι εκπαιδευτικοί τη χρήση από μέρους των μαθητών του δικαιώματος της αναβαθμολόγησης ή τουλάχιστον πώς θα ήθελαν να φανεί ότι την αντιλαμβάνονται: ως απειλή. Τουλάχιστον παλιότερα, η φράση «όποιος θέλει ας κάνει αναθεώρηση», από τη σκοπιά των μαθητών μεταφράζονταν: «όποιος θέλει ας δοκιμάσει να με αμφισβητήσει,

26. Είναι ενδεικτικό πως όταν οι μαθητές παλιότερα στις συζητήσεις αναφερόταν στον «κατάλογο», τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους άλλαζαν, σε ορισμένες περιπτώσεις η στάση του σώματος διαμορφώνονταν διαφορετικά, ενώ χαρακτηριστικές χειρονομίες και γλωσσικές εκφράσεις εξέπεμπαν το μήνυμα της απόλυτης ανασφάλειας.

27. Η συγκεκριμένη ερμηνεία ανήκει σε μαθητή που πήρε μέρος στη συζήτηση.

και θα διαπιστώσει τις συνέπειες». Φυσικά οι τελευταίες προτάσεις δεν επενδύονταν ηχητικά, υπήρχαν όμως παρενθετικά στα πλαίσια της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή. Αλλιώς η φράση «όποιος θέλει ας κάνει αναθεώρηση» δεν θα μπορούσε να αποκτήσει το νόημα που της απέδιδαν οι μαθητές και να οδηγήσει στις συνέπειες που εκείνοι έκριναν σκόπιμο (φρόνιμο) να θεωρήσουν ότι έχει.

Ένας πρόσθετος τρόπος εκφοβισμού με σκοπό τη θωράκιση της νομιμότητας του βαθμού είναι η δυσφήμιση του αμφισβητία. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο αριθμός των μαθητών που «ζητούν εξηγήσεις» για το βαθμό, υπονοώντας ότι αδικήθηκαν, είναι πολύ μικρός, μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή ένα σχέδιο από την πλευρά του εκπαιδευτικού που θα μπορούσε να ονομαστεί «δυσφήμιση του αμφισβητία» και που βασίζεται στην αρχή της προσβολής της αξιοπιστίας του ομιλητή. Η δυσφήμιση στοχεύει στην παρουσίαση της αμφισβήτησης ως αναξιόπιστης. Όταν δεν υπάρχουν άλλα μέσα αναίρεσης της αμφισβήτησης, ενδέχεται να γίνει από τη πλευρά του εκπαιδευτικού προσπάθεια ώστε αυτή να παρουσιαστεί μέσα σε ένα αρνητικό πλαίσιο. Έτσι δεν γίνεται λόγος για το περιεχόμενο της αμφισβήτησης αλλά για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή εμφανίζεται και εκφράζεται. Οι συμμαθητές καλούνται με τον τρόπο αυτό να δουν την αμφισβήτηση μέσα από το περίγραμμα που συνθέτουν οι ερμηνείες του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις συνθήκες εμφάνισης της αμφισβήτησης. Το κλασικό επιχείρημα του εκπαιδευτικού σε τέτοιες περιπτώσεις είναι «Πώς και θρέθηκες μόνο εσύ να διαμαρτυρηθείς; Είσαι πιο έξυπνος από όλους τους άλλους; Εσύ μόνο αδικήθηκες, οι άλλοι δεν αδικήθηκαν;» Μπορεί κανείς να φανταστεί πώς ερμηνεύει ο μαθητής αυτού του είδους την απολογία του εκπαιδευτικού για το βαθμό που του έβαλε.

(γ) αποφυγή συζήτησης

Ο εκπαιδευτικός εδώ αποφεύγει την παροχή οποιωνδήποτε πληροφοριών στους μαθητές αναφορικά με τους όρους αξιολόγησης (εξέτασης ή βαθμολόγησης), ακόμα και όταν υποβάλλονται σχετικές ερωτήσεις. Η ακραία περίπτωση βέβαια είναι να πει απλά ότι δεν συζητάει τέτοια θέματα με τους μαθητές, χωρίς να εξηγήσει ή να δικαιολογήσει αυτή τη στάση. Συνήθως όμως δίνεται κάποια εξήγηση σχετικά με την απροθυμία να συζητηθεί το θέμα των βαθμών. Έτσι όταν ένας εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές του ότι «η βαθμολογία είναι θέμα προσωπικό... κάθε καθηγητής βαθμολογεί σύμφωνα με την προσωπικότητά του, γι' αυτό υπάρχουν και οι διαφορές», ουσιαστικά αποκλείει κάθε συζήτηση γύρω από τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογεί ενώ ταυτόχρονα «εξηγεί» και «δικαιολογεί» τη στάση του αυτή, λέγοντας ότι

πρόκειται για ένα προσωπικό θέμα. Μια άλλη περίπτωση αποφυγής της συζήτησης είναι εκείνη του εκπαιδευτικού που απαντώντας στις σχετικές απορίες των μαθητών, χωρίς να αναφερθεί στους όρους της αξιολόγησης, τονίζει την αυθεντία του ως καθοριστικό παράγοντα στη βαθμολόγηση και έτσι «εξηγεί» γιατί η συζήτηση δεν είναι απαραίτητη, αφού δεν είναι δυνατόν να έχει προκύψει πρόβλημα αδικίας.

Αποφεύγοντας την παροχή πληροφοριών γύρω από τους όρους της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει ορισμένα από τα προβλήματα που προέρχονται από την αμφισβήτηση του βαθμού εκ μέρους του μαθητή. Η κρίση του δεν γίνεται αντικείμενο συζήτησης στην τάξη, τούτο όμως δεν αποκλείει το ενδεχόμενο να μετατραπεί σε πρόβλημα που θέτει ο ίδιος στον εαυτό του – είναι η περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αμφιβάλλει για το βαθμό που έδωσε, κρατάει όμως την αμφιβολία του μυστική²⁸. Ας σημειωθεί ότι αυτή η περίπτωση είναι οριακή, επειδή εκείνοι που θεωρούνται από τους μαθητές ως αυθεντίες τείνουν να εσωτερικεύουν αυτή τη γνώμη και να συμπεριφέρονται απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό σαν να ήταν αυθεντίες.

Οι στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών βασίζονται στη λογική της ελαχιστοποίησης της «γνώσης» που επιτρέπεται να έχουν οι μαθητές σχετικά με το δάσκαλό τους ως «κριτή». Είναι όμως πολύ πιθανό τέτοιες μέθοδοι να εντείνουν την αίσθηση της αδικίας στο σχολείο, επειδή με την υπόθεση «ο καθηγητής είναι άδικος» ερμηνεύονται από τη σκοπιά των μαθητών φαινόμενα (δηλ. βαθμοί) για τα οποία δεν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία από τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν εναλλακτικές ερμηνείες. Οι διαφορές ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών και στους βαθμούς που πραγματικά παίρνουν, όταν υπάρχουν, τείνουν να ερμηνεύονται ως «αδικία». Πρόκειται όμως για μια ιδιόρρυθμη «αδικία», όταν εμφανίζεται στα πλαίσια του αυταρχικού σχολείου: η έλλειψη «γνώσης» σχετικά με τον τρόπο παραγωγής της «αδικίας» δεν επιτρέπει στους μαθητές να την εκφράσουν, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν φόβοι για αντίποινα. Η έκφραση της «αδικίας» θα ήταν δυνατή με την αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού. Αυτή όμως απαιτεί ένα επίπεδο συζήτησης γύρω από τους βαθμούς (συζήτηση των όρων αξιολόγησης), απαιτεί μ' άλλα λόγια αυτό που απουσιάζει από τις στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών: τη βαθμολογική μεταγλώσσα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το αίσθημα της αδικίας στρέφε-

28. Στα πλαίσια της αρχής της μυστικότητας, «μυστικό» δεν είναι μόνο οι όροι της αξιολόγησης, αλλά και η στάση του βαθμολογητή απέναντι στους όρους.

ται αναγκαστικά σε δύο κατευθύνσεις: ή στη γενική αμφισβήτηση της αξιολόγησης ως πρακτικής, ή στη μετατόπιση της αδικίας στο εσωτερικό του μαθητή, που έτσι από «αδικημένος» γίνεται «άτυχος». Ενώ για τον «αδικημένο» το πρόβλημα είναι γιατί τον αδίκησαν, για τον «άτυχο» είναι γιατί έτυχε να αδικηθεί αυτός και όχι άλλος. Επειδή στα πλαίσια του ίδιου πάντοτε σχολείου είναι πολύ δυσκολότερο να αμφισβητήσει ο μαθητής την αυθεντία του δασκάλου στον τομέα της αξιολόγησης²⁹ από ό,τι να μετατοπίσει την παραγωγή της αδικίας από τον κοινωνικό (σχολείο) στον υποκειμενικό χώρο, η λύση του προβλήματος της αδικίας δίνεται με το δεύτερο τρόπο, αφήνοντας άθικτη τη νομιμότητα του (άδικου) βαθμού.

Ίσως είναι σκόπιμο να προλάβουμε μια παρεξήγηση: το ότι ο εκπαιδευτικός υιοθετεί στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών απέναντι στους μαθητές, δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι υποκρίνεται, επειδή φοβάται μήπως «ξεσκεπαστεί» η αδικία. Χωρίς να είναι δυνατόν να αποκλειστεί αυτή η περίπτωση, ο έλεγχος των πληροφοριών αναφορικά με τους όρους της αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να βασίζεται στην προώθηση του ατομικού συμφέροντος του εκπαιδευτικού (αποφυγή των «εξηγήσεων» και των «δικαιολογήσεων»), αλλά μπορεί και να εξυπηρετεί το συμφέρον των μαθητών όπως αυτό ορίζεται από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού. Δεν θα είχε π.χ. νόημα να αμφισβητήσει κανείς ότι υπάρχουν καθηγητές που ειλικρινά ισχυρίζονται ότι δεν ανακοινώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης και τον τρόπο εφαρμογής τους, επειδή πιστεύουν ότι έτσι οι μαθητές δεν ξέρουν πότε και πώς θα εξεταστούν και γι' αυτό θ' αναγκαστούν να διαβάσουν ή ακόμα επειδή οι μαθητές λόγω ηλικίας δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν πότε ο βαθμός είναι δίκαιος και άδικος με αποτέλεσμα να «γίνεσαι κακός με τους μαθητές».

5.2.2 Στρατηγικές παροχής πληροφοριών

Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία στρατηγικών νομιμοποίησης του βαθμού, στις στρατηγικές παροχής πληροφοριών η εικόνα του εκπαιδευτικού ως «κριτή» εξαρτάται όχι μόνο από αυτά που κάνει αναφορικά με την αξιολόγηση, αλλά και από αυτά που λέει σχετικά με όσα (θα) κάνει, ή έκανε. Είναι φανερό ότι η ελάχιστη προϋπόθεση για την εμφάνιση του «δίκαιου» εκπαιδευτικού εδώ είναι η εναρμόνιση

29. Ο μαθητής του παραδοσιακού σχολείου που προσπαθεί να αμφισβητήσει την αυθεντία του δασκάλου του σε μια περιοχή (αξιολόγηση), ουσιαστικά αμφισβητεί τη θεμελιώδη αρχή της λειτουργίας ενός τέτοιου σχολείου και μοιραία δέχεται εξισορροπητικές πιέσεις από πολλές κατευθύνσεις.

της «βαθμολογικής θεωρίας» με τη «βαθμολογική πράξη» – πάντοτε με πλαίσιο αναφοράς την αντίληψη των μαθητών. Τυπικές περιπτώσεις της κατηγορίας αυτής αποτελούν οι στρατηγικές της *ενημέρωσης*, της *αντιστοιχίας*, του *πληθωρισμού* των βαθμών και της *αντίστασης*.

(α) ενημέρωση

Χωρίς αναγκαστικά να ανακοινώνει τι και πώς βαθμολογεί συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει στους μαθητές γενικές πληροφορίες γύρω από τις πρακτικές αξιολόγησης που θα ακολουθήσει. Έτσι π.χ. θα μπορούσε να πει ότι για τον προφορικό βαθμό ενός τριμήνου δεν υπολογίζεται μόνο ο βαθμός της προφορικής εξέτασης και εκείνος του πρόχειρου διαγωνίσματος, αλλά μετράει και η «εικόνα» που θα σχηματίσει για το μαθητή και που θα αναφέρεται στο αν συμμετέχει στο μάθημα. Επίσης θα μπορούσε να ανακοινώσει αν πρόκειται να γνωστοποιήσει τους βαθμούς ενός πρόχειρου διαγωνίσματος ή θα μπορούσε να κάνει γνωστούς στους μαθητές τους όρους για τη βελτίωση ενός χαμηλού προφορικού βαθμού. Η «ενημέρωση» λειτουργεί ως πλαίσιο αυτοϋπεράσπισης του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν αναμένεται να εκφραστούν αντιρρήσεις πριν ή μετά την εξέταση και τη βαθμολόγηση. Ο κύριος στόχος, βέβαια, είναι η εξασφάλιση της αποδοχής του βαθμού από τους μαθητές. Με αυτή την έννοια η «ενημέρωση» είναι μια κλασική στρατηγική νομιμοποίησης (των βαθμών).

(β) αντιστοιχία

Η αποδοχή του αποτελέσματος της αξιολόγησης από το μαθητή γίνεται ευκολότερη για τον εκπαιδευτικό, όταν ο μαθητής γνωρίζει ακριβώς πώς αξιολογείται η επίδοσή του και όταν μπορεί να διακρίνει αν παρήγαγε «έργο» ή όχι, δηλ. όταν ορίζεται με κάποια καθαρότητα η έννοια της επίδοσης. Όταν ο μαθητής είναι σε θέση να προβλέψει το βαθμό που καταλήγει να πάρει μετά από μια συγκεκριμένη εξέταση, η διαφορά ανάμεσα στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού και στη δική του πρόβλεψη ελαχιστοποιείται ή εξαφανίζεται: ο μαθητής μπαίνει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως «κριτή» της επίδοσής του. Αν αυτό γίνεται συστηματικά και γενικά, οι μαθητές έχουν την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί αξιόπιστα. Μένει να πεισθεί ακόμα ο μαθητής ότι βαθμολογεί και έγκυρα. Είναι όμως σχεδόν απίθανο να εκδηλωθούν αμφιβολίες σ' αυτή την περιοχή, όταν ισχύει ότι όλο το περιεχόμενο του μαθήματος είναι εξεταστέα ύλη και ότι ο καθηγητής έχει το δικαίωμα να κάνει την επιλογή των θεμάτων για τις εξετάσεις με κριτήρια δικά του – με τον όρο ότι κινείται στα πλαίσια της εξεταστέας ύλης. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα άλλωστε όπου ο βαθμός έχει κυρίαρχη θέση και

όχι αυτό που κρύβεται πίσω του, το φλέγον θέμα είναι η αντιστοιχία βαθμού και επίδοσης και όχι το «ποιον» της επίδοσης. Ο εκπαιδευτικός στηρίζει την αντιστοιχία ανάμεσα στο βαθμό και την επίδοση του μαθητή, όταν φροντίζει αυτή να γίνεται ορατή. Για να γίνει ορατή η αντιστοιχία πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα άνετης διάκρισης ανάμεσα στην επίτευξη επίδοσης και στο αντίθετό της (ο μαθητής π.χ. πρέπει να μπορεί να διακρίνει αν «έγραψε» ή όχι, αν «είπε μάθημα» ή όχι κλπ.). Επίσης είναι απαραίτητη η καθιέρωση μιας απλής αντιστοιχίας ανάμεσα στη βαθμολογική κλίμακα και τη «βαθμολογητέα ύλη» (π.χ. «θα απαντήσετε σε 10 ερωτήσεις, όπου η κάθε μία παίρνει 2 μονάδες» κλπ.). Μετά από αυτά δεν είναι δύσκολο να συμπέσει η πρόβλεψη του μαθητή (τί «έγραψε» ή τί «είπε») με την πραγματική του βαθμολογία.

Θεωρητικά όλα τα μαθήματα μπορούν να μετασχηματιστούν σε δέσμες ερωτήσεων που οργανώνονται σύμφωνα με την αρχή της αντιστοιχίας θέματος-βαθμού και φαίνονται από τη σκοπιά των καθημερινών κριτηρίων εγκυρότητας ως έγκυρες, ενώ δεν είναι³⁰. Έτσι αν το δει κανείς από τη σκοπιά της οργάνωσης της απόδοσης δικαιοσύνης, ερωτήσεις του τύπου «πότε άρχισε ο πελοποννησιακός πόλεμος και πότε τελείωσε» παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα απέναντι σε ερωτήσεις του τύπου «να κρίνετε την πολιτική του Περικλή κατά τη διάρκεια του πελοποννησιακού πολέμου» – με τον όρο ότι οι μαθητές θα θεωρήσουν τις ερωτήσεις και των δύο τύπων ισότιμες ως προς την εγκυρότητα. Ένας πρόσθετος λόγος που ίσως ερμηνεύει την ασύμμετρη παρουσία πολιτικο-στρατιωτικών θεμάτων στα θέματα των εξετάσεων της ιστορίας (Μαυρογιώργος 1981:177) είναι ότι η απομνημόνευση μπορεί να ελεγχθεί «αντικειμενικότερα» σε σχέση με την κρίση και συνεπώς παρουσιάζει πλεονεκτήματά ως προς τις δυνατότητες που αφήνει για τη νομιμοποίηση των αποτελεσμάτων, μια και παρουσιάζει τις εξετάσεις πιο «δίκαιες».

(γ) ο πληθωρισμός των βαθμών

Ιδιαίτερα επικίνδυνη για τη «δικαιοσύνη» του εκπαιδευτικού είναι η

30. Αυτό δεν σημαίνει ότι ένας τέτοιος μετασχηματισμός πληροί τους όρους της κλασικής θεωρίας της μέτρησης, επειδή ό,τι μετά το μετασχηματισμό λειτουργεί ως «δείκτης» μιας ικανότητας του μαθητή, δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με εκείνο που σύμφωνα με τη θεωρία της μέτρησης οφείλει να θεωρηθεί ως έγκυρος δείκτης της ίδιας ικανότητας. Αυτό που θέλω να πω με την παρακάτω πρόταση είναι απλά ότι είναι δυνατόν χρησιμοποιώντας κανείς εμπειρικά-πρακτικά κριτήρια να προχωρήσει σε μια τέτοια διάρθρωση της «αξιολογητέας ύλης» η οποία να εξασφαλίζει τη ζητούμενη αντιστοιχία. Το ότι η χρήση πρακτικών κριτηρίων είναι αθέμιτη (ως θεωρητικά εσφαλμένη), είναι αυτονόητο.

αμφισβήτηση που προέρχεται από μια συγκεκριμένη κατηγορία «αδικημένων»: εκείνων που κινδυνεύουν από την αξιολόγησή του (μετεξεταστέοι, στάσιμοι). Σε τέτοιες περιπτώσεις η συζήτηση είναι πάντοτε επίκαιρη, αφού υπάρχουν τα συμφέροντα των «αδικημένων» που την ανακινούν. Οι «αδικημένοι» δεν παύουν να αμφισβητούν την αξιολόγηση, ακόμα και όταν γνωρίζουν πολύ καλά πώς πήραν το βαθμό για τον οποίο διαμαρτύρονται. Οι διαμαρτυρίες τους μπορεί να είναι «προληπτικές» (πριν βαθμολογηθούν) ή «θεραπευτικές» (αφού βαθμολογηθούν). Ο πληθωρισμός των βαθμών είναι μια στρατηγική με στόχο να καταστούν ακίνδυνοι οι ενδιαφερόμενοι αναφορικά με την απόδοση δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτού του σχεδίου δράσης ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί αναξιόπιστα, αλλά η έλλειψη αξιοπιστίας εξυπηρετεί τέτοια συμφέροντα, ώστε να γίνεται από τους περισσότερους αποδεκτή. Χαρακτηριστικό δείγμα του πληθωρισμού των βαθμών είναι η τακτική των βαθμολογητών να δίνουν κατά κανόνα μεγαλύτερους προφορικούς βαθμούς από ό,τι υπολογίζεται ότι θα γράψουν οι μαθητές τους. Έτσι αποφεύγουν το ενδεχόμενο να «εξηγήσουν» και να «δικαιολογήσουν» διαφορές ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική επίδοση του μαθητή³¹.

Ο πληθωρισμός των βαθμών μπορεί να λύνει προβλήματα νομιμότητας του βαθμού, δημιουργεί όμως αναπόφευκτα ορισμένες δυσκολίες, τόσο στην πρώιμη (όταν π.χ. αρχίζει να εμφανίζεται ως πρακτική), όσο και στην όψιμη φάση (όταν έχει γίνει πια «κανόνας»). Στην πρώτη περίπτωση η πληθωριστική βαθμολογία (εκείνη δηλ. που υπερβαίνει την «αξία» του αντικρίσματος) θέτει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό το πρόβλημα της συγκριτικά άδικης αξιολόγησης – ιδιαίτερα όταν η απλοχεριά του γίνει γνωστή στον κύκλο των συναδέλφων. Ταυτόχρονα όμως η απόδοση δικαιοσύνης αυτού του είδους ενδέχεται να ναυαγήσει εξαιτίας των ίδιων των μαθητών στο βαθμό που οι τελευταίοι δεν καλλιεργούν αυταπάτες για την «αξία» τους. Το ναυάγιο αυτό συνήθως δεν φαίνεται, επειδή καλύπτεται από το «τακτ» των μαθητών – ένα βασικό αντάλλαγμα για το χαριστικό βαθμό στη διαπραγμάτευση της εικόνας του «δίκαιου» κριτή. Στη δεύτερη περίπτωση οι δυσκολίες

31. Υπάρχουν όρια μέσα στα οποία οφείλει να κινείται η διαφορά ανάμεσα στον γραπτό και τον προφορικό βαθμό, τα οποία ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να λάβει υπόψη, όχι μόνο επειδή οι μαθητές θα εκφράσουν αντιρρήσεις, αλλά και επειδή σ' αυτές τις περιπτώσεις προβλέπεται να «δώσει εξηγήσεις» στους προϊσταμένους του. Αυτό δείχνει ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τυποποιήσει το φαινόμενο «δίκαιος βαθμολογητής» και θέτει ορισμένους όρους αποδοχής της εντύπωσης του «δίκαιου» κριτή.

προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να αντισταθεί στο πληθωριστικό κύμα και συνεχίζει να μην παίρνει υπόψη το νέο κανόνα που διαμορφώθηκε με τον πληθωρισμό των βαθμών. Οι ομάδες που ασκούν πίεση για βαθμολόγηση σύμφωνα με το νέο καθεστώς είναι οι μαθητές κυρίως και οι γονείς τους. Οι πιέσεις είναι συχνά τόσο ισχυρές, ώστε η αντίσταση του εκπαιδευτικού απέναντι στο νέο τρόπο βαθμολόγησης να εξουδετερώνεται.

(δ) αντίσταση

Όταν οι προσπάθειες να πεισθούν οι μαθητές (ο μαθητής) για την αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης ναυαγήσουν και ο εκπαιδευτικός αρνείται να καταφύγει στην πληθωριστική χρήση των βαθμών, εμμένει στην αρχική του κρίση προτιμώντας να δώσει την εντύπωση του άδικου κριτή σε ορισμένους μαθητές, παρά να συμβιβαστεί. Εδώ έχουμε την κλασική περίπτωση όπου ο κριτής δεν κατορθώνει να κάνει αποδεκτούς από τη μεριά των μαθητών τους βαθμούς που έβαλε, ή – τουλάχιστον – να κάνει αποδεκτές τις «εξηγήσεις» που δίνει για τους βαθμούς. Τόσο μέσα από τη βαθμολογική «γλώσσα», όσο και μέσα από τη βαθμολογική «μετα-γλώσσα» προβάλλει για ορισμένους μαθητές μια εικόνα του εκπαιδευτικού που δεν περιέχει τα χαρακτηριστικά του «δίκαιου» κριτή. Η κοινωνική κατασκευή της εντύπωσης «δίκαιος εκπαιδευτικός» αποτυχαίνει και ο μόνος χώρος που μπορεί να τη φιλοξενήσει είναι ο υποκειμενικός κόσμος του εκπαιδευτικού. Στην ουσία η αντίσταση του εκπαιδευτικού (που εκφράζεται συνήθως με το επιχείρημα ότι ένας *πραγματικά* «δίκαιος» βαθμολογητής δεν υποχωρεί, ακόμα κι αν δυσαρεστήσει τους μαθητές) δεν είναι παρά η ύστατη προσπάθεια βελτίωσης της εντύπωσης που έχει επικρατήσει για το άτομό του: με το να μην αποδέχεται την ορθότητα της εντύπωσης που έχει δημιουργηθεί γι' αυτόν, υπογραμμίζει στους μαθητές τη σχετικότητα αυτής της εικόνας.

5.3 Πρακτική εγκυρότητα και πρακτική αξιοπιστία: καθημερινά κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας και η νομιμότητα του βαθμού

Αξιολόγηση σημαίνει πάντοτε εκτίμηση, μέτρηση ενός μεγέθους, μιας κατάστασης ή μιας διαδικασίας. Για τη μέτρηση είναι απαραίτητα μέτρα και σταθμά. Εκτός από αυτά όμως ο «μετρητής» πρέπει να έχει μπροστά του το αντικείμενο μέτρησης ή κάποιο δείγμα του, όταν αυτό επιτρέπεται από τη θεωρία της μέτρησης. Ακόμα, υπάρχει και το *νόημα* της μέτρησης, δηλ. ένα πλέγμα προτάσεων που συνδέει τη διαδικα-

σία και το αποτέλεσμα της μέτρησης με άλλες περιοχές. Χωρίς νόημα (στόχο), η μέτρηση δεν γίνεται αντιληπτή ως μέτρηση – παραμένει αιγιματική ιεροτελεστία. Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν χαρακτηριστικά της διαδικασίας της μέτρησης. Τα χαρακτηριστικά όμως αυτά δεν εμφανίζονται υποχρεωτικά μέσα σε ένα και μόνο πλαίσιο, ακόμα και όταν ορισμένα από αυτά (π.χ. το αντικείμενο μέτρησης – στη συγκεκριμένη περίπτωση η επίδοση του μαθητή) είναι κοινά.

Γενικά θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τουλάχιστον δύο πλαίσια στα οποία γίνονται μετρήσεις και αξιολογήσεις των ίδιων ή διαφορετικών μεγεθών στην περιοχή της εκπαίδευσης: το καθημερινό πλαίσιο αξιολόγησης και το ειδικό (επιστημονικό) πλαίσιο αξιολόγησης. Η διάκριση δεν είναι οντολογική, αλλά αναλυτική. Αυτό που παρά τη σχετικότητα της θεώρησης ισχύει, είναι ότι οι όροι εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης στη μια και στην άλλη περίπτωση είναι διαφορετικοί. Κατά συνέπεια η αποδοχή – και φυσικά η πίεση για αποδοχή – των αποτελεσμάτων της μέτρησης γίνεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Οι συνθήκες αποδοχής και αναγνώρισης των αποτελεσμάτων της μέτρησης συνιστούν τα πλαίσια νομιμότητας των ίδιων των αποτελεσμάτων. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας μέτρησης ορίζεται σε συνάρτηση με τα πλαίσια νομιμότητας των αποτελεσμάτων της μέτρησης. Έτσι δεν έχουμε «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» μιας μέτρησης, αλλά, ορθότερα, «εγκυρότητες» και «αξιοπιστίες».

Με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μετράει την επίδοση του μαθητή στο σχολείο, όπου θεωρείται ότι ο βαθμός ταυτόχρονα την εντοπίζει και τη συγκρίνει. Σε ποια πλαίσια νομιμότητας αναφέρεται ο εκπαιδευτικός, όταν δικαιολογεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών (βαθμούς); Σε ποιο πλαίσιο ανήκει η αξιολόγηση που κάνει; Μια σύντομη απάντηση σ' αυτό το ερώτημα ίσως μετριάσει τη σύγχυση που επικρατεί γύρω από τους όρους αξιολόγησης στο σχολείο και τη σχέση τους με εκείνη που αξιώνει η θεωρία της μέτρησης.

Όταν συζητιέται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης στην τάξη, οι μετέχοντες αναφέρονται βέβαια στην εγκυρότητα, αλλά περισσότερο στην αξιοπιστία του βαθμού. Αυτές οι αναφορές τοποθετούνται ωστόσο σε ένα τελείως διαφορετικό επίπεδο από ό,τι οι αναφορές των ειδικών, δηλ. των θεωρητικών της μέτρησης. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, υπάρχουν αναγκαστικά δύο επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στο σχολείο: (α) το επίπεδο των μετεχόντων, στο οποίο οι όροι «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» (συχνά εκφρασμένοι με άλλους όρους, σημαντικότεροι από τους οποίους φαίνεται να είναι ο όρος «δικαιοσύνη») καθορίζονται όχι με τη βοήθεια ειδικής θεωρητικής γνώσης πάνω

σε θέματα μέτρησης και αξιολόγησης, αλλά με τη χρήση πρακτικής, καθημερινής γνώσης γύρω από τα ίδια θέματα, και (β) το επίπεδο των ειδικών επιστημόνων (θεωρητικών της μέτρησης) που εξετάζουν τον τρόπο αξιολόγησης στα σχολεία.

Για το μαθητή «έγκυρο» και «αξιόπιστο» είναι κάτι, όταν πληροί τους κανόνες εγκυρότητας και αξιοπιστίας που περιέχονται στο ρεπερτόριο της πρακτικής, καθημερινής γνώσης που διαθέτει. Έτσι μια αξιολόγηση που γίνεται π.χ. με επιστημονικό τρόπο (π.χ. όταν ο βαθμολογητής χρησιμοποιεί ειδική γνώση) και είναι επιστημονικά έγκυρη και αξιόπιστη, δεν είναι υποχρεωτικά έγκυρη και αξιόπιστη από τη σκοπιά του μαθητή. Η χρήση επιστημονικής γνώσης στη διαδικασία της αξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού δεν τον παρουσιάζει αυτόματα ως «δίκαιο» κριτή στους μαθητές, εκτός αν οι τελευταίοι μυηθούν στην παραπάνω ειδική-επιστημονική γνώση και μάθουν να ερμηνεύουν τις πληροφορίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αντικειμενικότητά του μέσα από τον καινούριο κώδικα. Αλλιώς τα προβλήματα νομιμότητας υπάρχουν, ανεξάρτητα από τη χρήση επιστημονικών κριτηρίων εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι τρόποι αξιολόγησης (από τον παραδοσιακό-αυθεντικό μέχρι τον σύγχρονο-επιστημονικό) καλούνται να δοκιμαστούν από την απαίτηση του μαθητή, ο βαθμός που παίρνει να μην είναι τυχαίος ή αυθαίρετος, αλλά να αντιπροσωπεύει με ακρίβεια την «αξία» του, μ' άλλα λόγια από την απαίτηση να *παίρνει εκείνο που του αξίζει*. Το πρόβλημα της απόδοσης δικαιοσύνης παραμένει, λοιπόν, ανεξάρτητα από το σύστημα αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να πείσει ότι είναι αντικειμενικός, αποφεύγοντας να δώσει την εντύπωση ότι απλώς δίνει την εντύπωση πως είναι αντικειμενικός: οι μαθητές απαιτούν «πραγματική» δικαιοσύνη, ανεξάρτητα από το δραματουργικό ταλέντο του δικαστή.

Η επιστημονική αξιολόγηση, που συνεχίζει να κάνει θόρυβο, δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματα νομιμότητας του βαθμού μόνο επειδή είναι σε θέση να κάνει πιο ακριβείς μετρήσεις της επίδοσης των μαθητών και έτσι να αξιολογεί πιο αποτελεσματικά τις διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους. Στην περίπτωση που οι μετέχοντες στη διαπραγμάτευση της νομιμότητας του βαθμού – εκπαιδευτικός και μαθητές κυρίως – διαθέτουν ειδικές γνώσεις, η διαπραγμάτευση οφείλει να προσανατολιστεί στους κανόνες που απορρέουν από την ειδική γνώση (π.χ. κλασική θεωρία της μέτρησης). Τόσο οι «πληροφορίες» του εκπαιδευτικού, όσο και οι «ερμηνείες» του μαθητή εντάσσονται πια στον κώδικα της ειδικής γνώσης. Στον ίδιο όμως εντάσσονται τώρα και οι αντιρρήσεις τους, δηλ. η αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού. Η επιστημονι-

κή γνώση διευρύνει ασφαλώς τη βαθμολογική «μετα-γλώσσα», αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η «μετα-γλώσσα» δεν έχει όρια. Οι αυξημένες απαιτήσεις για «δικαιοσύνη» απειλούν και εδώ την εικόνα του «δίκαιου» κριτή. Από αυτή τη σκοπιά η επιστημονική αξιολόγηση σε τελευταία ανάλυση δεν είναι παρά ένα εναλλακτικό πλαίσιο στρατηγικών απόδοσης δικαιοσύνης και κατοχύρωσης αυτής της απόδοσης. Δεν είναι, μάλιστα, τυχαίο ότι εμφανίζεται στο προσκήνιο σε μια περίοδο που η παραδοσιακή διδασκαλική αυθεντία δεν αντέχει πια στις αξιώσεις που προβάλλονται από μαθητές και γονείς. Η εμφάνισή της συνδέεται άμεσα με τη νομιμοποιητική της λειτουργία, αφού έρχεται να καλύψει το κενό που αφήνει η νομιμοποιητική βάση της παραδοσιακής αξιολόγησης. Στο μέτρο που αυτό ισχύει, η επιστημονική αξιολόγηση δεν είναι παρά καινούρια μορφή της παλιάς, γνώριμης, αυθεντικής αξιολόγησης του συντηρητικού σχολείου, αφού τείνει να παίξει το ρόλο που έπαιζε στο παρελθόν η διδασκαλική αυθεντία: όπως η «αυθεντική» αξιολόγηση του παραδοσιακού σχολείου, έτσι και η επιστημονική του τεχνοκρατικού σχολείου τείνει να εξουδετερώσει κάθε μορφή αμφισβήτησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή, χαρακτηρίζοντάς τη αντιεπιστημονική. Γι' αυτό το λόγο η επιστημονική αξιολόγηση έχει πολύ μικρότερη σχέση με την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση από ό,τι γενικά πιστεύεται, και πολύ μεγαλύτερη με την άμβλυνση της κριτικής σκέψης του μαθητή, από ό,τι φαίνεται. Θα μπορούσε να αναφέρει κανείς εδώ δύο τουλάχιστον λόγους:

1. Ακόμα και όταν η επιστημονική αξιολόγηση ξεσκεπάζει την παραδοσιακή σαν «άδικη» και μη-αντικειμενική, την ίδια στιγμή δεν μπορεί παρά μετρώντας την «ποιότητα» των μαθητών με μεγαλύτερη ακρίβεια να καταλήγει σε περισσότερο πολύπλοκες ιεραρχίες ποιότητας συγκριτικά με τη δεύτερη. Με την προϋπόθεση ότι και στην επιστημονική αξιολόγηση εφαρμόζεται ενιαίο κριτήριο επίδοσης ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική ένταξη του μαθητή, όσο πιο αναπτυγμένες είναι οι τεχνικές αξιολόγησης, τόσο πιο έγκυρη παρουσιάζεται η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ως προς τη δυνατότά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ενιαίου σχολείου, ως ουσιαστική διαφορά «ποιότητας».
2. Εκτοπίζοντας την παραδοσιακή αξιολόγηση, η επιστημονική την υποκαθιστά στη διεκπεραίωση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, αφού με το να αξιολογεί κανείς με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ανισότητες μάλλον υποβοηθά παρά μετριάζει τη λειτουργία αυτή. Η βοήθεια που προσφέρει, όπως κάθε μορφή αξιολόγησης, δεν είναι μόνο τεχνική αλλά και πρακτική (νομιμοποίηση). Μια επιστημονική

αξιολόγηση όχι μόνο κρατάει τα βέλη των κριτικών των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, αλλά και τα στρέφει εναντίον τους, υπενθυμίζοντας ότι η κριτική, για να είναι έγκυρη, πρέπει να είναι επιστημονική. Το πρόβλημα είναι ότι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι – κυρίως οι μαθητές – δεν είναι εύκολο να μυηθούν στη γλώσσα της επιστημονικής θεωρίας της μέτρησης, ώστε να εκφράσουν την κριτική τους χρησιμοποιώντας την. Εδώ πρέπει να επισημανθεί και ο συντηρητικός χαρακτήρας της επιστημονικής αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο, όταν τα αποτελέσματά της γίνονται αποδεκτά από άτομα που δεν είναι σε θέση ούτε να ελέγξουν, αλλά ούτε και να αμφισβητήσουν σοβαρά τη νομιμότητά της. Ο κίνδυνος αυτός είναι όμοιος με εκείνον της «αυθεντικής» αξιολόγησης του παραδοσιακού σχολείου με μια όμως διαφορά: ενώ και στις δύο περιπτώσεις η αξιολόγηση ξεφεύγει από τον έλεγχο του μαθητή (στη μια επειδή είναι θέμα αρχής η άνευ όρων αποδοχή της, στην άλλη επειδή η κριτική είναι τεχνικά αδύνατη) η επιστημονική αξιολόγηση στομώνει την κριτική που θα οδηγούσε στην άρση ή την αμφισβήτηση της νομιμότητας των αποτελεσμάτων της, χωρίς όμως ταυτόχρονα να αφήνει περιθώρια για τη δημιουργία της εικόνας του άδικου κριτή, άρα και για την εμφάνιση της αίσθησης της «αδικίας» στην συνείδηση του μαθητή. Η επιστημονική αξιολόγηση παράγει μια ιδιάζουσα νομιμότητα: ο βαθμός, προϊόν μιας αναπτυγμένης τεχνολογίας της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, τείνει να χάσει στα μάτια του μαθητή τον κοινωνικό του χαρακτήρα και γίνεται πια αντιληπτός ως ουδέτερο επιστημονικό δεδομένο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει υιοθετήσει ακόμα την επιστημονική αξιολόγηση, συνεπώς οι επιφυλάξεις που εκφράστηκαν αφορούν όχι τόσο τη σημερινή πραγματικότητα, όσο ορισμένες τάσεις που εμφανίζονται, σύμφωνα με τις οποίες τα προβλήματα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μπορούν να λυθούν με την εφαρμογή της επιστημονικής αξιολόγησης.

Το πρόβλημα για τους σημερινούς εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης είναι η νομιμοποίηση των βαθμών απέναντι στους μαθητές, σε μια στιγμή που η αυθεντία του εκπαιδευτικού, όπως είναι γνωστή από παλιότερες εποχές, αρχίζει να υποχωρεί. Το καταφύγιο που προσέφερε και προσφέρει η αυθεντία στον κριτή που είχε και έχει να λύσει το πρόβλημα της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης των μαθητών με μέτρα και σταθμά των οποίων τη χρήση δεν είναι πάντοτε σε θέση να ελέγξει, τείνει να καταργηθεί. Το επιχείρημα «δεν δέχομαι συζήτηση για τους βαθμούς» δεν έπαψε βέβαια να υπάρχει, ιδίως στα επαρχιακά σχολεία, γίνεται όμως πιο δύσκολα αποδεκτό από τους μαθητές σήμε-

ρα από ό,τι στο παρελθόν. Με τη σταδιακή κατάργηση των καταφυγίων, το πάγιο πρόβλημα του εκπαιδευτικού οξύνεται. Αυτό τον οδηγεί σε νέες στρατηγικές «απόδοσης δικαιοσύνης» που συνήθως αναφέρονται στην κατασκευή πρακτικών λειτουργικών αντιστοιχιών ανάμεσα σε ερωτήσεις (εξετάσεις) και βαθμούς. Έτσι το βάρος μετατοπίζεται κυρίως στην αξιοπιστία της εξέτασης, που υποτίθεται ότι εξασφαλίζεται με «ερωτήσεις σύντομης απάντησης», «ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού διαστήματος», «ερωτήσεις σωστό-λάθος», «ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής», «ερωτήσεις σύζευξης», «ερωτήσεις κλιμάκωσης» κλπ. (βλ. Βαλσαμάκη-Ράλλη 1979:93 κ.ε.) Παράλληλα προς τη βελτίωση της αξιοπιστίας των βαθμών με την καθιέρωση περισσότερο επεξεργασμένων μορφών αντιστοιχίας εξέτασης-βαθμού, η νομιμότητα του βαθμού στηρίζεται σήμερα ως ένα σημείο και στην πρακτική τής υπερβαθμολόγησης³². Πέρα από αυτά είναι γνωστό ότι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με έντονο επιλεκτικό χαρακτήρα ο βαθμός είναι βασικό «αγαθό» και ότι κάθε αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού που συνδέεται με το φόβο μελλοντικής απώλειας βαθμού αυτοαναιρείται, με αποτέλεσμα οι βαθμοί – αν δεν γίνονται αποδεκτοί από τους μαθητές – τουλάχιστον να μην αμφισβητούνται δημόσια³³.

32. Είτε το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης εμφανίζεται ως στρατηγική αναίρεσης των κινήτρων αμφισβήτησης της νομιμότητας των βαθμών από ορισμένους μαθητές, είτε ως στρατηγική «πρόληψης» της ταλαιπωρίας που προκύπτει για τον εκπαιδευτικό με την καθιέρωση μιας σειράς διαδικασιών «βελτίωσης» του βαθμού, ο πληθωρισμός αναφέρεται κατά κανόνα σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών: σ' εκείνους για τους οποίους η αξιολόγηση δημιουργεί άμεσα, πρακτικά προβλήματα (π.χ. στασιμότητα). Η υπερβαθμολόγηση δηλ. δεν πρέπει κατά τα φαινόμενα να αφορά όλες τις βαθμίδες της βαθμολογικής κλίμακας. Εκφράζεται πολύ έντονα στις χαμηλές βαθμίδες (π.χ. στην περιοχή ανάμεσα στο 10 και το 14), όπου είναι και η εστία της. Τούτο δεν σημαίνει ότι αυτή είναι η αποκλειστική περιοχή πληθωρισμού, αλλά ότι σ' αυτή την περιοχή είναι αρκετά έντονος, ενώ στις υψηλότερες βαθμίδες είναι κάπως εξασθενημένος. Έτσι μειώνεται η βαθμολογική απόσταση ανάμεσα στους καλούς και στους κακούς μαθητές, χωρίς όμως να καταργείται ή να γίνεται δυσδιάκριτη η διαφορά τους. Αυτό λοιπόν που στην πράξη εφαρμόζεται είναι η σύμπτυξη της βαθμολογικής κλίμακας και όχι η αναίρεσή της – μια σύμπτυξη που σαν εκπαιδευτική πραγματικότητα «πρόλαβε» το θεωρητικό σχεδιασμό της, αφού ισχύει χωρίς ακόμα να έχει καθιερωθεί επίσημα.

33. Η μεγάλη σημασία του βαθμού στα πλαίσια του επιλεκτικού σχολείου προσθέτει στην αξιολόγηση μια ακόμη άτυπη λειτουργία: τον έλεγχο της ομοιομορφίας της συμπεριφοράς των μαθητών, που ασκείται με την πίεση για συμμόρφωση στους κανόνες της σχολικής τάξης. Κάτω από συνθήκες υποκειμενικής αξιολόγησης, ο βαθμός μετατρέπεται σε όπλο του εκπαιδευτικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά με στόχο την αναστολή της κριτικής των μαθητών ή την καταστολή μη-συμμορφωτικής συμπεριφοράς τους. Αν και υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη δυνατότητα χρήσης αυτού του όπλου και στην πραγματική του χρήση, η σωφρονιστική του λειτουργία εξασφαλίζεται και στις δύο περιπτώσεις.

6. Τα όρια της απόδοσης δικαιοσύνης

Τα όρια της διαπραγμάτευσης της δικαιοσύνης και συνεπώς οι δυνατότητες παράστασης του «δίκαιου» κριτή προσδιορίζονται όχι μόνο από την ποιότητα των οργάνων μέτρησης και αξιολόγησης, αλλά και από την ίδια τη δομή του συστήματος. Οι μορφές δικαιοσύνης που επιτρέπει το επιλεκτικό σχολείο οφείλουν να κινηθούν στα πλαίσια της επιλεκτικής του λειτουργίας. Αν όντως κινούνται μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ή τα υπερβαίνουν, εξαρτάται από το βαθμό εσωτερικής συνέπειας του συστήματος. Γενικά όμως μπορούμε να πούμε ότι τα κοστούμια του «δίκαιου» κριτή υπαγορεύονται από τη μόδα της επιλογής.

6.1 Ιεραρχίες ποιότητας και νομιμότητα των βαθμών

Αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού είναι πιθανή σε δυο γενικές κατηγορίες περιπτώσεων: (α) όταν υπάρχει η εντύπωση ότι ο βαθμός δεν απεικονίζει την «αξία» του κατόχου του, και (β) όταν ο βαθμός συνεπάγεται άμεσα δυσάρεστες καταστάσεις (π.χ. στασιμότητα, χαμηλός μέσος όρος κλπ.).

Η υπερβαθμολόγηση τείνει να μετριάσει ή να εξαλείψει τη δεύτερη κατηγορία χωρίς, όπως είδαμε, να θέτει σε κίνδυνο την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Η πρώτη όμως κατηγορία παραμένει επίκαιρη, και μάλιστα είναι τόσο αυτονόητη η ιδέα της ιεραρχίας, ώστε το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα να μην έχουν αναπτύξει κανένα μέσο αντιμετώπισης του ενδεχόμενου να πετύχει η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (ή των υποψηφίων) επίδοση ίσης αξίας³⁴. Οι περιπτώσεις ισοβαθμίας που εξετάζονται αφορούν την ταύτιση «ποιότητας» στο εσωτερικό μιας βαθμίδας της ιεραρχίας και όχι τον εκφυλισμό της ιεραρχίας σε μια και μόνη βαθμίδα. Έτσι, ακόμα και

34. Μια από τις αυτονόητες αρχές που ρυθμίζει την επιλογή των θεμάτων για τις εισαγωγικές (κυρίως) εξετάσεις είναι και η εξής: τα θέματα πρέπει να είναι τέτοια που να αποκλείουν το ενδεχόμενο ορθών απαντήσεων από όλους (ή τους περισσότερους) τους μαθητές. Ο χαρακτηρισμός ακόμα και από τη μεριά των μαθητών εκείνων των θεμάτων (ερωτήσεων, ασκήσεων) που επιτρέπουν το ενδεχόμενο ορθών απαντήσεων από όλους τους διαγωνιζόμενους ως «γελοίων», δείχνει καθαρά την ιδεολογική εμβέ-

στην περίπτωση που η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο εξυπηρετούσε διαγνωστικούς σκοπούς και είχε παιδαγωγική λειτουργία, τα όριά της θα ήταν εμφανή: οι βελτιώσεις που μπορεί να πετύχει η ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης οφείλουν να κινηθούν στα πλαίσια της επιλογής και να μην παρακωλύσουν τη λειτουργία της κατανομής αυξημένων ευκαιριών στους καλύτερους μαθητές. Αν η βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης, κλπ. μέσω της ανατροφοδότησης που επιτρέπει η αξιολόγηση πάρει μεγάλες διαστάσεις και οδηγήσει στην ταύτιση της «αξίας» της επίδοσης των περισσότερων μαθητών, η ίδια η αξιολόγηση απειλεί να αναιρέσει τη νομιμοποιητική βάση της επιλογής. Αν ισχύει ότι ο καθένας παίρνει εκείνο που του αξίζει, και σε όλους αξίζει το ίδιο πράγμα, ιδιαίτερα όταν αυτό που αξίζει σε όλους (π.χ. οι «θέσεις») δεν φτάνει για όλους, προκύπτει επιτακτικά πρόβλημα νομιμοποίησης της εξής πραγματικότητας: όλοι (ή πάρα πολλοί) αξίζουν να πάρουν αυτό που είναι να δοθεί, αλλά μόνο κάποιοι (λίγοι) τελικά το αποκτούν. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η τρέχουσα πρακτική της κατανομής ευκαιριών αδυνατεί να νομιμοποιήσει την επιλογή, επειδή το παραπάνω ενδεχόμενο αναιρεί τη νομιμοποιητική της βάση. Ο «δίκαιος» κριτής, χωρίς να πάψει να εμφανίζεται ως «δίκαιος», οφείλει να αποτρέψει το ενδεχόμενο της συσσώρευσης μεγάλου πλήθους μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας, γιατί θα δημιουργούσε για το εκπαιδευτικό σύστημα άλυτα προβλήματα δικαιοσύνης στην κατανομή ευκαιριών.

6.2 Αξιολόγηση και ταυτότητα

Κάθε φορά που προβάλλει στην τάξη η εικόνα του εκπαιδευτικού ως «κριτή», η ίδια εικόνα προβάλλει και στη συνείδησή του, με την προϋπόθεση ότι ο ίδιος είναι σε θέση να αντιληφθεί την κοινωνική πραγματικότητα που υπάρχει μπροστά του. Η εικόνα που σχηματίζεται από τους μαθητές αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ως «κριτή» δεν έχει απλώς περιγραφικό χαρακτήρα. Έχει ταυτόχρονα και μια αξιολογική διάσταση, περιέχει δηλ. «αξία». Η αξία με την οποία οι μαθητές πιστώνουν το δάσκαλο ως κριτή της επίδοσής τους διαπερνά τα όρια της υποκειμενικής συνείδησης των μαθητών και κοινοποιείται. Από τη

λεια της παραπάνω παραδοχής. Η κατασκευή της σειράς προτεραιότητας κάθε είδους υποψηφίων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ενσωματωμένη μέσα στα θέματα των εξετάσεων είναι δηλ. οργανικό στοιχείο της ίδιας της εξεταστικής πρακτικής. Ρυθμίσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν πολλούς υποψηφίους σε επιτυχία, αναιρώντας τη φιλοσοφία της σειράς προτεραιότητας, αποκλείονται εκ προδιαγραφής.

στιγμή που η εικόνα του εκπαιδευτικού ως κριτή γίνεται διυποκειμενικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας, το άτομο αυτό δεν είναι σε θέση να κλείσει τις πόρτες της δικής του συνείδησης, ώστε να μη την αντιληφθεί και να μην την πάρει υπόψη. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μηχανισμούς επιλεκτικής αντίληψης, μέσα από τους οποίους ανακατασκευάζουν το νόημα που έχει γι' αυτούς η κρίση των μαθητών αναφορικά με την αξία τους ως κριτών. Στο κάτω-κάτω ο δάσκαλος δεν παίρνει πάντοτε στα σοβαρά τις γνώμες των μαθητών του γι' αυτόν. Ωστόσο, η απόσταση που μπορεί να κρατήσει απέναντι στην εικόνα που του ετοιμάζουν καθημερινά οι μαθητές ούτε μπορεί να πάρει οποιεσδήποτε τιμές, ούτε μπορεί να διατηρείται επ' άπειρον: υπάρχουν όρια στην απόρριψη της γνώμης των μαθητών και στην καταδίκη της στάσης τους που βασίζεται στη γνώμη αυτή. Άλλωστε η απόρριψη και η καταδίκη της γνώμης των μαθητών γύρω από την αξία του ως βαθμολογητή τον φέρνουν αντιμέτωπο με την ίδια τη γνώμη. Ακόμα και αν πετύχει να απορρίψει και να καταδικάσει την κρίση των μαθητών, αυτό δεν σημαίνει ότι πετυχαίνει ταυτόχρονα την αναγνώριση και την αποδοχή από τους μαθητές της αξίας του ως κριτή. Η επικράτηση μιας εικόνας του εκπαιδευτικού ως κριτή που περιέχει εκείνη την «αξία» την οποία ο ίδιος μπορεί άνετα να εναρμονίσει με τα υπόλοιπα στοιχεία της ταυτότητάς του (προσωπικότητας), δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη βούλησή του. Οι δυνατότητες που του παρέχει το επιλεκτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα να παρουσιάζεται ως «δίκαιος» και η χρήση των δυνατοτήτων που ο ίδιος κάνει με τις στρατηγικές νομιμοποίησης των βαθμών, προσδιορίζουν τις πιθανότητες για την εμφάνιση του κοινωνικού γεγονότος «δίκαιος κριτής» και συνεπώς καθορίζουν τη μορφή ένταξης της επιμέρους ταυτότητας «δίκαιος κριτής» στη γενικότερη εικόνα του εαυτού του ως εκπαιδευτικού και στην επαγγελματική του υπόληψη σε τελευταία ανάλυση.

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου τη διανομή σχολικών τίτλων διέπει η αρχή της αξιοκρατίας, δεν μπορεί να παρακάμψει το ζήτημα της νομιμότητας οποιουδήποτε αποτελέσματος της αξιολόγησης (βαθμοί), προσωρινού ή μόνιμου. Είναι φυσικό, οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές και εκπρόσωποι αυτού του συστήματος σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης, τελικά να υφίστανται τη «φθορά» που συνεπάγεται η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, αφού αυτοί είναι εξουσιοδοτημένοι να προβαίνουν στην καταγραφή και την τεκμηρίωση των διαφορών ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό. Ο χειρισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών του ζητήματος της αξιολόγησης δεν έχει όμως επιπτώσεις μόνο στο επίπεδο της διανομής σχολικών τίτλων ή στο επίπεδο συγ-

κρότησης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Έχει σημαντικές επιπτώσεις και στο επίπεδο της μεταβίβασης κανονιστικών στοιχείων, και συγκεκριμένα στην ιδεολογική συγκρότηση του μαθητή. Το τελευταίο αυτό είδος επιπτώσεων από τη διεκπεραίωση της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο εξετάζεται στην επόμενη ενότητα.

6.3 Επιλογή και ιδεολογική ενσωμάτωση: ο ρόλος της αξιολόγησης στη δημιουργία και τη διαχείριση κοινωνικού διαχωρισμού

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επίσημη απόφαση για την πραγμάτωση ή μη-πραγμάτωση πανεπιστημιακών σπουδών (ουσιαστικά για την απόκτηση ή μη-απόκτηση πανεπιστημιακών τίτλων εκ μέρους του πολίτη) έρχεται σχετικά καθυστερημένη. Στην καλύτερη περίπτωση υπάρχει αμέσως μετά από μια δωδεκάχρονη θητεία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μ' αυτή την έννοια οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ είναι η κρισιμότερη φάση μέσα στη συνολική διαδικασία της επιλογής, διαδικασία που αρχίζει με τις πρώτες «αθώες» δηλώσεις του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης ως προς τη διαφοροποίηση των μαθητών από πλευράς επίδοσης. Στο βαθμό που η επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι καθοριστική για την επιτυχία ή αποτυχία του υποψηφίου, το αποτέλεσμα των εξετάσεων γίνεται επίσημα αντιληπτό ως συμπύκνωση όλης της μέχρι τη στιγμή της εξέτασης πορείας του: λογίζεται ως αποκλειστικός δείκτης ποιότητας του υποψηφίου με βάση τον οποίο θα ληφθεί η απόφαση σχετικά με την απόκτηση ή μη της φοιτητικής ιδιότητας. Στην τυπική περίπτωση η επιτυχία ερμηνεύεται σαν το επιστέγασμα μιας μακροχρόνιας θετικής προσπάθειας για την απόκτησή της, ενώ αντίθετα η αποτυχία σαν το αποτέλεσμα μιας άγονης προσπάθειας με τον ίδιο στόχο. Η επιτυχία στις εξετάσεις τοποθετεί το άτομο αυτόματα στην κατηγορία των πολιτών με πανεπιστημιακούς τίτλους³⁵, ενώ η αποτυχία το τοποθετεί στην απέναντι όχθη³⁶. Έτσι οι εξετάσεις μπορούν να

35. Η διαπίστωση αυτή ισχύει με την προϋπόθεση ότι η απόκτηση της φοιτητικής ιδιότητας τυπικά οδηγεί στη λήψη πτυχίου του αντίστοιχου κλάδου. Σε εκπαιδευτικά συστήματα με πολύ μικρό ποσοστό «διαρροών» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η απόκτηση της φοιτητικής ιδιότητας ισοδυναμεί με την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο ιδιότητες είναι ζήτημα χρόνου.

36. Όσον αφορά τους αποτυχόντες, η τοποθέτηση αυτή δεν είναι οπωσδήποτε τελεσίδικη. Προβλέπονται διαδικασίες που επιτρέπουν στον υποψήφιο να θεωρήσει το αρνητικό αποτέλεσμα ως προσωρινό και να διεκδικήσει ξανά το αγαθό «φοιτητική ιδιότητα».

παραλληλίστουν με τις γνωστές τελετουργίες μετάβασης από μια κοινωνική κατηγορία (status) σε μια άλλη, στην περίπτωση μας: από την κατηγορία «απόφοιτος μέσης εκπαίδευσης» στην κατηγορία «πτυχιούχος ανώτατης ή ανώτερης σχολής».

Το κεντρικό ερώτημα που προκύπτει ύστερα από αυτά είναι το εξής: Ποιο ρόλο παίζει η ιδεολογία της αξιοκρατίας στην κατασκευή της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στα άτομα με πανεπιστημιακούς τίτλους και σ' εκείνα χωρίς αυτούς; Πώς αντιλαμβάνονται μ' άλλα λόγια οι φοιτητές τη διαφορά ανάμεσα σε όσους πέρασαν τις εισαγωγικές εξετάσεις και σ' εκείνους που απέτυχαν;

Οποιαδήποτε απάντηση στο ερώτημα αυτό – εκτός από τις υποθετικές – προϋποθέτει πληροφορίες από επιτυχόντες (ή από πρωτοετείς φοιτητές) από τις οποίες να φαίνεται πώς τα άτομα αυτά συνδέουν την επιτυχία τους με την αρχή της αξιοκρατίας, πώς εξηγούν την επιτυχία τους σε σχέση με την αποτυχία των συνυποψηφίων τους και πώς νοηματοδοτούν τόσο οι ίδιοι όσο και ο στενός τους οικογενειακός περίγυρος το γεγονός της επιτυχίας. Οι ζητούμενες πληροφορίες συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις 244 πρωτοετών φοιτητών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων στους οποίους δόθηκε το Νοέμβριο του 1987 σχετικό ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα Ι). Το δείγμα αυτό, βέβαια, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, ούτε είναι τυχαίο με την αυστηρή έννοια του όρου³⁷. Είναι απλώς ενδεικτικό, και αυτός είναι και ρόλος του στα πλαίσια αυτής της μελέτης: να αποτελέσει τη βάση για τη διατύπωση ορισμένων προκαταρκτικών διαπιστώσεων και σκέψεων γύρω από την εικόνα των φοιτητών για τον εαυτό τους και για τους αποτυχόντες συνυποψηφίους τους σε σχέση με την ιδεολογία της αξιοκρατίας. Όπως τονίστηκε και σε άλλο σημείο της μελέτης, αποκλειστικός υπεύθυνος για το είδος της επίδοσής του σύμφωνα με τη λογική του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται ο μαθητής, αρκεί να έχει γίνει ορθή καταγραφή αυτής της επίδοσης από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό. Σε γενικές γραμμές το ίδιο ισχύει και για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Και εδώ ισχύει η αντίληψη περί ατομικής ευθύνης τόσο για την επιτυχία όσο και για την αποτυχία. Αυτό που ενδιαφέρει στα πλαίσια της παρούσας μελέτης δεν είναι αν και πώς μια κατά βάση κοινωνιογενής σχολική διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές γίνεται από τους ί-

37. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ήδη το γεγονός ότι η πιθανότητα να είναι κανείς παρών στην αίθουσα διδασκαλίας *de facto* δεν είναι η ίδια για όλους τους φοιτητές (είναι γνωστό ότι ένα ποσοστό των φοιτητών συστηματικά απουσιάζει από τα αμφιθέατρα), δείχνει ότι υπάρχει κάποια απόκλιση από τη θεωρητική συνθήκη της «ίσης πιθανότητας».

δious αντιληπτή ως ατομική διαφορά. Ενδιαφέρει κυρίως αν και πώς σε επίπεδο υποκειμένου οι όροι του εκπαιδευτικού «παιχνιδιού» της επιλογής, σύμφωνα με τους οποίους η διαφοροποίηση εκφράζεται με τη μορφή μιας σειράς προτεραιότητας, μετασχηματίζονται σε ουσιαστικές ιδιότητες των «παικτών».

Ο βασικός λοιπόν στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να προσφέρει μέσω ενός περιορισμένου δείγματος πληροφορίες οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν για να απαντηθεί το εξής συγκεκριμένο διπλό ερώτημα: (α) υπάρχει, σύμφωνα με την αντίληψη των επιτυχόντων, ουσιαστική διαφορά ποιότητας ανάμεσα σ' αυτούς και στους συνυποψηφίους τους που απέτυχαν; (β) υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντίληψη των μαθητών για την αξιοκρατία και στην κοινωνική και σχολική τους διαφοροποίηση; Η αναμενόμενη απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι θετική («υπάρχει») ενώ στο δεύτερο αρνητική («δεν υπάρχει»). Η αναμονή μιας θετικής απάντησης στο πρώτο ερώτημα και μιας αρνητικής στο δεύτερο, δεν είναι τυχαία. Στηρίζεται στις παρακάτω παραδοχές:

1. Η αυτοαντίληψη του φοιτητή σε σύγκριση με την (ετερο)αντίληψη των αποτυχόντων, διαμορφώνεται στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπει την κοινωνική άνοδο με την καθιέρωση και την ενεργοποίηση ενός μηχανισμού επιλογής κάτω από συνθήκες δημοκρατικού ανταγωνισμού, όπου οι μετέχοντες λογίζεται ότι ανταγωνίζονται «ίσοις όροις». Στο σημείο αυτό χρειάζεται ίσως μια μικρή παρέκβαση για να γίνει σαφέστερη η πρώτη παραδοχή. Θεωρητικά διακρίνουμε δύο μοντέλα προώθησης ατόμων που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν τη φοιτητική ιδιότητα, και γενικά δύο μοντέλα σύνδεσης ανάμεσα στα ΑΕΙ και στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με το πρώτο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να απαιτήσει από τους μελλοντικούς φοιτητές ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων («επάρκεια»). Η είσοδος στα ΑΕΙ και η απόκτηση της φοιτητικής ιδιότητας εξαρτάται από την ανταπόκριση του υποψηφίου στις παραπάνω απαιτήσεις. Οι «επαρκείς» θα την αποκτήσουν, οι «ανεπαρκείς» όχι. Οι εξετάσεις είναι διαπιστωτικές, με την έννοια ότι ελέγχουν την παρουσία ή την απουσία της επάρκειας του υποψηφίου, χωρίς να τον τοποθετούν αναγκαστικά σε κάποια σειρά προτεραιότητας συγκρίνοντας την επίδοσή του με την επίδοση των άλλων συνυποψηφίων. Σύμφωνα με τη λογική αυτού του μοντέλου, το πλήθος των υποψηφίων που θα διαπιστωθεί με τις εξετάσεις ότι είναι «επαρκείς», είναι δευτερεύον. Σημαντικό είναι αν έχει κάποιος τα προσόντα, και όχι αν τα έχουν και άλλοι. Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους επιτυχόντες και

τους αποτυχόντες είναι η εξής: οι μεν έχουν τα προσόντα, ενώ οι άλλοι όχι. Πρόκειται για μια διαχωριστική γραμμή που, επειδή βασίζεται στο βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των ΑΕΙ, παραπέμπει σε μια ουσιαστική διαφορά ποιότητας ανάμεσα σε όσους αποκτούν τη φοιτητική ιδιότητα και σε όσους δεν την αποκτούν. Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, η επιτυχία και η αποτυχία δεν συνδέονται τόσο με την ανταπόκριση των υποψηφίων στις απαιτήσεις των ΑΕΙ³⁸, όσο με τη σειρά προτεραιότητας που προκύπτει για τον κάθε υποψήφιο από την αξιολόγηση των απαντήσεων στις εξετάσεις. Αυτή όμως η σειρά προτεραιότητας από μόνη της δεν σημαίνει τίποτε. Αποκτά σημασία σε σχέση με ένα προκαθορισμένο πλήθος θέσεων για επιτυχόντες τόσο συνολικά όσο και κατά περίπτωση (Τμήμα, Τομέας). Στην τυπική περίπτωση, αν ο αριθμός που δηλώνει τη σειρά προτεραιότητας του υποψηφίου είναι ίσος ή μικρότερος εκείνου που δηλώνει το πλήθος των προκαθορισμένων θέσεων για επιτυχόντες (*numerus clausus*), ο υποψήφιος αποκτά τη φοιτητική ιδιότητα, στην αντίθετη περίπτωση όχι. Στη λογική του δεύτερου μοντέλου η διαφορά ανάμεσα στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες είναι διαφορά *σειράς προτεραιότητας*, όχι αναγκαστικά ουσιαστική διαφορά ποιότητας. Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες δεν παραπέμπει αναγκαστικά σε ουσιαστική διαφορά της *αξίας* (επίδοσης) ανάμεσα στους δύο³⁹. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επιλογή για τα ΑΕΙ γίνεται με βάση το δεύτερο μοντέλο. Η μεγάλη ζήτηση στην Ελλάδα για το αγαθό «φοιτητική ιδιότητα» προκαλεί σοβαρά προβλήματα νομιμότητας μιας τέτοιας επιλογής που θυμίζει περισσότερο *αγώνισμα* παρά *διαγώνισμα*. Η αύξηση του αριθμού των εισακτέων, η δημιουργία νέων μονάδων ΑΕΙ και ΤΕΙ, η ίδρυση των Μεταλυκειακών

38. Η σύνδεση ανάμεσα στα ΑΕΙ και τις εισαγωγικές εξετάσεις δεν είναι ισχυρή. Ούτε η επιλογή των θεμάτων για τις εξετάσεις, ούτε η διενέργεια των εξετάσεων ανήκουν σήμερα στη δικαιοδοσία των ΑΕΙ. Και οι δύο διαδικασίες ελέγχονται από το κέντρο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (ΥΠΕΠΘ).

39. Η σχετική καθυστέρηση της επιλογής δίνει τη δυνατότητα σε πολλούς υποψηφίους να γίνουν εξίσου ανταγωνιστικοί, δηλ. να εξομοιωθούν αναφορικά με την ικανότητά τους να αντιδρούν απέναντι στις εξετάσεις. Οι ίδιες οι εισαγωγικές εξετάσεις δίνουν μια στιγμιαία εικόνα των προσόντων του υποψηφίου η οποία θα μπορούσε να είναι διαφορετική, αν επαναλαμβανόταν οι εξετάσεις. Το γεγονός π.χ. ότι αρκεί μια μονάδα για να αποκλειστεί κανείς από τον πίνακα των εισακτέων σημαίνει ότι ο δείκτης επίδοσης των αποκλεισμένων δεν μπορεί *a priori* να θεωρηθεί ότι είναι ουσιαστικά διαφορετικός από εκείνον των εισακτέων. Απλά οι προβλεπόμενες θέσεις για τα ΑΕΙ είναι περιορισμένες.

Προπαρασκευαστικών Τμημάτων και η δυνατότητα για πολλαπλή συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις (κυρίως μέσω του συστήματος θελτίωσης της βαθμολογίας) είναι οι πιο γνωστές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στις παραπάνω πιέσεις. Σε επίπεδο όμως υποκειμένου (φοιτητή) η απάντηση στην αμφισβήτηση της νομιμότητας της επιτυχίας λογικά θα έπρεπε να είναι η επίκληση της ιδεολογίας της αξιοκρατίας.

2. Παρά τη συνεχιζόμενη ανεργία ορισμένων κατηγοριών κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων, το πτυχίο συνεχίζει να αποτελεί στόχο για μια μεγάλη μερίδα νέων, καθώς επίσης και των οικογενειών τους. Συνεχίζει δηλ. να λογίζεται ως *κεφάλαιο*, και μάλιστα τόσο σημαντικό ώστε να δικαιολογούνται επενδύσεις σε προσπάθεια και σε χρήμα για την απόκτησή του. Η παρουσία του συνδέεται στενά με την προσδοκία μιας διαφορετικής μεταχείρισης του κατόχου σε σύγκριση με τον μη-κάτοχο. Η άλλη όψη αυτής της προσδοκίας λογικά θα έπρεπε να είναι η αντίληψη του φοιτητή ότι υφίσταται μια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν πρόσβαση στους πανεπιστημιακούς τίτλους και σ' εκείνους που δεν την έχουν.
3. Η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις λογίζεται επίσημα ως η συμπύκνωση μιας ολόκληρης σειράς από επιτυχείς προσπάθειες κατά τη διάρκεια της μαθητικής θητείας του υποψηφίου. Αντιπροσωπεύει τη συνολική του πορεία και ερμηνεύεται ουσιαστικά ως επιβράβευση της συνολικής προσπάθειας. Από τη σκοπιά του φοιτητή λογικά πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως τελική επιβεβαίωση της εγκυρότητας του μηνύματος ότι είναι καλύτερος από κάποιους άλλους.

Πριν όμως γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι ανάγκη να δοθούν μερικές γενικές πληροφορίες για την ταυτότητα του δείγματος.

Από τους 244 φοιτητές του πανεπιστημίου Ιωαννίνων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, 110 (45,1%) είχαν πετύχει στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, 47 (19,3%) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 38 (15,6%) στο Τμήμα Φυσικής και 49 (20,1%) στο Φιλολογικό Τμήμα. Το 39,1% είχαν βαθμό απολυτηρίου Λυκείου πάνω από 19, το 43,6% από 18 μέχρι 19, το 13,6 από 17 μέχρι 18, και το 3,7% από 15 μέχρι 17. Για όλο το δείγμα (N=244) το 40,5% έχει πατέρα που ασκεί κάποιο από τα λεγόμενο «κατώτερα» επαγγέλματα (εργάτες, τεχνίτες, υπηρετικό προσωπικό), ενώ το 59,5% έχει πατέρα που ασκεί μεσαίο ή ανώτερο επάγγελμα. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται από Τμήμα σε Τμήμα (μάλιστα η σχετική διαφοροποίηση εί-

ναι στατιστικά σημαντική, $\chi^2=13.97808$, $df=3$, $P=0.0029$) αντίστοιχα ως εξής: ΦΠΨ 31.8% και 68.2%, ΠΤΔΕ 64.3% και 31.7%, Φυσικό 44.7% και 55.3%, Φιλολογικό 35.6% και 64.4%. Για το 22.1% των φοιτητών του δείγματος η μητέρα ασκεί κάποιο επάγγελμα, ενώ για το 77.9% η μητέρα εργάζεται στο σπίτι (οικιακά). Η κατανομή της εκπαιδευτικής βιογραφίας (στάθμης) του πατέρα σε ολόκληρο το δείγμα είναι η εξής: 51% απόφοιτοι Δημοτικού, 30.1% απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης, 18.9% πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ανώτερων Σχολών. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται κατά Τμήμα (η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική) ως εξής: ΦΠΨ 47.3%, 30% και 22.7%. ΠΤΔΕ 59.6%, 29.8% και 10.6%. Φυσικό 50%, 26.3% και 23.7%. Φιλολογικό 52.1%, 33.3% και 14.6%. Η αντίστοιχη κατανομή αναφορικά με τις μητέρες είναι η εξής: Για όλο το δείγμα 67.6%, 23.4% και 9.0%. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται από Τμήμα σε Τμήμα: ΦΠΨ 60.0%, 24.2% και 15.8%. ΠΤΔΕ 69.8%, 23.6% και 6.6%. Φυσικό 78.8%, 21.2% και 0.0%. Φιλολογικό 77.8%, 22.2% και 0.0%.

Οι φοιτητές κατασκευάζουν τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον εαυτό τους και τους αποτυχόντες συνυποψηφίους τους μέσω της ιδεολογίας της αξιοκρατίας. Η λογική της κατασκευής αυτής φαίνεται τόσο από τις απαντήσεις στα επιμέρους ερωτήματα του ερωτηματολογίου, όσο και από τη σύνθεση των απαντήσεων σε έξι ομάδες από ερωτήσεις (μεταβλητές). Κάθε μια από τις ομάδες αυτές συνιστά και έναν δείκτη, από τις τιμές του οποίου σχηματίζει κανείς μια πρώτη εικόνα για τη βασική συναίνεση ανάμεσα στους φοιτητές αναφορικά με την αντίληψη της επιτυχίας στα ΑΕΙ και την αρχή της αξιοκρατίας.

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων (M7,M8, M9,M10,M24) ελέγχει το βαθμό με τον οποίο οι φοιτητές συνδέουν την επιτυχία τους στα ΑΕΙ με ιδιότητες όπως αντικειμενική καταγραφή της υπεροχής (M7), ικανότητα (M8), ποιότητα (M9), ωριμότητα (M10) και νομιμοποίηση της προτεραιότητας των επιτυχόντων σε μεσαίες ή ανώτερες βαθμίδες της πυραμίδας των επαγγελματικών θέσεων (M25). Η ανάλυση διακύμανσης των τιμών των παραπάνω μεταβλητών έδειξε μια σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις των φοιτητών, ανεξάρτητα από Τμήμα (M1), βαθμό απολυτηρίου Λυκείου (M2), επάγγελμα γονέων (M3,M4), και εκπαιδευτική στάθμη γονέων (M5,M6). Η τάση είναι υπέρ μιας θετικής σύνδεσης της επιτυχίας με την αρχή της αξιοκρατίας⁴⁰.

Η δεύτερη ομάδα (M11,M12) ελέγχει την ετεροαντίληψη των φοιτητών σε σχέση με την επιτυχία τους: πώς οφείλουν, σύμφωνα με τους επιτυχόντες, να ερμηνεύουν οι αποτυχόντες την αποτυχία τους; Με τις μεταβλητές M11 και M12 ελέγχεται αν στην προβολή της αυτοαντίληψης των αποτυχόντων από πλευράς επιτυχόντων χρησιμοποιούνται

στοιχεία από την ιδεολογία της αξιοκρατίας, αν δηλ. η αποτυχία αυτή σύμφωνα με τους φοιτητές συνδέεται με ιδιότητες όπως π.χ. έλλειψη ικανοτήτων και χαμηλή ποιοτική στάθμη. Και εδώ η ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια σχετική συναίνεση ανάμεσα στους επιτυχόντες. Σε μια κλίμακα ανάμεσα στο 2 και 6, όπου το 2 σημαίνει άρνηση της σύνδεσης της αποτυχίας με την έλλειψη ικανοτήτων και με χαμηλή ποιοτική στάθμη και το 6 ανεπιφύλακτη κατάφαση αυτής της σύνδεσης, ο δείκτης των φοιτητών είναι γύρω στο 3.6⁴¹.

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων (M13,M14,M15) αφορά τη στάση των φοιτητών απέναντι στη θεωρητική αρχή της αξιοκρατίας (ο καθένας αμείβεται σύμφωνα με την αξία του) και την πραγμάτωση της αρχής αυτής εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος (επιλογή των υποψηφίων). Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν μια σχετικά ομοιόμορφη στάση, ανεξάρτητα από τη διαφοροποίηση σε επίπεδο επαγγελματικής και εκπαιδευτικής στάθμης των γονέων, βαθμό απολυτηρίου Λυκείου κλπ. Σε μια κλίμακα με άκρα το 3 και το 9, όπου το 3 δηλώνει απόρριψη της βασικής παραδοχής της αξιοκρατίας και το 9 ανεπιφύλακτη αποδοχή, ο δείκτης των φοιτητών βρίσκεται γύρω στο 7.5⁴².

40. Η τάση αυτή, χωρίς να είναι πολύ ισχυρή, είναι ενδεικτική της αντίληψης των φοιτητών για την επιτυχία και αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Σε μια κλίμακα από το 5 μέχρι το 15, όπου το 5 είναι δείκτης σοβαρών επιφυλάξεων για το αν συνδέεται η επιτυχία με την αξιοκρατία και το 15 είναι δείκτης ανεπιφύλακτης κατάφασης, οι φοιτητές κινούνται γύρω στο 9.5.

Ειδικότερα οι δείκτες ανά μεταβλητή είναι οι εξής:

M1 μ.ο.=9.516	(1)	9.537	(2)	9.319	(3)	9.974	(4)	9.224
M2 μ.ο.=9.514	(1)	9.547	(2)	9.585	(3)	9.333	(4)	9.000
M3 μ.ο.=9.547	(1)	9.489	(2)	9.584				
M4 μ.ο.=9.516	(1)	9.685	(2)	9.468				
M5 μ.ο.=9.506	(1)	9.452	(2)	9.616	(3)	9.478		
M6 μ.ο.=9.516	(1)	9.424	(2)	9.579	(3)	10.045		

41. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε τους εξής δείκτες:

M1 μ.ο.=3.693	(1)	3.645	(2)	3.723	(3)	3.868	(4)	3.633
M2 μ.ο.=3.695	(1)	3.653	(2)	3.679	(3)	3.909	(4)	3.556
M3 μ.ο.=3.707	(1)	3.734	(2)	3.688				
M4 μ.ο.=3.693	(1)	3.685	(2)	3.695				
M5 μ.ο.=3.691	(1)	3.766	(2)	3.699	(3)	3.478		
M6 μ.ο.=3.693	(1)	3.709	(2)	3.719	(3)	3.500		

42. Η μόνη διαφορά που δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί ως τυχαία (στατιστικά σημαντική διαφορά) αφορά τη δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή (M2), όπου οι τιμές ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες (άριστοι, πολύ καλοί, καλοί, μέτριοι) είναι σχετικά μεγάλες, ειδικά ανάμεσα στους μέτριους και τους πολύ καλούς (df1=3, df2=239, F-r=2.809, F=.040). Η διαφορά αυτή όμως ενδέχεται να προκύπτει λόγω της μικρής ομάδας μέτρων μαθητών του δείγματος (N=9). Ως προς τους υπόλοιπους δείκτες τα αποτελέ-

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων (M16,M17,M18) αφορά την εκτίμηση των επιτυχόντων σχετικά με την αξιοπιστία του βαθμού στο σχολείο ως δείκτη της ποιότητας και των ικανοτήτων του κατόχου του. Στόχος των ερωτήσεων αυτών ήταν να ελεγχθεί αν στην αντίληψη των επιτυχόντων ο βαθμός ως δείκτης της αξίας του μαθητή εναρμονίζεται με την αρχή της αξιοκρατίας ή όχι. Όπως και στις προηγούμενες απαντήσεις, υπάρχει και εδώ μια σχετικά ομοιόμορφη στάση των φοιτητών σύμφωνα με την οποία ο βαθμός μπορεί με ορισμένες επιφυλάξεις να θεωρηθεί ως αντικειμενικό μέτρο της αξίας του μαθητή και με τον τρόπο αυτό συνδέεται θετικά με την αρχή της αξιοκρατίας⁴³.

Η σχέση ανάμεσα στην πρόβλεψη που κάνει ο υποψήφιος και στο αποτέλεσμα των εισαγωγικών εξετάσεων μπορεί να θεωρηθεί σαν ένας πρόσθετος δείκτης της αντίληψης του εαυτού του σε σχέση με την αρχή της αξιοκρατίας (η πρόβλεψη του αποτελέσματος εκ μέρους του υποψηφίου που δέχεται ότι στις εξετάσεις λειτουργεί η αρχή της αξιοκρατίας, και η αντίστοιχη πρόβλεψη εκ μέρους του υποψηφίου που είναι επιφυλακτικός πάνω στο ίδιο θέμα, πρέπει να είναι κατ' αρχήν διαφορετικές). Η πέμπτη ομάδα ερωτήσεων που ελέγχει τη στάση των επιτυχόντων απέναντι στην αξιοκρατία μέσω των προβλέψεών τους ως υποψηφίων σχετικά με το αποτέλεσμα των εισαγωγικών εξετάσεων, αποτελείται από δύο μεταβλητές (M19,M20). Από την ανάλυση διακύμανσης των τιμών αυτών των μεταβλητών προέκυψε ότι οι επιτυχόντες τείνουν να βασίζονται τις θετικές τους προβλέψεις στην αρχή της αξιοκρατίας, ανεξάρτητα από τη διαφοροποίησή τους ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Με κατώτερο το 3 και ανώτερο το 9, ο δείκτης προβλεψιμότητας του αποτελέσματος εκ μέρους των επιτυχόντων βρίσκεται περίπου στο 4.7⁴⁴.

οματα είναι τα ακόλουθα:

M1 μ.ο.=6.299	(1)	6.364	(2)	6.319	(3)	6.053	(4)	6.327
M2 μ.ο.=6.309	(1)	6.274	(2)	6.170	(3)	6.607	(4)	7.000
M3 μ.ο.=6.276	(1)	6.287	(2)	6.268				
M4 μ.ο.=6.299	(1)	6.093	(2)	6.358				
M5 μ.ο.=6.296	(1)	6.371	(2)	6.219	(3)	6.217		
M6 μ.ο.=6.299	(1)	6.339	(2)	6.263	(3)	6.091		

43. Οι επιμέρους δείκτες ανά μεταβλητή και ομάδα είναι ειδικότερα οι εξής:

M1 μ.ο.=7.541	(1)	7.336	(2)	7.787	(3)	7.895	(4)	7.490
M2 μ.ο.=7.539	(1)	7.600	(2)	7.415	(3)	7.727	(4)	7.667
M3 μ.ο.=7.547	(1)	7.670	(2)	7.464				
M4 μ.ο.=7.541	(1)	7.352	(2)	7.595				
M5 μ.ο.=7.547	(1)	7.589	(2)	7.507	(3)	7.500		
M6 μ.ο.=7.541	(1)	7.503	(2)	7.684	(3)	7.455		

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων (M21,M22,M23) αφορά το νόημα που αποδίδει στο γεγονός της επιτυχίας τόσο ο ίδιος ο υποψήφιος όσο και ο στενός κοινωνικός του περίγυρος, έτσι όπως το αντιλαμβάνεται ο (πρωτοετής) φοιτητής. Η ανάλυση διακύμανσης των τιμών των απαντήσεων έδειξε και εδώ μια σχετική ομοιομορφία στην αντίληψη των φοιτητών. Ανεξάρτητα από Τμήμα, εκπαιδευτική και επαγγελματική στάθμη γονέων και βαθμό απολυτηρίου Λυκείου, οι φοιτητές και το περιβάλλον τους νοηματοδοτούν θετικά την επιτυχία τους στα ΑΕΙ (ο δείκτης βρίσκεται γύρω στο 6.59 με minimum το 3 και maximum το 9)⁴⁵.

Υπάρχει, τέλος, ένα ακόμη ερώτημα (M25) με το οποίο ελέγχεται αν οι επιτυχόντες συνδέουν, και πώς, τα σχολικά προσόντα του μαθητή («καλός», «μέτριος» κλπ.) με τις υποτιθέμενες απαιτήσεις ενός επαγγελματικού ρόλου. Σκοπός αυτού του ερωτήματος ήταν να ελεγχθεί έμμεσα αν οι φοιτητές παραπέμπουν στην αρχή της (σχολικής) αξιοκρατίας για να νομιμοποιήσουν την ισχύουσα διαφοροποίηση ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης σε μεσαίες και ανώτερες θέσεις στην πυραμίδα της απασχόλησης. Το συμπέρασμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των φοιτητών είναι το εξής: πάνω από το 60% δέχονται είτε με κάποιες επιφυλάξεις (42,5%) είτε ανεπιφύλακτα (20,8%) ότι υπάρχει μια σχέση ανταπόκρισης ανάμεσα στις απαιτήσεις των μεσαίων και ανώτερων επαγγελμάτων και στα σχολικά προσόντα του υποψηφίου («πολύ καλός», «καλός» κλπ.). Η τάση αυτή δεν επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση του φοιτητή.

Όπως τονίστηκε και σε άλλο σημείο, οι απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου – και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων αυτών – πρέπει να θεωρηθούν περισσότερο ως

44. Οι επιμέρους δείκτες είναι οι ακόλουθοι:

M1 μ.ο.=4.799	(1)	4.800	(2)	5.000	(3)	4.368	(4)	4.837
M2 μ.ο.=4.782	(1)	4.968	(2)	4.613	(3)	4.578	(4)	4.889
M3 μ.ο.=4.754	(1)	4.809	(2)	4.717				
M4 μ.ο.=4.779	(1)	4.685	(2)	4.805				
M5 μ.ο.=4.774	(1)	4.645	(2)	4.945	(3)	4.848		
M6 μ.ο.=4.779	(1)	4.764	(2)	4.895	(3)	4.591		

45. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους δείκτες είναι οι ακόλουθοι:

M1 μ.ο.=6.594	(1)	6.782	(2)	6.319	(3)	6.368	(4)	6.612
M2 μ.ο.=6.597	(1)	6.779	(2)	6.632	(3)	6.091	(4)	6.111
M3 μ.ο.=6.629	(1)	6.755	(2)	6.543				
M4 μ.ο.=6.594	(1)	6.444	(2)	6.637				
M5 μ.ο.=6.593	(1)	6.589	(2)	6.534	(3)	6.696		
M6 μ.ο.=6.594	(1)	6.552	(2)	6.807	(3)	6.364		

προκαταρκτικοί δείκτες μιας τάσης ανάμεσα στους ευνοημένους του εκπαιδευτικού συστήματος να κατασκευάζουν τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες, στηριζόμενοι στην αρχή της αξιοκρατίας. Με τη διαχωριστική αυτή γραμμή, μια σχέση διαφοράς, και μάλιστα δευτερεύουσας διαφοράς, μετατρέπεται σε σχέση ουσιαστικής υπεροχής και νομιμοποιεί κοινωνικές προτεραιότητες οι οποίες προκύπτουν αναπόφευκτα από την αναγνώριση μιας ιεραρχικής διάταξης όσων εμφανίζονται ως διεκδικητές όχι μόνο επαγγελματικής θέσης, αλλά και κοινωνικού κύρους (prestige). Η επιτυχία στα ΑΕΙ σημαίνει *de facto* ένταξη του ατόμου στην ομάδα των κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων. Συνεπάγεται όχι μόνο ειδική μεταχείριση τού ατόμου εκ μέρους του κράτους σε σύγκριση με τους μη-κατόχους παρόμοιων τίτλων, αλλά και αξίωση για ειδική μεταχείριση (π.χ. «κατοχύρωση πτυχίου»). Η βασική μέθοδος με την οποία δομείται αυτή η διαχωριστική γραμμή είναι η ενεργοποίηση της ιδεολογίας της διαφοράς από την πλευρά των ευνοημένων. Αυτό γίνεται με τη συστηματική επίκληση της αρχής της αξιοκρατίας. Αποτέλεσμα της διαχωριστικής γραμμής είναι η δημιουργία συναίνεσης ως προς την ύπαρξη μιας ουσιαστικής διαφοράς (διαφορά ικανότητας, ποιότητας και ωριμότητας) ανάμεσα στους επιτυχόντες και στους αποτυχόντες. Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο η συναίνεση αυτή αποτελεί βασικό συστατικό ενός γενικότερου μηχανισμού ιδεολογικής ενσωμάτωσης φοιτητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Συμπερασματικά λοιπόν τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκε θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενδεικτικά για το εξής φαινόμενο: το εκπαιδευτικό σύστημα – εδώ, το ελληνικό – υιοθετώντας ένα συγκεκριμένο μοντέλο επιλογής είναι αναγκασμένο να παράγει διαφοροποίηση και να τη διαχειρίζεται με τέτοιον τρόπο, ώστε, ανεξάρτητα από τον πραγματικό βαθμό ανταπόκρισης των υποψηφίων στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ στις απαιτήσεις των ΑΕΙ, η διανομή των προγραμματικά περιορισμένων (φοιτητικών) θέσεων ανάμεσα στους διεκδικητές αυτών των θέσεων να εναρμονίζεται με την ιδεολογία της αξιοκρατίας. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργεί σειρές προτεραιότητας με κριτήριο τις δευτερεύουσες διαφορές των διεκδικητών. Αυτή ακριβώς η διαδικασία αντανάκλαται στη συνείδηση του υποκειμένου που την υφίσταται (του υποψηφίου), όμως η αντανάκλαση ακολουθεί μια διαφορετική λογική. Ο υποψήφιος που κέρδισε τη φοιτητική θέση τείνει να αντιλαμβάνεται τη διανομή διαφορετικά, δηλ. με βάση την ύπαρξη ουσιαστικής διαφοράς ποιότητας ανάμεσα στους αποτυχόντες και τους επιτυχόντες, σαν να είχε υιοθετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα ένα

διαφορετικό μοντέλο επιλογής και σαν να διένειμε τις θέσεις με κριτήριο την ανταπόκριση των υποψηφίων σε κάποια στάθμη προσόντων. Κατά τη διεκπεραίωση, συνεπώς, της λειτουργίας της επιλογής, το σχολείο διαχωρίζει και ταυτόχρονα ενσωματώνει. Διαχωρίζει, στο βαθμό που διαφοροποιεί επίσημα τους μαθητές μετρώντας την αξία τους (επίδοση). Ενσωματώνει, στο βαθμό που πετυχαίνει την αναγνώριση αυτής της διαφοροποίησης εκ μέρους των μαθητών (φοιτητών), δηλ. στο βαθμό που νομιμοποιεί το διαχωρισμό. Ασφαλώς θα ήταν ενδιαφέρον στα πλαίσια μιας ξεχωριστής μελέτης να ερευνηθεί πώς καταγράφεται στη συνείδηση των αποτυχόντων το γεγονός της αποτυχίας. Αυτό όμως που με βεβαιότητα μπορεί να πει κανείς είναι ότι το σχολείο διεκπεραιώνοντας τη λειτουργία της επιλογής δεν μεσολαβεί απλώς στη διανομή σχολικών τίτλων στους διεκδικητές τους, αλλά ταυτόχρονα στα πλαίσια της ίδιας λειτουργίας μεταβιβάζει ιδεολογία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΒΑΛΣΑΜΑΚΗ-ΡΑΛΛΗ, Η. 1979
Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή. Αθήνα.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. 1981
Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. 1981
Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας. Ιωάννινα (διδakt. διατριβή).
- ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ-ΤΖΙΚΑ, Ζ. 1983
Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια. Θεσσαλονίκη.
- ΤΣΙΜΠΟΥΚΗΣ, Κ. 1979
Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. 1985
Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα.
- BERGER, P./T. LUCKMANN 1972
The social construction of reality. London.
- ERLEBACH, E. et al. 1975
Schülerbeurteilung. Berlin.
- FEND, H. 1974. Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel.
- FINGERHUT, W./H.-P. LANGFELDT 1978
Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In K. HELLER (Hrsg.) Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg S.253-270.
- FISCHER, G.H. (Hrsg.) 1968
Psychologische Testtheorie. Bern.
- GOFFMAN, E. 1969a
Where the Action Is. London.
- GOFFMAN, E. 1969b
The Presentation of Self in Everyday Life. London.
- HABERMAS, J. 1973
Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main.
- HABERMAS, J. 1977
Kultur and Kritik. Frankfurt am Main.

- HAYS, W. 1969
Statistics. London.
- HELLER, K. (Hrsg.) 1978
Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg.
- HERWARTZ-EMDEN, L./H. MERKENS 1980
Überlegungen zum Validitätsproblem aus wissenschaftstheoretischer Sicht. In Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 14, S. 90-116.
- INGENKAMP, K. 1968
Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In ROTH, H. (Hrsg.). Begabung und Lernen. Stuttgart, S. 407-431.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.) 1971
Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971.
- INGENKAMP, K. 1981
Die Messung und Bewertung des Lernerfolges in der Schule. In TWELLMANN, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf, S. 329-342.
- LANGFELDT, H.-P. 1978
Die klassische Testtheorie als Grundlage standardisierter Schulleistungstests. In HELLER, K. (Hrsg.) S. 96-136.
- LANGFELDT, H.-P./W. FINGERHUT 1978
Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstruktes «Schulleistung». In HELLER, K. (Hrsg.). S. 38-45.
- LIENERT, G.A. 1969
Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- LOFLAND, J. 1976
Doing Social Life. The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings. New York, London.
- MEAD, G.H. 1962
Mind, Self and Society. Chicago.
- MERKENS, H. 1975
Einführung in die Statistik für Pädagogen, Teil I. Trier.
- OSWALD, H. 1975
Entwurf für die Sitzung: «Sozialisation in der Schule». Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).
- RÖHM, H. 1973
Zur Problematik der Beurteilung von Schülern. In Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20, S. 77-88.
- SCHMACK, E. 1981
Allgemeine und besondere Beurteilungsprobleme. In TWELLMANN, W.

- (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Düsseldorf, S. 329-342.
- SECORD, P.F./C.W. BACKMAN 1976
Sozialpsychologie. Frankfurt am Main.
- STONE, J. 1962
Appearance and the Self. In ROSE, A. (ed.) Human Behavior and Social Processess. Boston, pp. 86-118.
- TILLMANN, K.J. 1976
Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt am Main.
- TURNER, P. 1956
Role-taking, Role Standpoint and Reference Group Behavior. In The American Journal of Sociology, 61, pp. 316-328.
- WEISS, R. 1969
Vor-und Nachteile der Leistungsbeurteilung durch Ziffernoten. In Schule und Psychologie, 16, S. 198-207.
- ZIELINSKI, W. 1973
Die Beurteilung von Schülerleistungen. In Funkkolleg «Pädagogische Psychologie» (Studienbegleitbrief), Weinheim.

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α

Μ1. Τμήμα

ΦΠΨ	1	
ΠΔΕ	2	
Φυσικό	3	
Φιλογογικό . . .	4	

Μ2. Βαθμός απολυτηρίου Λυκείου

19,1-19,9	1	
18,1-18,9	2	
17,1-17,9	3	
14,1-16,9	4	

Μ3. Επάγγελμα του πατέρα σας

Μ4. Επάγγελμα της μητέρας σας

Μ5. Γραμματικές γνώσεις του πατέρα σας Σ.Ε.

Μ.Ε.

Α.Ε.

1	
2	
3	
1	
✕	
3	

Μ6. Γραμματικές γνώσεις της μητέρας σας Σ.Ε.

Μ.Ε.

Α.Ε.

Μέρος Β

M7. Που αποδίδετε περισσότερο την επιτυχία σας φέτος στις εισαγωγικές εξετάσεις:

- στην ατυχία των εξίσου ικανών συνυποψηφίων που απέ-
τυχαν

1	
---	--
- στο σύστημα επιλογής που δίνει στους ικανότερους περισ-
σότερες ευκαιρίες

2	
---	--
- στην κατώτερη ποιότητα των συνυποψηφίων που απέ-
τυχαν

3	
---	--

M8. Το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα ΑΕΙ είναι τέτοιο ώ-
στε:

- πολλοί πετυχαίνουν χωρίς να αξίζουν, ενώ πολλοί που
αξίζουν δεν πετυχαίνουν

1	
---	--
- δεν μπορείς να βασιστείς στον κανόνα ότι όσοι αξίζουν
πράγματι αμοίβονται

2	
---	--
- όσοι αξίζουν να περάσουν, πράγματι περνούν

3	
---	--

M9. Πιστεύω ότι οι μονάδες που συγκέντρωσα φέτος στις εξετάσεις:

- μάλλον με ευνοούν, γιατί πιστεύω ότι αξίζω λιγότερο απ’
ό,τι δείχνουν

1	
---	--
- δίνουν πάνω-κάτω το μέτρο της αξίας μου

2	
---	--
- μάλλον με αδικούν, γιατί νομίζω ότι αξίζω περισσότερο .

3	
---	--

M10. Η γνώμη μου είναι ότι:

- ούτε οι επιτυχόντες, ούτε οι αποτυχόντες είναι γενικά ώρι-
μοι για το πανεπιστήμιο

1	
---	--
- όσοι πέτυχαν στις εξετάσεις δεν είναι περισσότερο ώριμοι
για το πανεπιστήμιο απ’ ό,τι οι αποτυχόντες

2	
---	--
- όσοι πέτυχαν στις εξετάσεις είναι γενικά πιο ώριμοι για το
πανεπιστήμιο απ’ ό,τι εκείνοι που απέτυχαν

3	
---	--

M11. Νομίζω ότι όσοι απέτυχαν φέτος στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ:

- δεν θεωρούν ότι είναι ποιοτικά κατώτεροι από αυτούς που πέτυχαν

1	
---	--
- θεωρούν ότι η επιλογή είναι άδικη, γιατί ευνόησε τους λιγότερο ικανούς απέναντι στους πραγματικά ικανούς ..

2	
---	--
- αναγνωρίζουν, παρά την πικρία της αποτυχίας, την ποιοτική υπεροχή αυτών που πέτυχαν

3	
---	--

M12. Η προσωπική μου άποψη πάνω στο θέμα αυτό είναι ότι:

- μόνο ένα μικρό ποσοστό αδικήθηκε πραγματικά, οι υλοιποί απλώς ισχυρίζονται ότι αδικήθηκαν για να δικαιολογήσουν την αποτυχία τους

1	
---	--
- δικαιολογημένα αισθάνονται αδικημένοι γιατί στην επιλογή μεγάλο ρόλο παίζει η τύχη

2	
---	--
- όσοι απέτυχαν πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η στάθμη τους είναι πραγματικά χαμηλότερη συγκριτικά μ' εκείνη των επιτυχόντων

3	
---	--

M13. Τον κανόνα «ο καθένας αμείβεται ανάλογα με την αξία του» βάσει του οποίου λειτουργεί το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα ΑΕΙ, υιοθετώ προσωπικά επειδή:

- αν και έχω επιφυλάξεις, δέχομαι τον κανόνα επειδή τον δέχονται γενικά όλοι

1	
---	--
- τον θεωρώ αυτονόητο

2	
---	--
- αποτελεί κίνητρο για τη συνεχή βελτίωση του ατόμου

3	
---	--

M14. Αν η επιλογή των υποψηφίων για τα ΑΕΙ γινόταν με κλήρωση, δηλ. χωρίς εξετάσεις, τότε πιστεύω ότι:

- θα ήταν το ίδιο περίπου δίκαιη όπως και η ισχύουσα διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων

1	
---	--
- θα ήταν ίσως άδικη για τη μειοψηφία των άριστων μαθητών οι οποίοι έχουν περισσότερες πιθανότητες με τις εξετάσεις παρά με κλήρωση

2	
---	--
- θα ήταν εντελώς άδικη

3	
---	--

M15. Αν πριν από τις εξετάσεις σάς είχαν προτείνει να γίνει η επιλογή με κλήρωση παρά με εξετάσεις:

- θα το δεχόμουν ευχαρίστως

1	
---	--
- θα αντιμετώπιζα το δίλημμα να δεχτώ ή να απορρίψω την πρόταση γιατί δεν θα μπορούσα να σταθμίσω με ποιο σύστημα θα είχα τις περισσότερες πιθανότητες

2	
---	--
- θα το απέρριπτα γιατί θα ήμουν βέβαιος για την ποιότητα της επίδοσής μου στις εξετάσεις

3	
---	--

M16. Αν η βαθμολογία των υποψηφίων για τα ΑΕΙ γινόταν μόνο με βάση τη βαθμολογία του μαθητή στο Λύκειο, τότε:

- η επιλογή θα ήταν περισσότερο δίκαιη, γιατί ένας άγνωστος εξεταστής δεν μπορεί από ένα γραπτό να κρίνει τι αξίζει ο υποψήφιος

1	
---	--
- η επιλογή θα οδηγούσε περίπου στα ίδια με τα σημερινά αποτελέσματα γιατί η ποιότητα του μαθητή φαίνεται και στη μια και στην άλλη περίπτωση

2	
---	--
- η επιλογή θα ήταν λιγότερο δίκαιη γιατί οι καθηγητές συχνά αδικούν τους μαθητές για διάφορους λόγους

3	
---	--

M17. Αν η επιλογή των υποψηφίων για τα ΑΕΙ γινόταν χωρίς εξετάσεις, δηλ. με βάση τη βαθμολογία του μαθητή στο Λύκειο, τότε:

- προσωπικά θα είχα περισσότερες πιθανότητες, γιατί πιστεύω ότι σπάνια γίνονται αδικίες στο σχολείο

1	
---	--
- πιστεύω ότι δεν θα άλλαζε για μένα τίποτα

2	
---	--
- προσωπικά θα είχα λιγότερες πιθανότητες να περάσω, γιατί πολύ συχνά στο σχολείο αισθανόμουν ότι με αδικούσαν

3	
---	--

M18. Τελικά από τη μέχρι τώρα εμπειρία μου με τις εξετάσεις έχω την εντύπωση ότι:

- οι καθηγητές στη Μέση Εκπαίδευση σπάνια πέφτουν έξω ως προς τις πραγματικές ικανότητες εκείνων που αυτοί θεωρούν «καλούς» ή «πολύ καλούς» μαθητές

1	
---	--
- οι καθηγητές στη Μ. Εκπαίδευση όλο σπάνια πέφτουν έξω ως προς την πραγματική αξία των μαθητών που αυτοί θεωρούν «καλούς» ή «πολύ καλούς»

2	
---	--
- μετά τα αποτελέσματα των εξετάσεων για τα ΑΕΙ οι καθηγητές πρέπει να σκεφτούν σοβαρά αν τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να χαρακτηρίσουν κάποιο μαθητή ως «καλό» ή «πολύ καλό» είναι όντως αντικειμενικά

2	
---	--

M19. Αν δεν πετύχαινα φέτος στο πανεπιστήμιο:

- θα το θεωρούσα περίπου φυσικό, γιατί η εντύπωσή μου ήταν ότι δεν είχα πάει καλά στις εξετάσεις

1	
---	--
- δεν θα ήξερα αν πρέπει να το θεωρήσω αδικία ή όχι, γιατί δεν ήμουν σίγουρος (η) πόσο άξιζε αυτό που έγραψα .

2	
---	--
- θα το θεωρούσα αδικία, γιατί θα είχα την εντύπωση ότι δεν μου έβαλαν στις εξετάσεις τις μονάδες που δικαιούμουν.

3	
---	--

M20. Τελικά τώρα διαπιστώνω ότι:

- είχα δίκιο να αμφιβάλω για την επιτυχία μου, γιατί απ' ό,τι τελικά είδα, αυτή οφείλεται μάλλον στην τύχη

1	
---	--
- είχα υποτιμήσει τις ικανότητές μου, οι οποίες απ' ό,τι φάνηκε στις εξετάσεις είναι πράγματι μεγαλύτερες από εκείνες που πίστευα ότι έχω

2	
---	--
- είχα δίκιο όταν μετά τις εξετάσεις νόμιζα ότι πρέπει να είμαι μέσα στους επιτυχόντες

3	
---	--

M21. Όσο για την επιτυχία μου στο πανεπιστήμιο:

- δεν είναι καθόλου σίγουρο αν πάρω το πτυχίο και αν στην περίπτωση που το πάρω αυτό θα μου εξασφαλίσει την επαγγελματική θέση που ονειρεύομαι

1	
---	--
- νομίζω ότι με εξασφαλίζει επαγγελματικά γιατί τώρα που μπήκα το πτυχίο θα το πάρω έτσι κι αλλιώς

2	
---	--
- θεωρώ ότι είναι η πιο σημαντική επιτυχία στη ζωή μου γιατί μου εξασφαλίζει ένα επάγγελμα σχετικά προνομιακό

3	
---	--

M22. Η επιτυχία μου στο πανεπιστήμιο:

- ήτταν υπόθεση ρουτίνας

1	
---	--
- μου έδωσε φυσικά κάποια ικανοποίηση, αλλά δεν επηρέασε σημαντικά τον εσωτερικό μου κόσμο

2	
---	--
- έχω την εντύπωση ότι μου προκάλεσε μια μεγάλη εσωτερική αλλαγή

3	
---	--

M23. Η επιτυχία μου στο πανεπιστήμιο:

- δεν προκάλεσε ιδιαίτερες συγκινήσεις γιατί τη θεωρούσαν δεδομένη

1	
---	--
- ικανοποίησε βέβαια τους γονείς μου αλλά δεν το θεώρησαν εξαιρετικό γεγονός

2	
---	--
- θεωρήθηκε από το στενό μου κύκλο σαν το πιο σημαντικό γεγονός της ζωής μου

3	
---	--

M24. Οι πτυχιούχοι του πανεπιστημίου –και γενικά των ΑΕΙ– απασχολούνται συνήθως σε μεσαία και ανώτερα επαγγέλματα. Για να είναι όμως κανείς πτυχιούχος, πρώτα πρέπει να πετύχει στις εισαγωγικές εξετάσεις και να μπει στο πανεπιστήμιο. Για να πετύχει στις εξετάσεις αυτές πρέπει να είναι μαθητής με υψηλή επίδοση. Υπάρχει δηλ. μια σύνδεση ανάμεσα στην επίδοση (ποιότητα του μαθητή) και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Ως προς αυτό θεωρώ ότι:

- κακώς υπάρχει αυτή η σύνδεση, γιατί κανένας δεν δικαιούται περισσότερο απ' ό,τι ο διπλανός του μια καλή θέση στη κοινωνία

1	
---	--
- κανονικά το τι επάγγελμα (θέση) θα κάνει κανείς δεν έπρεπε να εξαρτάται από τους βαθμούς ή τις μονάδες στις εξετάσεις, αλλά από τη κλίση του καθενός

2	
---	--
- σωστά υπάρχει αυτή η σύνδεση, γιατί ο μαθητής που αξίζει δικαιούται να αποκτήσει μια καλή θέση, ενώ αυτός που δεν αξίζει πρέπει να πάει σε μια λιγότερο καλή θέση

3	
---	--

M25. Πάντως κατά τη γνώμη μου:

- και οι αδύνατοι μαθητές μπορούν από πλευράς ευφυΐας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προνομιακών επαγγελμάτων (ανώτερων και μεσαίων)

1	
---	--
- μόνο ορισμένοι από τους αδύνατους μαθητές θα μπορούσαν από πλευράς ευφυΐας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προνομιακών επαγγελμάτων

2	
---	--
- οι απαιτήσεις των ανώτερων και των μεσαίων επαγγελμάτων είναι τέτοιες που μόνο οι καλοί ή οι πολύ καλοί μαθητές καταφέρνουν να ανταποκριθούν σ' αυτές

3	
---	--

M26. Από τη μέρχι σήμερα εμπειρία μου με καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου σχημάτισα την εντύπωση ότι:

- οι περισσότεροι από τούς καθηγητές είναι εντελώς αδιάφοροι ως προς το αν οι μαθητές τούς θεωρούν άδικους ή όχι

1	
---	--
- οι καθηγητές ενοχλούνται κάπως όταν οι μαθητές τούς θεωρούν άδικους

2	
---	--
- οι καθηγητές συνήθως ενοχλούνται πάρα πολύ όταν οι μαθητές τούς θεωρούν άδικους

3	
---	--

Παράρτημα II
Πίνακες Συχνοτήτων

M7	1	2	3
%	36.8	47.2	16.0
231	85	109	37

M9	1	2	3
%	2.1	70.2	27.7
242	5	170	67

M11	1	2	3
%	10.9	74.5	14.6
239	26	178	35

M13	1	2	3
%	33.2	19.3	47.5
238	79	46	113

M15	1	2	3
%	0.04	31.1	68.5
221	1	75	165

M17	1	2	3
%	7.5	64.6	27.9
240	18	155	67

M19	1	2	3
%	18.8	30.8	50.4
240	45	74	121

M8	1	2	3
%	27.6	53.5	18.9
243	67	130	46

M10	1	2	3
%	24.7	63.4	11.9
243	60	154	29

M12	1	2	3
%	32.0	66.4	1.6
244	78	162	4

M14	1	2	3
%	5.7	19.7	74.6
244	14	48	182

M16	1	2	3
%	14.0	13.6	72.3
242	34	33	175

M18	1	2	3
%	60.3	21.1	18.6
242	34	57	151

M20	1	2	3
%	9.1	28.6	62.2
241	22	69	150

M21	1	2	3
%	33.2	38.6	28.2
241	80	93	68

M22	1	2	3
%	2.9	71.9	25.2
242	7	174	61

M23	1	2	3
%	14.0	23.6	62.4
242	34	57	151

M24	1	2	3
%	7.5	71.4	21.2
241	18	172	51

M25	1	2	3
%	36.7	42.5	20.8
240	88	102	50

M26	1	2	3
%	29.6	36.7	33.7
240	71	88	81

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Η. ΔΗΜΟΥ

Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο . . .	125
1. Εννοιολογικές αφετηρίες (εισαγωγικές έννοιες)	125
1.1. Η έννοια της επίδοσης	125
1.2. Η έννοια της απόκλισης	126
2. Οι επιδόσεις στην κοινωνία και στο σχολείο	131
2.1. Οι επιδόσεις στην κοινωνία	131
2.2. Οι επιδόσεις στο σχολείο	132
2.3. Το πρόβλημα της αξιολόγησης των επιδόσεων	136
3. Οι αποκλίσεις και ο λειτουργικός τους ρόλος	140
3.1 Οι επιδόσεις και οι αποκλίσεις στο σχολείο	141
3.2 Ο λειτουργικός ρόλος των αποκλίσεων	145
4. Βιβλιογραφία	149

Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Εννοιολογικές αφετηρίες (Εισαγωγικές έννοιες)

1.1 Επίδοση

Στην καθημερινή επικοινωνία ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει το αποτέλεσμα μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με τη σημασία του μεγίστου βαθμού επιτυχίας (ρεκόρ) ατομικών ικανοτήτων ή παραγωγικών δραστηριοτήτων (Herder 1982).

Σε άλλες περιπτώσεις η επίδοση προσδιορίζει όχι αποτελέσματα δραστηριοτήτων αλλά κυρίως συστηματική ενασχόληση. Στην περίπτωση αυτή βρίσκεται σε στενή σχέση με την έννοια της «κλίσης».

Στην επιστημονική συζήτηση ο όρος «επίδοση», χρησιμοποιείται σχεδόν με το ίδιο περιεχόμενο, όπως και στην καθημερινή επικοινωνία, με μόνη διαφορά ότι στη περίπτωση αυτή δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιολογική διάσταση του αποτελέσματος (Gronbach, L. 1961). Επίδοση θεωρείται τότε ο βαθμός που το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον επιδιωκόμενο στόχο. Ο βαθμός δηλαδή, που τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων ενός μαθητή προσεγγίζουν τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, προσδιορίζει και τις επιδόσεις του. (Köck, P./Ost, H. 1983 σ. 319-326, Κασσωτάκης, Μ. 1981 σ. 24-33). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο όρος επίδοση εμφανίζεται ως αξιολογήσιμο τελικό προϊόν μιας προσπάθειας, το οποίο εξετάζεται συνήθως αποκομμένο από τους όρους πραγμάτωσής του. Η επίδοση, ως γνωστό, συντελείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης περιστασης η οποία προδιαγράφει με τα μηνύματά της συγκεκριμένους όρους και δυνατότητες πραγματοποίησής της. Η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περιστασης. Επίσης δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι η αξιολόγηση του αποτελέσματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη του

επικοινωνιακού απέναντι, που αυτός σχηματίζει για το συγκεκριμένο άτομο και τους στόχους που οφείλει αυτό να πραγματώσει. (Ulich, D./Martens, W. 1973, Dimou, G. 1979, Hofer, M. 1969). Είναι προφανές ότι η βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ως μεμονωμένα στοιχεία (ή σε συνδυασμό), προδικάζουν και ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Γίνεται κατανοητό ότι η έννοια «επίδοση» έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που συνήθως δίνεται στο σχολείο. Δεν είναι απλά ένα αποτέλεσμα αλλά και μια συντονισμένη προσπάθεια η οποία βασίζεται σε ικανότητες και δεξιότητες. Προϋποθέτει επίσης συγκεκριμένη ετοιμότητα (ψυχοκινητική, συγκινησιακή και γνωστική) του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται και ενεργοποιείται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης και αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του δραστηριοποίηση αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο «επίδοση» με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης, των διδακτικών και σχολικών στόχων. Στη διαμόρφωση μιας τέτοιας αντίληψης συμβάλλουν αποφασιστικά η κοινωνικοποίησή του και η διαγνωστική του αδυναμία. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την κοινωνικοποίησή του ως μαθητής, φοιτητής και εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την απουσία ή πλημμελή διαγνωστική πληροφόρηση και άσκηση στο στάδιο των σπουδών του, έχει εσωτερικεύσει τον καθιερωμένο τρόπο αντιμετώπισης και κατανόησης των επιδόσεων, ο οποίος σε γενικές γραμμές εξειδικεύεται σε ένα επιφανειακό και ασαφές διαγνωστικό σχήμα. Δεν εμβαθύνει δηλαδή στη διαγνωστική ανάλυση των όρων πραγμάτωσης των επιδόσεων ούτε ενδιαφέρεται για τα άλλα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο μαθητής στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Είναι βέβαιο ότι το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί μόνο την επίδοση, που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, (βλ. 2.2.) ενώ αγνοεί συστηματικά τον εμπλουτισμό της εμπειρίας, την ποιότητα των βιωμάτων, τη διαφορετική γνώση, τη διεύρυνση της ερευνητικής στρατηγικής κλπ., που αποκομίζει ο μαθητής από κάθε διδακτική προσπάθεια.

1.2 Απόκλιση

Η έννοια «απόκλιση», ανάλογα με την ειδική επιστημονική σκοπιά που αντιμετωπίζεται, προσδιορίζει και διαφορετικό περιεχόμενο. Θεωρούμε σκόπιμο να μην προβούμε, στα πλαίσια της εργασίας αυτής, στην παρουσίαση των διαφόρων εννοιολογικών προσεγγίσεων του φαινομένου των αποκλίσεων, η οποία πέρα από την ιστορική της αξία

σε πρακτικό επίπεδο δεν βοηθάει στην κατανόηση του συγκεκριμένου φαινομένου. Έτσι θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε ορισμένα κρίσιμα σημεία της διαδικασίας με την οποία οι αποκλίσεις προσδιορίζονται και αντιμετωπίζονται, ώστε να καταλήξουμε σε έναν ορισμό εργασίας που να ανταποκρίνεται πληρέστερα στην πραγματικότητα.

Η απόκλιση προφανώς παραπέμπει σε μια πράξη ή στάση ενός υποκειμένου, η οποία θεωρείται ως ανεπιθύμητη και αντιμετωπίζεται αρνητικά. Ο Becker (1973, σ. 17-18) επισημαίνει ότι οι αποκλίσεις δεν στοιχειοθετούνται μόνο από αντικειμενικά υπαρκτές πράξεις ή στάσεις των ατόμων αλλά και από αντικειμενικά μη υπαρκτές οι οποίες αποδίδονται στα άτομα κατ' επίκληση (από σφάλμα, εκδίκηση ή προκατάληψη) ως αποκλίσεις. Επομένως μπορούμε να δεχτούμε ότι οι αποκλίσεις δεν προκύπτουν πάντοτε από αντικειμενικά υπαρκτές πράξεις ή στάσεις των υποκειμένων αλλά και από κατ' επίκληση αποδιδόμενες. Οι αποκλίσεις δηλώνουν επίσης πράξεις ή στάσεις υποκειμένων στις οποίες έχει αποδοθεί αρνητικό περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει αφενός ότι οι πράξεις και οι στάσεις ως γεγονότα υπαρκτά ή μη δηλώνουν τις δυνατότητες του ατόμου και αφετέρου ότι αυτές υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο. Οι αποκλίσεις επομένως προϋποθέτουν ένα συγκεκριμένο αξιολογικό πλαίσιο και μια σχετική διαδικασία. Το πλαίσιο αυτό είναι ευκολονόητο ότι διαμορφώνεται από το εκάστοτε ισχύον θεσπισμένο (νόμοι, κανόνες οργάνωσης κλπ.) κανονιστικό σύστημα του συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου ή υποσυνόλου (κοινωνική ομάδα, υποκοουλτούρα κ.λπ.) (Poritz, H. 1980). Είναι προφανές ότι τις συνθετικές μονάδες του εκάστοτε κανονιστικού συστήματος αποτελούν οι σχετικοί κοινωνικοί κανόνες. Κοινωνικός κανόνας κατά την άποψη του Spittler (1967, σ. 13 κ.ό) θεωρείται η συστηματική αξίωση συγκεκριμένης πράξης ή στάσης σε επανερχόμενες περιστάσεις. Έτσι ο κοινωνικός κανόνας σε επικοινωνιακό επίπεδο παίρνει την υπόσταση της κοινωνικής προσδοκίας (Opp, K-D. 1974, σ. 34 κ.ό., Wiswede, G. 1973). Αυτή ως κοινωνικό προϊόν διαμορφώνεται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου και λειτουργεί στις διάφορες περιστάσεις ως εσωτερικευμένος κανόνας δράσης και αξιολόγησης.

Η διαδικασία αξιολόγησης και ταξινόμησης μιας πράξης ή στάσης ως προβληματικής θα μπορούσε στο σημείο αυτό να είναι η ακόλουθη. Μια συγκεκριμένη πράξη ή στάση –υπαρκτή ή αποδιδόμενη– που προσβάλλει με τη συχνότητα, την ένταση ή τη διάρκεια της ως απουσία, υπολειπόμενη, υπερβαίνουσα ή απροσδόκητη την αντίστοιχη κοινωνική προσδοκία του επικοινωνιακού απέναντι ή τρίτου (προσώπου) αξιολογείται ως απόκλιση και αντιμετωπίζεται αρνητικά (Opp, K-D.

1974, Lamneck, S. 1979 σ. 50, Δήμου, Γ. 1988). Σ' αυτή την πρώτη εννοιολογική προσέγγιση της απόκλισης η αξιωματική προσδοκία καθώς επίσης και η χαρακτηριζόμενη πράξη ή στάση εμφανίζονται ως συστήματα μιας διαδικασίας αποκομμένα από την συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία λειτουργικά ανήκουν. Τόσο οι πράξεις ή οι στάσεις όσο και οι σχετικές αξιωματικές προσδοκίες συμβαίνουν, διαμορφώνονται και κατανοούνται στα πλαίσια συγκεκριμένων περιστάσεων. Αυτές έχουν ένα χωροχρονικό, επικοινωνιακό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο σηματοδοτεί δυνατότητες πραγματοποίησης των πράξεων ή τήρησης των στάσεων και καθορίζει τις προϋποθέσεις κατανόησης και αξιολόγησής τους από τον επικοινωνιακό απέναντι ή τρίτο πρόσωπο. Το πλαίσιο αυτό δηλαδή εκπέμπει άμεσα ή έμμεσα μηνύματα στα μετέχοντα υποκείμενα, τα οποία στο σύνολό τους περιγράφουν τη χαρακτηριστική μήτρα της περίπτωσης. Έτσι η εκάστοτε μήτρα της περίπτωσης οριοθετεί το πλαίσιο πραγματοποίησης μιας πράξης ή στάσης και διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αξίωση της σχετικής προσδοκίας. Τα γενικά χαρακτηριστικά διάρθρωσης της περίπτωσης διαμορφώνουν ένα σχετικά σταθερό και εύκολα αναγνωρίσιμο περίγραμμα. Η αλληλεπίδραση όμως των μετεχόντων προσώπων προσδίδει σ' αυτήν ένα δυναμισμό ο οποίος αντικατοπτρίζεται βασικά στη δυνατότητα διαπραγμάτευσης και διαμόρφωσης των όρων της περίπτωσης. Έτσι η περίπτωση αποκτάει μια συγκεκριμένη ποιότητα. Η κάθε περίπτωση δηλαδή, εκτός από το γενικό πλαίσιο που τη διαφοροποιεί από τις άλλες, εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο από τη μορφή και το χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης των μετεχόντων. Έτσι με αυτό τον τρόπο μπορούν να ερμηνευτούν τα φαινόμενα σύμφωνα με τα οποία μια συγκεκριμένη πράξη ή στάση ενός υποκειμένου αποκτάει σε διαφορετικές περιστάσεις και διαφορετική διαβάθμιση ή ποιότητα (αρνητική-θετική).

Είναι αποδεδειγμένο (Höhn, E. 1967, Hofer, M. 1969, Bursten, M./Hurrelmann, K. 1976) ότι η προσωπικότητα των μετεχόντων ατόμων στην περίπτωση, ως κοινωνική και κοινωνικοποιητική (ιστορική) πραγματικότητα, εμπλέκεται δυναμικά στην περίπτωση και συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της αξιωματικής προσδοκίας και της συνακόλουθης εκτίμησης για τη συγκεκριμένη (υπαρκτή ή αποδομένη) πράξη ή στάση. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι τα συνηθισμένα φαινόμενα σύμφωνα με τα οποία διαφορετικά υποκείμενα, με την ίδια πράξη ή στάση στην ίδια περίπτωση, να αξιολογούνται και να αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τον επικοινωνιακό απέναντι ή ένα τρίτο πρόσωπο, ή αντίθετα η πράξη ή στάση ενός υποκειμένου κάτω από

τις ίδιες συνθήκες να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από διαφορετικούς επικοινωνιακούς απέναντι ή τρίτους.

Ο συγκινησιακός τομέας (συναισθηματική διέγερση) επίσης προσδίδει ιδιαίτερη ποιότητα δυναμισμού στην κάθε περίπτωση. αφού συμβάλλει αποφασιστικά στον προσανατολισμό και την ενίσχυση της αξιωματικής προσδοκίας και αξιολόγησης. Είναι φανερό ότι ο επικοινωνιακός απέναντι ως άμεσα ή έμμεσα αποδέκτης της αποκλίνουσας πράξης ή στάσης, είναι σχεδόν αδύνατο να είναι συναισθηματικά ουδέτερος. Έτσι οι ενέργειές του τελούν, ως ένα συγκεκριμένο βαθμό, κάτω από την επιρροή του συγκινησιακού παράγοντα, πράγμα που πολλές φορές διαφοροποιεί εμφατικά και τη στάση και την εκτίμησή του. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιωματική προσδοκία και η σχετική αξιολόγηση μιας πράξης ή στάσης έχει μια αρκετά σημαντική πλαστικότητα η οποία προκύπτει ως προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Η προσβολή μιας σχετικής προσδοκίας μπορεί προφανώς να συμβεί όχι μόνο από ανεπιθύμητες πράξεις ή στάσεις αλλά και από επιθυμητές (Opp, K-D. 1974). Και εδώ αναφέρονται οι περιπτώσεις στις οποίες προσδοκάται συστηματικά η εκδήλωση της απόκλισης π.χ. η κλοπή από τον «κλέφτη». Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει διότι η συγκεκριμένη πράξη ή στάση του ατόμου αξιολογείται και αντιμετωπίζεται από διαφορετικό κανονιστικό σύστημα, έξω από αυτό στο οποίο ο φορέας (άτομο) ανήκει. Στην προκειμένη περίπτωση εξετάζεται δηλαδή όχι από τη σκοπιά των «κλεφτών», όπου η αποφυγή της κλοπής στοιχειοθετεί απόκλιση, αλλά από το καθιερωμένο κοινωνικό σύστημα. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποκλίσεις έχουμε στις περιπτώσεις που προσβάλλεται η θετική κοινωνική προσδοκία. Η προσδοκία δηλαδή που είναι αντίστοιχη με το κανονιστικό σύστημα στο οποίο ανήκουν οι «φυσικοί» του φορείς.

Τέλος οι αποκλίσεις δεν παραπέμπουν απλά σε αρνητικά αξιολογημένες πράξεις ή στάσεις. Πολύ περισσότερο προδικάζουν, ως σημεία αναφοράς, μια διαδικασία αρνητικής ταξινόμησης και αντιμετώπισης της προσωπικότητας του υποκειμένου. Αυτό συμβαίνει στα πλαίσια της λειτουργίας του στερεότυπου (Manz, M. 1968) με το οποίο οι αποκλίσεις ως μεμονωμένα επεισόδια γενικεύονται και σε άλλες πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου και τη χαρακτηρίζουν στο σύνολό της. Παράλληλα με τη διαδικασία του στιγματισμού (Goffman, E. 1967) το άτομο οδηγείται στην αποδοχή και άσκηση ενός αρνητικού ρόλου, από τον οποίο πολύ σπάνια μπορεί να απεγκλωβιστεί. Η επιλεκτική αντίληψη (μνήμη) δηλαδή τροφοδοτεί με πληροφορίες το στερεότυπο που

συνήθως το επιβεβαιώνουν και το ενισχύουν (Irle, M. 1975 σ. 85 κ.ά.). Είναι σχεδόν απίθανο από το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας να μην υπάρχει δυνατότητα να απομονωθούν αρνητικά στοιχεία (επιλήψιμες πράξεις ή στάσεις), τα οποία να επιβεβαιώνουν το σχετικό στερεότυπο. Η διαμορφωμένη στάση, δύσκολα και σε σπάνιες περιπτώσεις ανατρέπεται (Secord, C.W./Backman, P.F. 19776, σ. 21 κ.ό., Brophy, J. E./Good, T. L. 1976, σ. 52 κ.ό.). Εξάλλου το στιγματισμένο άτομο, όταν αντιμετωπίζεται ως τέτοιο από τον κοινωνικό του περίγυρο, αυξάνει την πιθανότητα αυτοπροσδιορισμού του στο αρνητικό ρόλο που του έχει αποδοθεί. Το άτομο αναγκάζεται στην περίπτωση αυτή μέσα από τη συστηματική και συνεπή άσκηση του προβληματικού ρόλου να πιστοποιεί την παρουσία του και να διεκδικεί την αυτοεκπλήρωσή του, (Goffman, E. 1967, Erikson, K.T. 1966) γεγονός που το οδηγεί συστηματικά στην κατεύθυνση του προβλήματος. Το άτομο μπαίνει ουσιαστικά σε ένα ανατροφοδοτικό κύκλο που το βυθίζει όλο και περισσότερο στον αρνητικό του ρόλο.

Μετά από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η έννοια απόκλιση περιγράφει μια κατάσταση η οποία προκύπτει από μια αρνητική ταξινόμηση και αντιμετώπιση της προσωπικότητας ενός υποκειμένου, που έχει (διαδικασία) σημείο αναφοράς πράξεις ή στάσεις (υπαρκτές ή αποδιδόμενες) του υποκειμένου, οι οποίες προσβάλλουν (κατά κύριο λόγο συστηματικά) σε συγκεκριμένες περιστάσεις τη θετική κοινωνική προσδοκία του επικοινωνιακού απέναντι ή τρίτου.

2. Οι επιδόσεις στην κοινωνία και στο σχολείο

2.1. Οι επιδόσεις στην κοινωνία

Οι επιδόσεις ως κοινωνικό και ερευνητικό φαινόμενο έχουν αποκτήσει μια ξεχωριστή θέση στην επιστημονική συζήτηση των κοινωνικών κυρίως επιστημών. Αυτό ασφαλώς δεν δικαιολογείται μόνο από τον αριθμό των σχετικών δημοσιεύσεων αλλά και από τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στην επιστημονική συζήτηση. Οι επιδόσεις θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν έχουν χάσει ποτέ την επικαιρότητά τους και κρατούν αμείωτο το επιστημονικό ενδιαφέρον. Αποτελούν δηλαδή ένα σημαντικό φαινόμενο, το οποίο προσελκύει αδιάκοπα την επιστημονική σκέψη και δραστηριότητα. Οι σχετικές προσεγγίσεις του θέματος παρουσιάζουν ένα αξιοπρόσεκτο πλουραλισμό και διαμορφώνουν ένα πλαίσιο πολυδιάστατης ερευνητικής προσφοράς. Ανεξάρτητα όμως απ' αυτό, όλες σχεδόν οι σχετικές επιστημονικές αναλύσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι οι επιδόσεις αποτελούν ένα θεμελιακό χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων κοινωνιών ανεξάρτητα από την πολιτικοοικονομική τους οργάνωση και λειτουργία. Πρόκειται δηλαδή κατεξοχήν για κοινωνίες επιδόσεων (Leistungsgesellschaften). Όλες έχουν αναγάγει τις επιδόσεις σε αυτονόητη και κυρίαρχη κοινωνική «νόρμα», η οποία λειτουργεί στα πλαίσια ενός μοντέλου κοινωνικών διαδικασιών –θεσπισμένων κυρίως –ως κριτήριο προσδιορισμού και κύρωσης (θετικά ή αρνητικά) του κοινωνικού «Status» των ατόμων (Offe, C. 1970, σ. 42 κ.ό.).

Το Μοντέλο αυτό επιβλήθηκε και λειτουργεί ουσιαστικά από δύο θεμελιακές κοινωνικές τάσεις. Η πρώτη προσδιορίζεται από μια σκέψη (λογική) κοινωνικής εξίσωσης, η οποία διαμορφώθηκε κυρίως μετά το Μεσαίωνα και συγκεκριμενοποιήθηκε ως κοινωνική ανάγκη μετά τη Γαλλική επανάσταση. Αυτή είχε ως συνέπεια την απόρριψη των μη «δικαιολογημένων» κοινωνικών προνομίων και την «κατάργηση» των φραγμών της κοινωνικής κινητικότητας που προέκυπταν κυρίως από κληρονομικές διαστρωματώσεις. Η δεύτερη τάση προέκυψε από την «ανάγκη» εγκαθίδρυσης ενός –κατά κάποιο τρόπο– «λογικού» κριτηρίου νομιμότητας της κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας. Στην περίπτωση αυτή οι επιδόσεις ως κριτήριο κοινωνικής διαστρωμάτωσης

λειτουργούν και ως κοινωνική «νόρμα» που δικαιολογεί και προσδιορίζει τις ανισότητες. Στο μοντέλο αυτό μπορεί να επισημάνει κανείς μια συγκεκριμένη αντίφαση μεταξύ των δύο τάσεων. Ο ιδεολογικός προσανατολισμός της πρώτης –κοινωνική εξίσωση– βρίσκεται σε διαμετρικά αντίθετη θέση με τη ρύθμιση –κατοχύρωση των κοινωνικών ανισοτήτων– της δεύτερης τάσης. Γίνεται σαφές ότι η ανάγκη ρύθμισης της κοινωνικής οργάνωσης, που επέβαλε η τάση της κοινωνικής εξίσωσης, όχι μόνο δεν ανέτρεψε την κοινωνική εξουσία αλλά την κατοχύρωσε σε μια άλλη βάση στην οποία το «ιστορικό γίγνεσθαι» της κοινωνίας είχε «οδηγηθεί». Μπορεί κανείς ανεπιφύλακτα να παρατηρήσει ότι η καινούρια κοινωνική κατάσταση, όπως προσδιορίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, ήταν μάλλον ένας τακτικός ελιγμός της εξουσίας στην κοινωνική πίεση που της ασκήθηκε.

Στα πλαίσια της λογικής αυτού του μοντέλου ο Parsons (1964, σ. 117 κ.ό) θεωρεί ότι οι ατομικές επιδόσεις στον τομέα της εργασίας και της παραγωγής αποτελούν το αποκλειστικό κριτήριο με το οποίο καθορίζεται και δικαιολογείται το κοινωνικό «Status» των ατόμων μιας σύγχρονης κοινωνίας. Η θέση αυτή προφανώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ως γενετική θέση εξήγησης των κοινωνικών ευκαιριών, διότι υπάρχουν κοινωνικές κατηγορίες, όπως οι δημόσιοι υπάλληλοι, εισοδηματίες, μεγαλοβιομήχανοι, βουλευτές κλπ., στις οποίες δεν συμβιβάζεται το κοινωνικό τους Status με την παραγωγικότητα. Ενώ δικαιολογημένα σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο η θέση του Parsons έχει αμφισβητηθεί (Offe, C. 1970, Seyfahrt, C. 1969), στην επιμέρους κοινωνική περιοχή όμως, δηλαδή στο υπαρκτό σχολείο, μπορεί κανείς να την αποδεχτεί σχεδόν ανεπιφύλακτα.

2.2. Οι επιδόσεις στο σχολείο

Από πολύ παλαιά έχει απασχολήσει την επιστημονική συζήτηση των παιδαγωγών και των κοινωνιολόγων η ασυνέπεια μεταξύ της επίσημα διακηρυγμένης κοινωνικοποιητικής αποστολής του σχολείου και του φάσματος που το υπαρκτό σχολείο υλοποιεί. Ενώ αυτό έχει αναγορευθεί και καθιερωθεί ως η σημαντικότερη κοινωνικοποιητική περιοχή «ολόπλευρης» και «ισόρροπης» ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, ουσιαστικά υλοποιεί –στο βαθμό που υλοποιεί– μόνο ένα περιορισμένο φάσμα, και συγκεκριμένα αυτό που σχετίζεται με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και που έχει εναρμονιστεί και υπηρετεί τη λογική των επιδόσεων (Furk, C.L. 1961).

Κριτικές αναλύσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολείο έχει απόλυτα

προσαρμοστεί στη λογική των επιδόσεων σε τρόπο που να μετράει την «αξία» κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως η κοινωνική δράση και επικοινωνία (συνεργασία, υπευθυνότητα, οργάνωση, πρωτοβουλία, δημιουργία, συνέπεια κλπ.) η ευαισθησία του για το περιβάλλον καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνησή του (απόλαυση, χαρά, ενθουσιασμός, απογοήτευση, λύπη, αγωνία για επιτυχία ή αποτυχία κλπ.) αγνοούνται σχεδόν συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο.

Η κοινωνική καταξίωση του υπαρκτού σχολείου προκύπτει όχι από την κοινωνικοποιητική δυνατότητα και δυναμική του αλλά από το θεσπισμένο προνόμιο συστηματικής αξίωσης και αξιολόγησης των επιδόσεων. Ως κυρίαρχα στοιχεία του υπαρκτού σχολείου προβάλλονται και καλλιεργούνται οι «νομιμοποιητικές» «αναπαραγωγικές» και «επιλεκτικές» λειτουργίες του. Είναι η μοναδική κοινωνικοποιητική περιοχή η οποία νομιμοποιείται να καταθέτει αξιολογικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τα καθιερωμένα στο σχολείο κατά πρώτο λόγο οι βαθμοί προσδιορίζουν το Status ενός μαθητή στην τάξη και το σχολείο. Αυτό φαίνεται όχι μόνο από την ποιότητα που παίρνει η επικοινωνία στην τάξη και το σχολείο (συμπάθεια, προτίμηση, συχνότητα επαφών και επικοινωνίας κλπ.) αλλά και από συγκεκριμένες πράξεις (υποτροφίες, αναγώρευση σε παραστάτη, σημαιοφόρο κλπ.) του σχολείου (Korlitz, J. 1980). Το σχολείο, ως «εξουσιοδοτημένο» ίδρυμα μόρφωσης των αναπτυσσόμενων ατόμων, δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών στα πλαίσια μιας διαγνωστικής διαδικασίας, η οποία θα επέβλεπε στην βελτίωση των μαθητών –γεγονός ασφαλώς που δεν είναι έξω από τη λογική των επιδόσεων– αλλά έχει δικαίωμα και υποχρέωση να παραπέμπει τους μαθητές στην κοινωνία ταξινομημένους με βάση τις επιδόσεις τους (ενδεικτικά, απολυτήρια, πτυχία κλπ.) γεγονός που καθορίζει ουσιαστικά σε ένα μεγάλο βαθμό και τις κοινωνικές τους ευκαιρίες.

Η διδακτική διαδικασία αποκτάει υπόσταση και περιεχόμενο μόνο ως δραστηριότητα απόλυτα προσαρμοσμένη στη λογική των επιδόσεων. Κάθε παιδαγωγικό ενέργημα στα πλαίσια της διδασκαλίας αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και μαζικότερη (αριθμός μαθητών) προσέγγιση των στόχων που καθορίζονται στα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα. Στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας βρίσκονται προφανώς οι επιδόσεις και μάλιστα οι υψηλές επιδόσεις. Αυτό ασφαλώς επιβεβαιώνεται εκτός των άλλων και από δύο συγκεκρι-

μένες τάσεις που είναι χαρακτηριστικές για τη διδακτική διαδικασία. Σε μια σειρά από εμπειρικές έρευνες (Höhn, E. 1963, Koblitz, J. 1980, Dimou, G. 1979) έχει αποδεχτεί ότι οι «κακές» και οι «μέτριες» επιδόσεις σπάνια αποδίδονται στους όρους και τις διαδικασίες της διδασκαλίας. Αυτού του είδους οι επιδόσεις καταγράφονται συνήθως-άμεσα ή έμμεσα (κοινωνική προέλευση)- στο ενεργητικό του μαθητή, γεγονός που παραπέμπει σε μια σχεδόν άκριτη προσαρμογή στη λογική του σχολείου και στην εκ των πραγμάτων διασφάλιση του μοντέλου των επιδόσεων. Εξάλλου είναι κοινή διαπίστωση ότι δραστηριότητες, που δεν προάγουν ή έρχονται σε αντίθεση με την προσέγγιση του συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, αντιμετωπίζονται ως παρενοχλητικές ή προβληματικές πράξεις. Στην περίπτωση που δραστηριότητες δεν έρχονται σε αντίθεση με τη διδακτική διαδικασία και τους στόχους του μαθήματος, που όμως δεν εξυπηρετούν άμεσα τους διδακτικούς στόχους, τότε αυτές αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται υποβαθμισμένα ως επικουρικά στοιχεία των επιδόσεων. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η διδακτική διαδικασία στο σύνολό της (μέθοδοι, μέσα, προγράμματα κλπ.) δικαιολογείται και καταξιώνεται όχι μόνο από τις περιπτώσεις των υψηλών επιδόσεων αλλά και από τις «κακές» και «μέτριες». Η επιβεβαίωση και προβολή της λογικής των επιδόσεων είναι προφανώς εξασφαλισμένη ανεξάρτητα από το διδακτικό αποτέλεσμα. Πολλές φορές όμως είναι δυνατό να αμφισβητηθούν επιστημονικά και να αναθεωρηθούν στοιχεία (μέσα, μέθοδοι, προγράμματα κλπ.) της διδακτικής διαδικασίας ως μη αποδοτικά και να τροποποιηθούν ή να αντικατασταθούν. Αυτό όμως συμβαίνει πάντοτε στα πλαίσια της εξυπηρέτησης της λογικής των επιδόσεων του σχολείου χωρίς κανένα υπαινιγμό αμφισβήτησής της.

Στα πλαίσια της πιο πάνω σχολικής και διδακτικής πραγματικότητας ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα ρόλο «πράκτορα» με ανάλογο κοινωνικό «Status» και με ελεγχόμενη κυρίως εξουσία. Ο ρόλος του αυτός έχει συστηματικά σφυρηλατηθεί μέσα από κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και μηχανισμούς σε τρόπο ώστε όχι μόνο να έχει γίνει αποδεκτός αλλά και να ασκείται τέλεια. Η σχολική και η επαγγελματική κοινωνικοποίησή του ως μαθητής, φοιτητής και εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με τη γραφειοκρατική παρέμβαση της διοίκησης κατά την άσκηση των «καθηκόντων» του στο σχολείο δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για αποκλίσεις από τον παραπάνω ρόλο. Οι σημαντικότερες πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της λογικής των επιδόσεων είναι οι ακόλουθες. Κατ' αρχήν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει όλες τις διδακτικές ενέργειες κατά τέτοιο τρόπο ώστε η «αξία» επίδοση να αναδεικνύεται ως κυρίαρχη και να γίνεται βίωμα των μαθητών, διότι αυτή

αποτελεί –κατά την άποψη των εντολέων– μια πρωταρχική κοινωνική αξία μέσω της οποίας κατοχυρώνονται και κατανέμονται οι κοινωνικές ευκαιρίες. Παράλληλα έχει την υποχρέωση να προκαλέσει και να διασφαλίσει από «παρενέργειες» τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών του σε τρόπο που να προβάλλεται η λογική τους και να ικανοποιείται απολογητικά η δική του επίδοση.

Η σημαντικότερη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού στο υπαρκτό σχολείο είναι η αξιολόγηση των επιδόσεων σε σχέση με τη προσέγγιση των στόχων στα συγκεκριμένα μαθήματα και γνωστικά αντικείμενα. Αυτός καλείται να παρακολουθεί και να αξιολογεί «συστηματικά» την πορεία των μαθητών και να προβαίνει στην επιλογή, ταξινόμηση και την ιεραρχική τους διάταξη. Η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται προφανώς στα πλαίσια απόδοσης του «δικαίου» για το «έργο» και τις «ικανότητες του μαθητή» με τρόπο που να διασκεδάζεται κάθε αμφιβολία για την «αμεροληψία» και τη «νομιμότητα» του βαθμού. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οφείλει όχι μόνο να τα χρησιμοποιεί για ενδοσχολική χρήση αλλά και να τα κοινοποιεί ή δημοσιοποιεί ώστε να προβάλλεται έτσι ο «σημαντικός» ρόλος του σχολείου και η αξία των επιδόσεων. Ο εκπαιδευτικός, παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή του στην διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι ελάχιστη έως μηδαμινή, έχει την υποχρέωση να δικαιολογήσει και πολλές φορές να επιβάλει –μέσα και έξω από το σχολείο– τη νομιμότητα των διδακτικών στόχων και της «αξίας» επίδοση σε τρόπο που να διασκεδάζεται κάθε αμφιβολία για την ανάγκη και την κοινωνική τους σπουδαιότητα.

Η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο ως κοινωνική κατάσταση δεν έχει γίνει απλά αποδεκτή από το σύνολο των κοινωνικών στρωμάτων αλλά πολύ περισσότερο προβάλλεται και καλλιεργείται συστηματικά από αυτά και εκτός του σχολείου. Η οικογένεια ασκεί ένα ρόλο συστηματικής στήριξης των επιδόσεων. Αυτή προσπαθεί να διαμορφώσει θετική στάση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους στο σχολείο με αναφορές και επισημάνσεις σε οικογενειακά και κοινωνικά πρότυπα, νουθετήσεις και υποδείξεις για τους μελλοντικούς στόχους κλπ. Επίσης, η οικογένεια, πιστή στη λογική των επιδόσεων, επιχειρεί με συστηματική υποστήριξη του μαθητή εκτός του σχολείου – φροντιστήρια, ιδιαίτερα κλπ.– να ενισχύει την διεκδικητική του ικανότητα. Είναι γεγονός –για την Ελλάδα τουλάχιστον– ότι δραστηριότητες του υπαρκτού σχολείου έχουν εκχωρηθεί σε «παραϊδρύματα» τα οποία για λόγους επιβίωσης κυρίως προβάλλουν και καλλιεργούν συστηματικά την λογική των επιδόσεων. Σε πολλές περιπτώσεις και ιδιαίτερα κατά την περίοδο κρίσιμων αποφάσεων του σχολείου –ετήσιες, α-

πολυτήριες ή άλλου είδους εξετάσεις– η στήριξη και η υποστήριξη της λογικής των επιδόσεων είναι τέτοια ώστε οι επιδόσεις του μαθητή να έχουν γίνει κυρίαρχο θέμα στην οικογενειακή ζωή. Ο σημαντικότερος παράγοντας, που τροφοδοτεί τη λογική των επιδόσεων εντός και εκτός του σχολείου, είναι η παρατηρούμενη στενότητα στον τομέα της απασχόλησης. Η αδυναμία της κοινωνικής οργάνωσης να δημιουργήσει τους απαραίτητους όρους ώστε να μπορέσουν οι νέοι άνθρωποι να κάνουν χρήση του «συνταγματικού» τους δικαιώματος για εργασία, κάνει επιτακτική την ανάγκη (ίσως στα πλαίσια της αλλοτρίωσης) των υψηλών επιδόσεων. Στις περιπτώσεις αυτές γίνεται κατανοητό ότι το κυρίαρχο στοιχείο στήριξης της λογικής αυτής δεν είναι μόνο η μεγιστοποίηση της δυνατότητας για κοινωνική ανέλιξη αλλά και η εξασφάλιση προϋποθέσεων άσκησης του συνταγματικά κατοχυρωμένου κοινωνικού δικαιώματος για εργασία.

2.3 Το πρόβλημα της αξιολόγησης των επιδόσεων

Η αξιολόγηση των επιδόσεων, όπως άλλωστε και κάθε αξιολόγηση, είναι σε τελευταία ανάλυση μια διαδικασία «μέτρησης» με την οποία μπορεί κανείς να διαπιστώσει το βαθμό προσέγγισης συγκεκριμένου στόχου. Η μέτρηση, η ποσοτικοποίηση δηλαδή των γεγονότων ή των καταστάσεων στην καθημερινή χρήση του όρου, είναι συνδεδεμένη άμεσα με τη φυσιοκρατική αντίληψη, η οποία κατά κύριο λόγο σημαίνει μια διαδικασία προσδιορισμού της τιμής ενός συγκεκριμένου μεγέθους. Η τιμή αυτή προκύπτει ως πολλαπλάσιο από τη σύγκριση του συγκεκριμένου μεγέθους με ένα ομοειδές μέγεθος που έχει καθιερωθεί ως μονάδα μέτρησης (Fröhlich, W./Becker, I. 1971).

Είναι όμως βέβαιο ότι το μεγαλύτερο φάσμα των «ποσοτικοποιήσεων» (μετρήσεων) στις κοινωνικές επιστήμες πραγματοποιείται κυρίως χωρίς την ύπαρξη τέτοιων μονάδων μέτρησης. Στην ερευνητική παράδοση των κοινωνικών επιστημών η έννοια της μέτρησης έχει γενικό χαρακτήρα και περιγράφεται μαθηματικά με τη θεωρία των μοντέλων (Bortz, J. 1984 σ. 43). Ως μοντέλο θεωρείται η αφηρημένη ή η συμβολική απεικόνιση συγκεκριμένων αντικειμένων, γεγονότων ή καταστάσεων με καθορισμένες προδιαγραφές. Η μέτρηση επομένως στις κοινωνικές επιστήμες θεωρείται κατεξοχήν ως διαδικασία αντιστοίχισης και ταξινόμησης αριθμών ή αντικειμένων με υποκείμενα, ψυχικά φαινόμενα, καταστάσεις, γεγονότα κλπ. η οποία ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες και προδιαγραφές (Stevens, S.S. 1959 σ. 18 κ.ό.). Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται αριθμοί του καθιερωμένου αριθμητικού συστήματος κατά την άποψη του Gutjahr) (1974) η μέτρηση εκ-

φράζει περισσότερα πράγματα από την απλή αντιστοίχιση και μετονομασία ατόμων, φαινομένων ή γεγονότων, γι' αυτό και ο Gutjahr μιλάει για μετρική κλιμακοποίηση (*metrischer Skalierung*). Οι μετρικές κλίμακες στην περίπτωση αυτή είναι κοινωνικές συμβάσεις προδιαγραφών απεικόνισης εμπειρικών δεδομένων μέσω ενός συστήματος διατεταγμένων αριθμών (Gigeranzer, G. 1981). Για τη μέτρηση των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο χρησιμοποιούνται ως γνωστό τέτοιου είδους μετρικές κλίμακες. Η βαθμολογία συνεπώς ενός μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα προκύπτει ως αποτέλεσμα μέτρησης (εκτίμησης) που πραγματοποιείται με τέτοιου είδους κλίμακες.

Οι μετρήσεις, για να είναι κοινωνικά αποδεκτές, πρέπει να πληρούν τρία θεμελιακά κριτήρια: την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (kerlinger, F.N. 1979). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι για τη μέτρηση (εκτίμηση) των επιδόσεων, η σημασία των οποίων, όπως επισημάναμε, είναι πρωταρχική για τις κοινωνικές ευκαιρίες των νεαρών ατόμων, θα πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στην τήρηση των παραπάνω κριτηρίων. Η τήρηση της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στα πλαίσια της βαθμολόγησης των επιδόσεων των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του υπαρκτού σχολείου, είναι συνυφασμένη με αξεπέραστα προβλήματα (Fingerhut, W.-P./Langeelt, H.-P. 1978, Fischer, G.H. 1968, σ. 54).

Αιτία όλων σχεδόν των προβλημάτων, που δημιουργούνται σε σχέση με την τήρηση των κριτηρίων αυτών, είναι η υπόσταση και η σχετική διαδικασία που τηρείται στα κοινωνιολογικά μετρικά συστήματα που υπάγονται οι βαθμολογικές κλίμακες. Όπως προαναφέραμε, οι μετρήσεις αυτού του είδους πραγματοποιούνται μέσω μοντέλου απεικόνισης, γεγονός που προϋποθέτει μια συγκεκριμένη διαδικασία διαμεσολάβησης μεταξύ του αντικειμένου μέτρησης (μέγεθος) και της μετρικής κλίμακας (βαθμολογική κλίμακα). Οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας φαινομενικά δίδουν την εντύπωση μιας απόλυτα καθορισμένης διαδοχής η οποία πολλές φορές θεωρείται και χρησιμοποιείται ως τέτοια. Είναι όμως βέβαιο ότι ο κάθε βαθμός εκφράζει μια σφαιρική και συνήθως ασαφή εκτίμηση, η οποία ουσιαστικά έχει πολύ λίγα κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους και τους επόμενους βαθμούς της κλίμακας. Οι βαθμοί δηλαδή της βαθμολογικής κλίμακας δεν εκφράζουν ποσότητες αλλά έχουν μάλλον τη μορφή διατεταγμένης ταξινομικής θυρίδας, χωρίς προσδιορισμένο περιεχόμενο. Η απόδοση λειτουργικότητας και περιεχομένου στη βαθμολογική κλίμακα επιχειρείται συνήθως με την καθιέρωση εξωτερικών κριτηρίων σύγκρισης (Heckhausen, H. 1974, Reinberg, F. 1979). Ο εκπαιδευτικός συνήθως στα πλαίσια

της βαθμολόγησης των επιδόσεων των μαθητών προσανατολίζεται σε τρία είδη κριτηρίων σύγκρισης: την ατομική (ατομικά προγενέστερη επίδοση ή ατομικός μέσος όρος), την πραγματολογική (ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας) και την κοινωνική (μέσος όρος της τάξης ή της ομάδας) νόρμα. Το συνηθέστερο κριτήριο σύγκρισης, το οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο προσδιορίζει το κοινωνικό Status του μαθητή, είναι ο μέσος όρος της τάξης (Schwarzer, C. 1979, σ. 10-16). Τα κριτήρια όμως αυτά προκύπτουν και εφαρμόζονται όχι από ή με συγκεκριμένη διαδικασία και μέθοδο αλλά διαισθητική και υποκειμενική. Έτσι εξηγούνται φαινόμενα όπως το ακόλουθο: είναι πιθανό ένας «μέτριος» μαθητής με την αλλαγή τάξης ή σχολείου να βρεθεί αυτόματα στην ομάδα των καλύτερων ή των χειρότερων μαθητών, πράγμα που δείχνει να θέτει σε αμφισβήτηση την αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα μιας τέτοιου είδους «μέτρησης» (Ingenkamp, K. 1977).

Η διαδικασία διαμεσολάβησης έχει ως στόχο την όσο το δυνατό ανεπηρέαστη και αρκινή προσαρμογή του αντικειμένου μέτρησης στο κατάλληλο νούμερο της βαθμολογικής κλίμακας. Η διαμεσολάβηση αυτή πραγματοποιείται προφανώς από τον εκπαιδευτικό και φέρει ουσιαστικά τη σφραγίδα της προσωπικότητάς του. Το αντικείμενο μέτρησης –η επίδοση– υπόκειται σε μια πολύπλοκη γνωστική κυρίως επεξεργασία της οποίας αφετηρία είναι η σύλληψη (αντίληψη) της πληροφορίας και το τέρμα η προσαρμογή της απόφασης στη βαθμολογική κλίμακα. Μια τέτοια διαδικασία είναι συνδεδεμένη με μια σειρά από πιθανά σφάλματα, τα οποία προκύπτουν από δύο βασικές πηγές: την περίπτωση και τον εκπαιδευτικό (Δήμου, Γ. 1988, σ. 125 κ.ό.). Μαζί λοιπόν με την επίδοση, η συγκεκριμένη περίπτωση και ιδιαίτερα η προσωπικότητα του μαθητή εκπέμπουν μηνύματα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα λαμβάνει σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση και προσαρμογή της βαθμολογίας. Η κοινωνική καταγωγή του μαθητή π.χ. όπως και η μορφή του κειμένου, μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη βαθμολογία. Εξάλλου οι όροι, μέσα από τους οποίους αξιώνεται και αξιολογείται η επίδοση, μπορεί να είναι ασαφείς ή δεσμευτικοί και να προδικάζεται έτσι μια αρνητική βαθμολογία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο αινιγματικός χαρακτήρας των θεμάτων της «έκθεσης», όπου ενώ αντικειμενικός στόχος είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, διάρθρωση απόψεων, κατανόηση κλπ.), προτάσσεται και αναγορεύεται ως κυρίαρχο κριτήριο η γλωσσική κατανόηση, και έτσι διαχωρίζονται οι μαθητές από την αρχή σε επιτυχόντες και αποτυχόντες ανεξάρτητα από την ποιότητα των άλλων στοιχείων του γραπτού λόγου.

Πιθανά σφάλματα, που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό, έχουν σχέση με τη διαμόρφωση και λειτουργία της προσωπικότητάς του και μπορούν να συμβούν σε κάθε στάδιο της διαμεσολάβησης, από τον προσανατολισμό της αντίληψης και τη σύλληψη μιας πληροφορίας μέχρι την προσαρμοστική ταξινόμηση της απόφασης στη βαθμολογική κλίμακα (Asch S. E. 1946, Schwarzer, R./Schwarzer, C., 1977, σ. 12-35).

Ανεξάρτητα από την πιθανότητα σφαλμάτων στη γνωστική διαδικασία και μόνο το γεγονός ότι οι πληροφορίες υπόκεινται σε επεξεργασία (ερμηνεία, σύγκριση, καταχώρηση κλπ.) προδικάζουν την ύπαρξη υποκειμενικών στοιχείων και το μετασχηματισμό ως ένα βαθμό της πληροφορίας. Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να υποστηρίξουμε ανεπιφύλακτα ότι η βαθμολογία στο μεγαλύτερο μέρος της είναι υποκειμενική υπόθεση του εκπαιδευτικού η οποία δηλώνει περισσότερο τις προθέσεις και το αξιολογικό του επίπεδο παρά την αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας.

Από όσα αναφέρθηκαν μπορούμε να δεχτούμε ότι οι βαθμολογικές κλίμακες δεν είναι σε θέση να μετρήσουν αντικειμενικά, αξιόπιστα και έγκυρα τις επιδόσεις ακόμη και σε μορφολογικό επίπεδο. Η αδυναμία τήρησης των κριτηρίων οφείλεται σε γενικές γραμμές στο γεγονός ότι με τα λεγόμενα μετρικά συστήματα των κοινωνικών επιστημών δεν μπορεί να μετρηθεί ο άνθρωπος. Οι επιδόσεις του ανθρώπου έχουν μια δυναμική και μια ποιότητα που δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα συστήματα αυτά και δεν κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό των κοινωνικών ευκαιριών των νέων ατόμων (Φράγκος, Χ. 1978, σ. 10). Θεωρούμε, λοιπόν, πολύ παρακινδυνευμένο να χρησιμοποιείται με τόση ευλάβεια και επισημότητα ένα τόσο αναποτελεσματικό μέτρο για τόσο σημαντικές αποφάσεις που κατοχυρώνουν σε μεγάλο βαθμό σημαντικές κοινωνικές ευκαιρίες.

3. Οι αποκλίσεις και ο λειτουργικός τους ρόλος

3.1. Οι επιδόσεις και οι αποκλίσεις στο σχολείο

Η κυριαρχία της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο κατοχυρώνεται μέσα από την οργανωτική του δομή και λειτουργεί σε τρόπο ώστε ένα τόσο σημαντικό για την ανάπτυξη του μαθητή σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι το σχολείο, (Hurrelmann, K. 1978, σ. 19 κ.ό.) να μη μπορεί να εκπληρώσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Στα γνωστικά αντικείμενα και με τις διαδικασίες που παράγονται και αξιώνονται οι επιδόσεις στο σχολείο απέχουν συνήθως πολύ από τον πυρήνα των προσωπικών αναγκών του μαθητή (Coleman, J.S. 1961) Αυτές είναι συνήθως επίπλαστες, τεχνητές και ξένες προς τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Είναι γεγονός δηλ. ότι πάρα πολλές φορές οι μαθητές έχουν κυριολεκτικά «θασσανιστεί» με την «αφομοίωση» της διδακτέας ύλης, τη στιγμή που για την έκταση και τη δυνατότητα αξιοποίησής της στη ζωή δεν είμαστε καθόλου βέβαιοι. Ενώ αντίθετα είναι βέβαιο ότι ένα μεγάλο μέρος των «γνώσεων», που αποκτάει ο μαθητής από τα γνωστικά αντικείμενα ως επαγγελματικό εφόδιο –στα πλαίσια της λογικής των επιδόσεων– στην ηλικία που θα τις χρειαστεί, είναι, ως ξεπερασμένες, σχεδόν μη αξιοποιήσιμες. Επίσης πόσες φορές οι μαθητές δεν έχουν καταπονηθεί από διδακτικές διαδικασίες –μέθοδοι, μέσα, οργανωτικά σχήματα κλπ.– που η ερευνητική δραστηριότητα στη συνέχεια έχει απορρίψει ως παιδαγωγικά απαράδεκτες. Στις περιπτώσεις όμως αυτές οι μαθητές αξιολογήθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση το βαθμό προσέγγισης των στόχων του σχολείου. Ποτέ όμως δε μετρήθηκαν –αντισταθμιστικά τουλάχιστο– η αγωνία, η καταπίεση, η αλλοτρίωση και το «μεροκάματό του» ώστε να μας αποτρέψουν να είμαστε ευλαβικά προσηλωμένοι στις επιδόσεις.

Η κατάσταση του μαθητή στο σχολείο δε διαφέρει ουσιαστικά από εκείνη του εργαζόμενου στη βιομηχανική παραγωγή και του υπαλλήλου στη γραφειοκρατική διοίκηση. Σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις το χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι η οργάνωση της εργασίας και οι σχετικές μ' αυτήν κοινωνικές διαδικασίες υποτάσσονται και εξυπηρετούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη οργανωτική δομή και τους στόχους της

(Derpe, F. 1971, σ. 33 κ.ό.). Το τίμημα σ' αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι η αμοιβή (μισθός, βαθμοί) αλλά η παγείωση της λογικής της οργανωτικής δομής, η εξάρτηση, η αυτοαποξένωση, η υποταγή και η κοινωνική απομόνωση.

Ο κατοχυρωμένος μονοπωλιακός χαρακτήρας –άμεσα ή έμμεσα η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική– του σχολείου σε συνδυασμό με τη λογική που το διέπει, έχει ως συνέπεια να στενεύουν σε μεγάλο βαθμό τα περιθώρια ευρύτερης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή. Έτσι, δραστηριότητες όπως επικοινωνιακή πληρότητα, δημιουργία ως παραγωγή και έκφραση, παιχνίδι, υπευθυνότητα, αυτο-αλληλεκτίμηση κλπ. που πηγάζουν από τη ζωή και της δίνουν κοινωνικό περιεχόμενο και αξία, που όμως δεν εξυπηρετούν άμεσα ή έμμεσα τις επιδόσεις, εκλαμβάνονται ως παρενοχλητικές πράξεις ή άστοχες ενέργειες και καταχωρούνται ως προβληματικές καταστάσεις. Ευτυχώς όμως άλλες κοινωνικοποιητικές περιοχές –οικογένεια, συνομήλικοι, φίλοι κλπ.– παρέχουν στο αναπτυσσόμενο άτομο τη δυνατότητα επιλογής στόχων και διαδικασιών κοινωνικοποίησης που οι επιδόσεις του έχουν μια διαφορετική ποιότητα και μεταχείριση απ' ό,τι στο σχολείο. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλές φορές μαθητές, που στο σχολείο είχαν προβλήματα, στη ζωή να είναι απόλυτα επιτυχημένα άτομα. Η κατάσταση αυτή, παρά το γεγονός ότι δεν είναι ακόμη ικανή να ανατρέψει τη λογική του υπαρκτού σχολείου, παραπέμπει όμως σαφώς στη στενή κοινωνικοποιητική υπόστασή του και στη σχετικότητα που έχουν τα αξιολογικά του αποτελέσματα.

Η σχολική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί, αναγκάζει τους μαθητές στη διαμόρφωση και άσκηση ενός αυστηρά ανταγωνιστικού ρόλου (Γκότοβος, Α.Ε. 1986, σ. 152 κ.ό.). Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να στοχεύουν σε όσο το δυνατό υψηλότερες επιδόσεις μέσα από σκληρό και διαρκή ανταγωνισμό μεταξύ τους, ο οποίος σε κρίσιμες περιπτώσεις –πανελλήνιες εξετάσεις– γίνεται πιο έντονος. Ο ανταγωνισμός αυτός οδηγεί προοδευτικά αφενός στην ταύτιση του μαθητή με τη λογική των επιδόσεων, γεγονός που ενισχύεται συστηματικά από την άσκησή της και εκτός του σχολείου σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα, και αφετέρου σε ένα είδος επικοινωνιακής και συγκινησιακής φτώχειας. Συνήθως οι μαθητές –ιδιαίτερα στο λύκειο– είναι τόσο επηρεασμένοι από το «κυνήγι των βαθμών» ώστε δεν τους μένει χρόνος για άλλες δραστηριότητες που έχουν σχέση με την ποιότητα της ζωής. Μια τέτοια κατάσταση οδηγεί συνήθως σε συναισθηματική φόρτιση και επικοινωνιακή αδεξιότητα. Έτσι μια σειρά από ενδοοικογενειακές ή ενδοσχολικές και κοινωνικές συγκρούσεις καθώς επίσης και καταστάσεις

κοινωνικής αποστρόφης, αδιαφορίας και διαστροφής έχουν την αιτία τους στην επικοινωνιακή φτώχεια και στη μονόδρομη συγκινησιακή αλλοτρίωση που έχουν δημιουργήσει στους μαθητές οι επιδόσεις.

Κάτω από το βάρος της σχολικής πραγματικότητας η θέση των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που δεν μπορούν λόγω της διαφορετικής τους κοινωνικοποίησης να παρακολουθήσουν την κουλτούρα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, που χαρακτηρίζει το υπαρκτό σχολείο, είναι αρκετά επισφαλής. Στους μαθητές αυτούς λείπει η αυτοπεποίθηση που θα τους καθιστούσε εξίσου ικανούς με τους άλλους συμμαθητές τους. Η πολιτισμική τους υποδομή δεν βοηθάει να προβλέψουν και να επηρεάσουν τις κυρώσεις (θετικές-αρνητικές) (Hess, H. 1970, σ. 184, Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ. 41-84), ή τις διακρίσεις που μεταχειρίζεται το σχολείο (Ortmann, H. 1973). Στις περιπτώσεις αυτές το σχολείο παρουσιάζεται στο μαθητή ως κάτι το ακατανόητο, απειλητικό και ξένο (Fend, H. 1971, σ. 186). Συμβαίνει όμως πολλές φορές ο μαθητής να εκδηλώνεται και να δραστηριοποιείται με ένα καθόλα φυσιολογικό και οικείο τρόπο απόλυτα σύστοιχο με την πολιτισμική του προέλευση και υποδομή και το σχολείο να τον χαρακτηρίζει ή να τον αξιολογεί ως άστοχο, παρενοχλητικό ή επικίνδυνο. Επίσης σε αρκετές περιπτώσεις, ενώ οι προσπάθειες του μαθητή έχουν όλα τα χαρακτηριστικά –συνέπεια, ένταση, διάρκεια κλπ.– που το υπαρκτό σχολείο αξιώνει, όμως οι επιδόσεις του ακατανόητα παραμένουν χαμηλές ή χαρακτηρίζονται ως τέτοιες. Η απογοήτευσή του γίνεται ακόμη μεγαλύτερη από το μέγεθος και τη συχνότητα των αρνητικών κυρώσεων που δέχεται ο μαθητής σ' αυτές τις περιπτώσεις, χωρίς να του παρέχεται ουσιαστική βοήθεια για κατανόηση και αξιοποίηση του καθιερωμένα «επιθυμητού». Ουσιαστικά ο μαθητής καλείται να διαγνώσει και να κατανοήσει ο ίδιος το πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας και να επιδιώξει την όσο το δυνατόν γρηγορότερη και τελειότερη προσαρμογή του, κάνοντας το ανυπόφορο υποφερτό, ή να δραπετεύσει στην απομόνωσή του, συντελώντας έτσι αποφασιστικά στην αποδοχή και διαμόρφωση ενός ρόλου «προβληματικού» (Goffman, E. 1967, Lemert, E. 1971). Και στις δύο αυτές εκδοχές –προσαρμοστική αλλοτρίωση ή αυτοπροσδιορισμός σε αρνητικό ρόλο– ο μαθητής γίνεται «θύμα» της πολιτισμικής καταγωγής και της κοινωνικοποίησής του.

Η σχολική πραγματικότητα και η ευρύτερη κοινωνική αντίληψη σχετικά με την «αξία» των επιδόσεων πολλές φορές δεν αφήνει ανεπηρέαστους και αμέτοχους τους μαθητές και των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι μετά από έντονες, συνήθως, προσπάθειες (κατ' εξοχήν ασυνείδητες) δείχνουν μια ιδιαίτερη

προσαρμοστικότητα στις αξίες και τους κανόνες του σχολείου. Έτσι ο μαθητής προοδευτικά οδηγείται στην απόλυτη ταύτισή του με τους στόχους και τις επιδιώξεις του σχολείου. Μια τέτοια αλλοτριωτική προσαρμογή και ταύτισή του δημιουργεί προφανώς αρκετά προβλήματα στο μαθητή (Ottmann, H. 1971). Οι πράξεις και οι επιδόσεις του κάτω από το βάρος της πολιτισμικής του καταγωγής και σε συνδυασμό με μια τάση αποφυγής από τον εκπαιδευτικό του ενδεχομένου της διάψευσης, υπόκεινται σε εξονυχιστικό και αυστηρό έλεγχο. Η κατάσταση αυτή, μέχρι που να διασκεδαστεί κάθε αμφιβολία για την αξία του, δημιουργεί στο μαθητή υπερβολική ένταση. Εξάλλου ο μαθητής αυτός βρίσκεται προφανώς στο πεδίο επιρροής δύο διαφορετικών κοινωνικών συστημάτων –σχολείο και οικογένεια (κοινωνικό στρώμα)– με πολλές φορές αλληλοαναιρούμενες και αλληλοσυγκρουόμενες προσδοκίες. Η εκπλήρωση τέτοιων αντικρουόμενων προσδοκιών αναγκάζει το μαθητή σε μια μόνιμη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων. Είναι αυτονόητο ότι οι αποφάσεις του δεν μπορούν να εκπληρώνουν συγχρόνως τις προσδοκίες και των δυο συστημάτων επιρροής. Το δράμα σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι οι πράξεις του χαρακτηρίζονται πάντοτε από το ένα ή το άλλο σύστημα επιρροής –σχολείο, κοινωνικό στρώμα– ως προβληματικές.

Στις περιπτώσεις που ο μαθητής έχει ταυτιστεί πλήρως με τη λογική του υπαρκτού σχολείου, όταν δηλ. οι αποφάσεις του συστηματικά αγνοούν το ένα σύστημα επιρροής, δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι αυτός έχει τη δυνατότητα να ανήκει στο κοινωνικό στρώμα που χαρακτηρίζει το σχολείο. Εδώ δεν αρκεί μόνο η ταύτιση ως επιλογή και προσαρμογή του μαθητή στο κοινωνικό στρώμα που θέλει να ανήκει αλλά θα πρέπει παράλληλα να υπάρχει και η σχετική ετοιμότητα για πλήρη και ισότιμη αποδοχή του. Εμπόδια στην προκειμένη περίπτωση δεν αποτελούν προφανώς οι επιδόσεις και ο βαθμός ταύτισης του μαθητή με το συγκεκριμένο κοινωνικό στρώμα ούτε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η φυσική και διαρκής επαφή και σχέση με το κοινωνικό στρώμα της καταγωγής του προβάλλει εμπόδια. Η κοινωνική αντίληψη και η υπαγορευμένη λογική του σχολείου είναι οι παράγοντες που προβάλλουν αντίσταση. Αυτό φαίνεται βέβαια από το γεγονός ότι οι πράξεις και οι επιδόσεις του τελούν υπό αίρεση ή ο ίδιος, ως προσωπικότητα, προβάλλεται ως εξαίρεση. Φαίνεται ότι τα στοιχεία που προϋποθέτουν την ένταξή του γίνονται συγχρόνως δείκτες διαφοροποίησής του από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο θέλει να ανήκει. Οι μαθητές αυτοί παρά το μεγάλο βαθμό προσέγγισης των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων συνήθως δεν ανήκουν σ' αυτό, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται

από ανασφάλεια, απογοήτευση ή ατομικισμό.

Η λογική των επιδόσεων εκτός από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δημιουργεί πρόβλημα σε μαθητές των άλλων κοινωνικών στρωμάτων. Ιδιαίτερα οι μαθητές από τα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι παρουσιάζουν ειδικές κοινωνικοποιητικές ελλείψεις –μειωμένη διάρκεια και συνέπεια στη σχολική εργασία, ελλείψεις σε προαπαιτούμενες γνώσεις κλπ.– και στους οποίους οι γονείς θέτουν υπερβολικά υψηλούς στόχους, χωρίς την απαραίτητη κατανόηση και συναισθηματική υποστήριξη, έχουν έντονο πρόβλημα (Habermas, J. 1970, σ. 385-430). Στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς κινούμενοι από μια άκριτη προσαρμογή στη λογική των επιδόσεων, μέσω των οποίων βλέπουν την κοινωνική καταξίωση του παιδιού τους στο σχολείο και την κοινωνία, σε συνδυασμό και από ένα αίσθημα αυτοεκπλήρωσης (Self-fulfilling Prophecy) και κοινωνικής προβολής τους, στριμώχνουν κυριολεκτικά το μαθητή στην προσαρμογή του σ' αυτή τη λογική. Μια τέτοια πιεστική κατάσταση, η οποία στο βωμό της σκοπιμότητας έχει θυσιάσει το συγκινησιακό και κοινωνικό παράγοντα, είναι πολύ πιθανό να δημιουργεί προβλήματα δραπέτευσης στην απομόνωση και το ψέμα ή να οδηγεί στην απογοήτευση, τη διαμαρτυρία και την επιθετικότητα (Blackham, G.Z. 1971, σ. 165 κ.ό.).

4. Ο λειτουργικός ρόλος των αποκλίσεων

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε κάθε κοινωνικό σύνολο ή υποσύνολο, ανεξάρτητα από την πολιτική ή οικονομική του οργάνωση, η κοινωνική ζωή είναι συνυφασμένη με μια σειρά από αποκλίσεις. Η ιστορική πορεία κάθε οργανωμένης κοινωνίας έχει να επιδείξει άπειρες περιπτώσεις αποκλίσεων, οι οποίες κατά κάποιο τρόπο οριοθετούν το πλαίσιο και την πορεία της εξέλιξής της. Οι αποκλίσεις, ως αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής ζωής, είναι στατιστικά πιστοποιήσιμο μέγεθος. Έτσι μπορούν βέβαια να παίρνουν οικουμενική και διαχρονική υπόσταση, αλλά δεν μπορούν να δικαιολογήσουν την αναγκαιότητά τους. Ο στατιστικός προσδιορισμός δεν επιτυγχάνει τίποτε περισσότερο από μια περιγραφή του σχετικού κοινωνικού φαινομένου (Spittler, G. 1983). Η αναγκαιότητα των αποκλίσεων προκύπτει αποκλειστικά από την υπόσταση και το λειτουργικό ρόλο που διαδραματίζουν αυτές σε ένα κοινωνικό σύνολο ή υποσύνολο. Το ρόλο αυτό θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε, ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να εκτιμήσουμε ανάλογα τις αποκλίσεις.

Είναι προφανές ότι η έννοια «κανονικό» δεν αυτοπροσδιορίζεται. Αυτή αποκτάει περιεχόμενο και λειτουργικότητα μόνο σε συνάρτηση με την έννοια «προβληματικό» (αποκλίνον). Δεν είναι δυνατόν δηλαδή να ορίσουμε μία πράξη ως «κανονική» χωρίς να την αντιδιαστείλουμε από κάποια άλλη, που τη θεωρούμε ως «προβληματική», διότι οι έννοιες αυτές αποτελούν αναπόσπαστα δομικά στοιχεία συγκεκριμένου αξιολογικού συστήματος μέσω του οποίου γίνεται κατανοητή και αξιοποιείται κάθε κοινωνική ρύθμιση. Οι αποκλίσεις λοιπόν παρουσιάζονται ως προϊόντα του αξιολογικού συστήματος αλλά και ως απαραίτητες προϋποθέσεις κατανόησης και λειτουργίας του. Οι κοινωνικοί κανόνες (Spittler, G. 1983) συνεπώς για να γίνουν κατανοητοί και να αποκτήσουν την απαιτούμενη λειτουργικότητα προϋποθέτουν, εκτός από τα σχετικά μέτρα καθιέρωσής τους, και τους ρυθμιστικούς τους όρους. Ένας λοιπόν από τους όρους αυτούς, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι οι αποκλίσεις. Αφού οι κοινωνικοί κανόνες αποτελούν θεμελιακές προϋποθέσεις της κοινωνικής ζωής, (Popitz, H., 1980, Lautmann, R., 1969, Hopf, Ch. 1987) γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος των αποκλίσεων είναι πρωταρχικός για την οργάνωση και λειτουργία της.

Οι αποκλίσεις χαρακτηρίζονται από δύο αντίρροπες επιδράσεις που ασκούν στο καθιερωμένο ρυθμιστικό σύστημα, μια σταθεροποιητική και μια αποσταθεροποιητική-εξελικτική. Στην περίπτωση αυτή οι αποκλίσεις χαρακτηρίζονται από μια δυναμική, η οποία ουσιαστικά συντηρεί ή εξελίσσει το κοινωνικό σύστημα (Το σύστημα με την ευρύτερη έννοια: όπου συμπεριλαμβάνεται ως σύστημα και η παιδαγωγική σχέση). Είναι δηλαδή ο αποφασιστικός παράγοντας της κοινωνικής σταθεροποίησης και της κοινωνικής εξέλιξης, γεγονός που καθιερώνει τις αποκλίσεις ως το σημαντικότερο παράγοντα του ρυθμιστικού συστήματος αφού ο άλλος παράγοντας, το «κανονικό», ουσιαστικά στατικός, στερείται δυναμισμού.

Η σταθεροποιητική επίδραση των αποκλίσεων ασκείται κατά κύριο λόγο προς δύο κατευθύνσεις: μια για την οριοθέτηση του κανονιστικού πλαισίου και η άλλη για την παγείωσή του (Coser, L. 1962, Cohen, A.K. 1968b). Τα είδη των αποκλίσεων ως παραβάσεις της αξιωματικής προσδοκίας αποτελούν τους δείκτες οριοθέτησης του χώρου μέσα στον οποίο η πράξη ή στάση επιβραβεύεται και δεν κινδυνεύει το άτομο να υποστεί αρνητικές κυρώσεις, ενώ παράλληλα στοιχειοθετεί δικαίωμα σ' αυτό να παίρνει «πειστικά» θέση απέναντι στις αποκλίσεις. Η περιοδική εμφάνιση των αποκλίσεων σε ένα κοινωνικό σύνολο δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις υπόμνησης των προδιαγραφών και των ορίων της επιτρεπτής συμπεριφοράς στα άτομα. Η απειλή και η εφαρμογή κυρώσεων συντελεί αποφαστικά στην αποτελεσματική συμμόρφωση των ατόμων στους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες ενός κοινωνικού συνόλου ή κοινωνικών υποσυνόλων (Lamnek, S. 1984, σ. 19-24 & σ. 40-43). Είναι βέβαιο ότι το σύστημα πέρα από την απειλή και εφαρμογή κυρώσεων εμφαντικά χρησιμοποιεί για συμμορφωτική συμπεριφορά και τις θετικές κυρώσεις (επιβραβεύσεις) (Lüdersen, K./Sack, F. 1977). Έτσι, με ένα είδος δεύτερης υπόμνησης το σύστημα αποκτάει αντισταθμιστικό προσανατολισμό (ή αποπροσανατολισμό). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι αποκλίσεις κάτω από το πρίσμα αυτό αποτελούν μηχανισμούς που συντελούν αποφασιστικά στην παγείωση και επιβίωση του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος.

Από ένα σημείο και πέρα φαίνεται ότι οι αποκλίσεις ασκούν στο καθιερωμένο σύστημα μια αποσταθεροποιητική επίδραση. Είναι προφανές ότι με τον όρο αποσταθεροποιητική επίδραση δεν εννοείται η κατάργηση του ρυθμιστικού συστήματος σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο ή υποσύνολο διότι αυτομάτως θα σήμαινε και κατάργηση της κοινωνικής ζωής (Roritz, H. 1961, σ. 180 κ.ό.), αλλά η αμφισβήτηση και η δημιουργία προϋποθέσεων επαναδιαπραγμάτευσής του. Επανα-

διαπραγμάτευση σημαίνει στην προκειμένη περίπτωση αφενός οριοθέτηση του χώρου μεταξύ του «κανονικού» και του «προβληματικού» πάνω σε άλλη βάση και αφετέρου κατάργηση, ως περιττού, του κοινωνικού κανόνα όταν οι προσδιοριζόμενες σχέσεις ρυθμίζονται από άλλον ή άλλους κανόνες.

Στα πλαίσια της αποσταθεροποιητικής επίδρασης οι αποκλίσεις αποτελούν ουσιαστικά τους δείκτες για τις λειτουργικές αδυναμίες του συστήματος και παράλληλα τους διεκδικητικούς στόχους εξέλιξής του. Οι δείκτες αυτοί πιστοποιούν ως ένα βαθμό τις αδυναμίες του ισχύοντος ρυθμιστικού συστήματος και δηλώνουν ότι αυτό στη δεδομένη χρονική στιγμή δεν διαθέτει τις απαραίτητες νομιμοποιητικές προϋποθέσεις –κοινωνική συναίνεση και συμμετοχή– και τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς για απρόσκοπτη κοινωνική δράση (Wiswede, G. 1973 σ. 52). Ο πολλαπλασιασμός των αποκλίσεων δηλώνει ετοιμότητα εξέλιξης του συστήματος, διότι η αντοχή του έχει φθάσει σε οριακό σημείο και οι μηχανισμοί καταστολής έχουν πλέον καταστεί ανίσχυροι (Popitz, H. 1968, σ. 19 κ.ό.). Η διατήρηση του συστήματος στη φάση αυτή δεν προσδιορίζει απλά κάποια αναχρονιστική τάση αλλά μία διαμορφωμένη στην κοινωνική αντίληψη προβληματική κατάσταση. Οι αποκλίσεις ως διεκδικητικοί στόχοι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτές δεν αποτελούν απλά δείκτες υπέρβασης των ορίων ανεκτικότητας των κοινωνικών κανόνων αλλά ουσιαστικά ένα δυναμικό στοιχείο συνειδητής ή ασυνείδητης αμφισβήτησης του ρυθμιστικού συστήματος και παράλληλα μια υπόδειξη για τον προσανατολισμό της εξέλιξής του. Οι αποκλίσεις στην περίπτωση αυτή μπορεί να χαρακτηριστούν ως πράξεις διεκδίκησης και προσανατολισμού της μελλοντικής ηθικής (Dürkheim, E. 1961). Η εξέλιξη λοιπόν ενός ρυθμιστικού συστήματος και κατ' επέκταση και της κοινωνικής ζωής πραγματοποιείται ως συνέπεια των αποκλίσεων. Είναι προφανές ότι η εξελικτική επίδραση συμβαίνει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αυτή ουσιαστικά είναι δυνατή στις περιπτώσεις που η κοινωνική δομή και λειτουργία παρουσιάζει μια σχετική ετοιμότητα. Η ετοιμότητα αυτή εμφανίζεται ως χαλάρωση των κριτηρίων ανεκτικότητας των κοινωνικών κανόνων και του μηχανισμού καταστολής των υπερβάσεων (παραβάσεων), αλλά και ως μια έκφραση και στάση αλληλεγγύης της κοινωνικής συνείδησης προς τις αποκλίσεις και τα αποκλίνοντα άτομα. Η στάση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν στην κατεύθυνση των αποκλίσεων τα άτομα διαβλέπουν κοινωνικό όφελος. Η αλληλεγγύη είναι ένα βασικό στοιχείο της ετοιμότητας, διότι αφενός συμπυκνώνει τη διεκδικητική πίεση και αφετέρου εξασφαλίζει την απαραίτητη συναίνεση για την καθιέρωση της μελλοντικής νόρμας. Η ετοιμότητα λοιπόν είναι διεκδικήσιμη κοινωνική κατά-

σταση η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάδειξη και δημοσιοποίηση των αντιφάσεων, αδυναμιών και των ατελειών του συστήματος που τις παράγει. Η συνειδητοποίηση των αδυναμιών αυτών από τα άτομα του κοινωνικού συνόλου δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις αλληλεγγύης και υπέρβασης.

Στην αρχική φάση η κατάσταση για τα «αποκλίνοντα άτομα» είναι άκρως καταπιεστική και επώδυνη όχι μόνο γιατί εξαντλείται πάνω τους κάθε κυρωτική δραστηριότητα, η οποία προφανώς τα τραυματίζει αφάνταστα αλλά και γιατί η κοινωνική προσφορά και η μελλοντική δικαίωση των πράξεων τους –οι αποκλίσεις αποτελούν διεκδικητικούς στόχους της μελλοντικής ηθικής– δεν προβάλλονται και δεν κατανοούνται σε ένα βαθμό που θα μπορούσαν να εκτιμηθούν αλληλέγγυα από τους άλλους ούτε βιώνονται από το άτομο με τέτοιο τρόπο και στο βαθμό που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στην καταπίεσή τους. Τα άτομα λοιπόν αυτά, που φέρουν όλο το βάρος της κοινωνικής εξέλιξης, στη φάση αυτή αντιμετωπίζονται «παράδοξα» με ανελέητα σκληρό τρόπο. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι τα άτομα αυτά αποτελούν τους «μάρτυρες» της κοινωνικής εξέλιξης.

Είναι προφανές ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να ασκούν εξελικτική επίδραση ανεξαρτήτως όλα τα είδη των αποκλίσεων. Οι περιπτώσεις των αποκλίσεων –φοβίες, εσωστρέφεια, νευρωτικές καταστάσεις, μαθησιακές δυσκολίες κλπ.– στερούνται ουσιαστικά καταξιωμένου στην κοινωνική συνείδηση δυναμισμού και διεκδικητικού προσανατολισμού και επομένως δεν μπορούν να αποτελούν διεκδικητικούς στόχους. Επίσης οι παραβάσεις που προσβάλλουν θεμελιακούς ρυθμιστικούς κανόνες της κοινωνικής μας ζωής όπως το οικογενειακό άσυλο, το δικαίωμα για ζωή κλπ., περισσότερο απωθούν και τρομάζουν παρά συσπειρώνουν την κοινωνική συνείδηση και δράση. Παρά το γεγονός ότι η εξελικτική επίδραση των αποκλίσεων σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, δεν ισχύει, εντούτοις οι αποκλίσεις και σ' αυτές εξακολουθούν να διατηρούν ένα μέρος από το δυναμισμό τους διότι αποτελούν σημαντικά στοιχεία υπόμνησης, ότι το ισχύον κοινωνικοποιητικό και κανονιστικό σύστημα δεν διαθέτει την επιθυμητή πληρότητα και δυνατότητα προσπέλασης και πρόληψής τους.

Συμπερασματικά μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι αποκλίσεις αποτελούν δυναμικό στοιχείο της κοινωνικής μας ζωής απαραίτητο τόσο για τη λειτουργία της όσο και για την εξέλιξή της. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν «αναγκαίο κακό», όπως πολλές φορές προπαγανδιστικά παρουσιάζονται. Αυτές συγκροτούν μια δυναμική κοινωνική λειτουργία, η οποία καθιερώνει ευκαιρίες για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητάς της κοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Asch S.E.: 1964. Forming impressions of personality. In. *Jabn. Soc. Psy* 41
2. Backman, P.F./Secord, C.W.: 1976. *Sozialpsychologie*. Frankfurt
3. Becker, H.S.: 1973: *Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. Frankfurt.
4. Brusten, M./Hurrelmann, K.: 1976: *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zum Prozess der Stigmatisierung*. München.
5. Blackham, G.Z.: 1971: *Der auffällige Schüler*. Weinheim
6. Borz, J.: 1984: *Lehrbuch der empirischen Forchung*. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo.
7. Brophy, Z.E./Good, T.L.: 1976: *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München.
8. Cohen, A.K.: 1966: *Deviance and control*. New York.
9. Cohen, A.K.: 1955: *Deliguent boys*. New York.
10. Γκότοβος, Α.Ε.: 1986: *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα.
11. Coser, L.: 1962: Some functions of deviant behavior and normative flexibility. In: A. J. S. 68.
12. Coleman J.S.: 1961: *The adolescent society*. New York.
13. Deppe, F.: 1971: *Das Bewusstsein der Arbeit*. Köln.
14. Dimou, G.: 1979: *Verhaltensauffälligkeiten von griechischen Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer*. Düsseldorf.
15. Δήμου, Δ.: 1988: *Παιδαγωγική Συμβουλευτική: Αποκλίσεις στο σχολείο και στην τάξη: Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Ιωάννινα.
16. Δήμου Γ.: 1988: *Κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα.
17. Dürkheim, E.: 1961: *Die Regeln der soziologischen Methoden*. Neuwied.
18. Erikson, K.T.: 1966: *Wayward puritans: a study in the sociology of deviance*. New York.
19. Fingerhut, W. / Langfeld, H.-P.: 1978: *Leistungsbeurteilung durch Notengebung*. In. Heller, K.: (Hrsg.) *Leityngsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg.
20. Fischer, F.-H.: 1968: *Psychologische Testtheorie*. Bern.
21. Fend, H.: 1971: *Lernsteuerungssystem und Scholorientierung*. Monographien zur schulischen Sozialisation. Konstanz.
22. Furk, C.L.: 1961: *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*.

Wein-
heim/Basel/Berlin.

23. Fröhlich, W./Becker, I.: 1971: Forschungsstatistik. Bonn.
24. Goffman, E.: 1967: Stigma. Über Techniken der Bawältigung beschädigter Identität. Frankfurt.
25. Gutsjahr, W.: 1974: Die Messung psychischer Eigenschaften. Berlin.
26. Gigerenzer, G.: 1981: Messung und Modellbildung in der Psychologie. München.
27. Höhn, E.: 1967: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchung über das Bild des Schulversagers. München.
28. Hafer, M.: 1969: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim/Berlin/Basel.
29. Habermas, J.: 1970 (s. 375-400): Thesen zur Theorie der Sozialisation. In Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Amsterdam.
30. Haferkamp, H.: 1972: Kriminalität ist normal-Zur gesellschaftlichen Produktion abweichenden Verhaltens. Stuttgart.
31. Hurrelmann, K.: 1978: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek.
32. Horn, R.: 1974: Lernziele und Schülerleistung. Weinheim/Basel.
33. Hess, H.: 1970: Soziale Schranken und Vorurteile, Anmerkungen aus der Sicht der Kriminologen. In: Neue Sammlung II.
34. Heckhausen, H.: 1974: Motiv und ihre Einstellung: Im Weinert, F., E. u.a. Pädagogische Psychologie. Frankfurt (s. 133-172).
35. Heckhausen, H.: 1963 (194): Leistungsmotivation. In Thoma, H: (Hrsg.) Handbuch der Psychologie. Göttingen.
36. Hopf, Ch.: 1987: Normen in formaler Organisation. Theoretische und methodische Probleme der empirischen Analyse. In Ztsft für Soziologie Jg. 16 Heft 4, s. 237. ff.
37. Herder. 1982: (Μεταφ. Κουτσούκης, Ε.) Λεξικό σχολικής παιδαγωγικής, Θεσ/νίκης.
38. Irle, M.: 1977: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen.
39. Ingenkamp, K.: 1977: Zur Problematik der Zensurengebung in: Schwarzer, C/Schwarzer, R, (Hrsg.): Diagnostik im Schulwesen. Braunschweig.
40. Ingenkamp, K.: 1971: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
41. Kerlinger, F.N.: 1979: Grundlagen der Sozialwissenschaften. I.II. Weinheim.
42. Köck, P./Ost, H.: 1983: (319-326) Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth.
43. Κασσωτάκης, Μ.: 1981: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης των μαθητών. Αθήνα.

44. Koblitz, J.: 1980: Lehrererwartungen und Schüler-Verhalten. Eine Sozialpsychologische Untersuchung. Düsseldorf.
45. Lautmann, R.: 1969: Wert und Norm. Begriffsanalysen für Soziologie. Köln/Opladen.
46. Lüdersen, K./Sack, F.: 1977: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftlichen Reaktionen auf Kriminalität. Frankfurt.
47. Lamneck, S.: 1983: Theorien abweichendes Verhalten. München.
48. Lemert, E.: 1971: Human deviance. Social problems and social control. Englewood Cliffs.
49. Manz, M.: 1968: Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Masenheim.
50. Meyer, W-U.: 1973: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg. Stuttgart.
51. Offe, C.: 1970: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt.
52. Ortmann, H.: 1971: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. München.
53. Opp, K-D.: 1974: Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Darmstadt.
54. Parsons, T.: 1964: The social system. New York/London.
55. Popitz H.: 1968: Über die Präventivwirkung des Nichtwissens-Dunkelziffer, Norm und Strafe. Tübingen.
56. Popitz, H.: 1980: Die normative Konstruktion der Gesellschaft. Tübingen.
57. Reinberg, F.: 1979: Leistungsbewertung und Leistungsmotivation. Göttingen.
58. Rosenthal, R./Jacobson, L.: 1971: Pygmalion in Unterricht. Weinheim.
59. Schwarzer, C.: 1984: Gestörte Lernprozesse. Weinheim/Basel.
60. Schwarzer, R./Schmarzer, C.: 1979: Praxis der Schüler Beurteilung. München.
61. Stevens, S.S.: 1959: Measurement, psychophysics and utility. In Chuchman C.W. Measurement, definition and theories. New York.
62. Spittler, G.: 1967: Norm und Sanktion. Olden.
63. Syfarth, G.: 1969: Zur logik der Leistungsgesellschaft. München.
64. Schröter, Cr.: 1971: Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum.
65. Ulich, D./Martens, W.: 1973: Urteil über Schüler. Weinheim.
66. Wiswede, Cr.: 1973: Soziologie abweichenden Verhaltens. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
67. Φράγκος, Χ.: 1976: Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών. Ιωάννινα.
68. Φραγκουδάκη, Α.: 1985: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Αθήνα.

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΤΣΙΚΗΣ

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ
ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΤΗ
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ
ΧΩΡΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ
ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
1. Εισαγωγή	157
2. Παράγοντες που επηρεάζουν την «οργάνωση» της διδακτικής πράξης	159
3. Η σημασία των διδακτικών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία ...	161
4. Η ανάγκη δημιουργίας ειδικού χώρου διδασκαλίας των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας	169
5. Η οργάνωση του ειδικού χώρου διδασκαλίας	173
6. Επίλογος	179
— Βιβλιογραφία	181

1. Εισαγωγή

Ο γενικός σκοπός της αγωγής που παρέχεται στα σχολεία κάθε μορφής του ελληνικού κράτους, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ορίζεται ως συμβολή στην ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά¹.

Βασικά ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με τη διεύρυνση της δημιουργικής τους δραστηριότητας, με τη μελέτη των αντικειμένων, των καταστάσεων και των φαινομένων, με την οικοδόμηση των μηχανισμών που συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσεων, του περιεχομένου των βασικότερων εννοιών και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών².

Το σημαντικότερο «εργαλείο» για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων και σκοπών της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί η διδακτική διαδικασία. Η «οργανωμένη διδασκαλία», η σκόπιμη δηλαδή και προγραμματισμένη εφαρμογή συγκεκριμένων κανόνων, οδηγεί στον τελικό σκοπό της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης.

1. Ν. 1566/85, Αρθ. 1, παρ. 1

2. Ν. 1566/85, Αρθ. 1, παρ. 1.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν την «οργάνωση» της διδακτικής πράξης

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση της διδασκαλίας στηρίζονται, αλλά και επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, που οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οργανώνεται και διενεργείται η διδακτική διαδικασία.

Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χωριστούν σε γενικούς, που άπτονται των εννοιών και μεθόδων της Γενικής Διδακτικής, και σε ειδικούς, που έχουν εφαρμογή σε συγκεκριμένα αντικείμενα και ενότητες.

Σύμφωνα με τη λογική του σχολείου η διδασκαλία γενικά πρέπει α) να εναρμονίζεται με τους βασικούς στόχους και επιδιώξεις της σχολικής αγωγής και παιδείας β) να λαμβάνει υπόψη την προσωπικότητα του μαθητή και γ) να στηρίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφερόμενων μορφωτικών αγαθών.

Ένα άλλο στοιχείο που επηρεάζει σημαντικά τη διδασκαλία είναι η φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών που θα προωθήσει τη μάθηση. Οι βασικές αρχές ενός προγράμματος σπουδών καθορίζονται από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και από τη μεθοδολογία που θα οδηγήσει στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων.

Σημαντικές επίσης παράμετροι για τη σύνταξη του προγράμματος σπουδών αποτελούν ο τύπος του σχολείου, τα ψυχονοητικά και εμπειρικά δεδομένα των μαθητών, τα μορφωτικά αγαθά που θα αποτελέσουν τα αντικείμενα της «διδασκτέας ύλης» καθώς και η οργάνωση της διδασκαλίας.

Ο όρος «οργάνωση της διδασκαλίας» αναφέρεται εδώ με την ευρεία έννοια και περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και τους τρόπους που απαιτούνται για το σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας.

Ειδικότερα οι βασικές αρχές της «οργάνωσης της διδασκαλίας» έχουν σχέση:

α) με την επίτευξη των στόχων που επιδιώκονται μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία.

β) με την εκλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου που θα οδηγήσει ασφαλέστερα στο στόχο, σύμφωνα με το επίπεδο ανάπτυξης

των μαθητών και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, και γ) στη δυνατότητα αξιολόγησης της επιτυχίας του επιδιωκόμενου σκοπού (R.F. Mager 1961, σ. 1).

Μέσα από τα στάδια μιας σωστά προγραμματισμένης διδασκαλίας επιτυγχάνεται όχι μόνο η επίτευξη των διδακτικών στόχων ενός συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά η πραγματοποίηση των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος και εκτενέστερα των στόχων της Παιδείας.

Ο παραπάνω προβληματισμός και συγκεκριμένα η αξιολόγηση της επιτυχίας ή όχι της διδασκαλίας σύμφωνα με το κριτήριο της επίτευξης ή μη των επιδιωκόμενων σκοπών έχει ένα στοχοθεσιακό προσανατολισμό.

Προϋποθέτει δηλαδή τη διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων πριν από τη διδασκαλία που δίνουν, σύμφωνα με τους Gangé και Briggs (1979 σ. 134), τις κατευθυντήριες γραμμές για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.

Μέσα από τους διδακτικούς στόχους επιδιώκεται επίσης η αλλαγή στις σκέψεις, στις πράξεις και στα αισθήματα των μαθητών (Davies 1973), διότι «περιγράφουν, (οι διδακτικοί στόχοι), την επιθυμητή συμπεριφορά του μαθητή ύστερα από μια εμπειρία μάθησης» (Χαραλαμπίδης 1982, σ. 59). Η επιθυμητή αυτή συμπεριφορά των μαθητών, αποτελεί το επιστέγασμα ενός προγράμματος διδακτικών εμπειριών.

Οι επιπτώσεις των εμπειριών αυτών αναφορικά με τα αποτελέσματά τους πάνω στην ανθρώπινη συμπεριφορά και σε συνδυασμό με τους διδακτικούς στόχους, αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης από πολλούς ειδικούς³ και τούτο γιατί η σωστή επιλογή των στόχων καθορίζει και την όλη οργάνωση, μεθοδολογία και πρακτική της διδασκαλίας.

Ένα από τα βασικότερα στοιχεία είναι η διαδικασία οργάνωσης της διδασκαλίας η οποία εξαρτάται από τη φύση και το σκοπό του διδασκόμενου μαθήματος καθώς και από τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ενότητας.

Ο σκοπός ενός συγκεκριμένου μαθήματος, που διατυπώνεται μαζί με ειδικές οδηγίες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων, δεν πρέπει να συγχέεται με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους που έχουν ευρύτερο περιεχόμενο. Οι τελευταίοι αναφέρονται στις γνώσεις, δεξιότητες ή αξίες που πρέπει να κατέχει ο διδασκόμενος μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου μαθημάτων. Επίσης οι σκοποί του προγράμματος

3. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Bloom (1956), Briggs (1970), Popham και Baker (1970), Bloom, Hastings και Madaus (1971), Flanagan, Shanner και Mager (1971), Plowman (1971), Burns (1972), McAsham (1974), Mager (1975) Gagné (1977) Gagné και Briggs (1979).

σπουδών και των μαθημάτων δεν πρέπει να ταυτίζονται με τα διδασκόμενα μαθήματα τα οποία χαρακτηρίζονται από το περιεχόμενό τους και απαιτούν μια συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία (R.F. Mager 1961, σ. 3, Β. Χαραλαμπίδης 1982, σ. 207 και 209).

Είναι προφανές ότι η κατάταξη των μορφωτικών αγαθών σε «μαθήματα»⁴ οδήγησε στη διαμόρφωση ειδικών διδακτικών κανόνων και ειδικής μεθοδολογίας για το καθένα από αυτά ή για κύκλους μαθημάτων.

Έτσι οι διαφορετικές ομάδες μαθημάτων, όπως τα γλωσσικά, φυσικά, μαθηματικά, κοινωνικά, αισθητικής αγωγής κ.λπ., απαιτούν για τη διδασκαλία τους την εφαρμογή συστημάτων και διδακτικών μοντέλων που πέρα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας στηρίζονται σε μια συγκεκριμένη διαδικασία διδακτικής πράξης. Τα γνωστικά αντικείμενα, ως γνωστό, διαφέρουν σημαντικά ως προς την υφή και το χαρακτήρα τους και οι ιδιαιτερότητες αυτές καθορίζουν και τη στρατηγική της διδασκαλίας τους. Ορισμένα θέματα είναι κατάλληλα να αποτελέσουν αντικείμενα έρευνας και πρέπει να κατακτηθούν από τους μαθητές μέσα από μια τέτοια διαδικασία. Άλλα έχουν συγκινησιακό χαρακτήρα και πρέπει να διδαχθούν με τρόπο βιωματικό.

Η διδασκαλία π.χ. της Φυσικής και της Χημείας πρέπει να στηρίζεται σε πειραματικά δεδομένα, των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας σε πλούσιο εποπτικό υλικό, της Ιστορίας σε αναφορά στις πηγές κ.ο.κ!

3. Η σημασία των διδακτικών μέσων στη μαθησιακή διαδικασία

Η πρόσκτηση γνώσεων ή εμπειριών από τους μαθητές, η επιτυχία δηλ. του επιδιωκόμενου σκοπού μέσα από τη διδακτική πράξη, επηρεάζεται αποφασιστικά και από τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης.

Συνήθως, όταν αναφερόμαστε στα μέσα διδασκαλίας, εννοούμε εκείνα τα οποία είτε προέρχονται από τη Φύση (ορυκτά, πετρώματα, ζώα, φυτά κ.λπ.) είτε αποτελούν προϊόντα της τεχνολογίας και του πολιτισμού (όργανα Φυσικής, Χημείας, Προπλάσματα, Χάρτες κ.λπ.).

4. Οι πρώτες προσπάθειες για το διαχωρισμό των μορφωτικών αγαθών σε μαθήματα έγιναν στην αρχαιότητα από τους Πυθαγόρειους, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Οι Πυθαγόρειοι παρουσίασαν τρία μαθήματα, τη Γραμματική, τη Ρητορική και τη Διαλεκτική, ο Πλάτωνας δύο τη Μουσική και τη Γυμναστική και ο Αριστοτέλης τέσσερα, τα Γράμματα (Λογοτεχνία), τη Μουσική, τη Γυμναστική και την Ιχθυογραφία. Από τον Β. Χαραλαμπίδη 1982, σ. 85-86.

Εντούτοις στα μέσα διδασκαλίας συμπεριλαμβάνονται και τα άτομα που συμμετέχουν στη διδακτική πράξη, όπως ο διδάσκων και οι μαθητές, οι οποίοι είναι επίσης «φορείς πληροφοριών» (I. Greil - A. Kreuz 1977, σ. 247).

Ο «δάσκαλος» διαθέτει επίσης «φυσικά μέσα», όπως η φωνή του, οι χειρονομίες και γενικά η στάση του κατά τη διδασκαλία που μπορούν να συμβάλλουν στην επικοινωνία με τους μαθητές (P. Heimann 1969). Επίσης διδακτικά μέσα θεωρούνται και εκείνα τα οποία συμβάλλουν στην ενημέρωση τόσο του διδάσκοντα όσο και των διδασκομένων σχετικά με τους σκοπούς, τις επιδιώξεις, το περιεχόμενο, τα θέματα και τις μεθόδους της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον W. Schulz, (1982, σ. 199 κ.ε.) στα «μέσα» συμπεριλαμβάνονται και τα όργανα (ερωτηματολόγια, διαγωνίσματα κ.λπ.) για την εξακρίβωση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, δηλ. μιας μαθησιακής κατάστασης αρχικής ή τελικής.

Η συμβολή των διδακτικών μέσων στην επιτυχία των σκοπών μιας διδασκαλίας, στην απόκτηση δηλ. γνώσεων, σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα κατανόησης και πρόσληψης από τους μαθητές, των στοιχείων εκείνων που τους προσφέρονται.

Σημειώνεται εδώ ότι κατά τη διδακτική διαδικασία δεν πρέπει να γίνεται «κατάχρηση» αλλά χρήση των εποπτικών μέσων, με την έννοια ότι τα εποπτικά μέσα δεν αποτελούν τα ίδια «διδακτικό στόχο» αλλά συμβάλλουν στην ανάδειξη του στόχου.

Η κατάταξη των διδακτικών μέσων σε βαθμίδες, που υποδηλώνουν και το βαθμό επίδρασής τους στη διαδικασία απόκτησης εμπειριών, οφείλεται στον αμερικανό Edgar Dale (1969), ο οποίος και επινόησε τον «κώνο της ανθρώπινης εμπειρίας». Ο κώνος αυτός χωρίζεται σε έντεκα ζώνες που περιλαμβάνουν, ανάλογα με τη συμβολή τους στη διαδικασία μάθησης τα εξής διδακτικά μέσα: α) εκείνα που προέρχονται από την άμεση βιωματική πραγματικότητα β) συλλογές και κατασκευές που παρέχουν έμμεσες εμπειρίες γ) αναπαραστάσεις γεγονότων δ) επιδείξεις ε) επισκέψεις, εκδρομές διδακτικού περιεχομένου στ) εκθέσεις αντικειμένων σχετικών με κάποιο συγκεκριμένο θέμα διδασκαλίας ζ) εκπαιδευτική τηλεόραση η) προβολή ταινιών θ) προβολή διαφανειών, ραδιοφωνικές εκπομπές, ταινίες μαγνητοφώνων ι) οπτικά σύμβολα (χάρτες, γραφικές παραστάσεις κ.λ.π. ια) γλωσσικά σύμβολα (ανθρώπινος λόγος)⁵.

5. Για μια γενική θεώρηση της ταξινόμησης των διδακτικών μέσων βλ. D. Schwittmann 1973, σ. 37-52.

Μεγαλύτερες δυνατότητες απόκτησης των διδακτικών αγαθών εμφανίζονται όταν τα διδακτικά μέσα προέρχονται από την άμεση βιωματική πραγματικότητα. Αντίθετα μικρή επίδραση, ιδιαίτερα σε μικρές σχολικές βαθμίδες, έχει το πλέον αφηρημένο μέσο διδασκαλίας δηλ. ο ανθρώπινος λόγος. Η παραπάνω σχέση συνοδεύεται βέβαια από εξαιρέσεις και αποκλίσεις διότι η αξία των χρησιμοποιούμενων μέσων επηρεάζεται άμεσα από την ιδιαιτερότητα κάθε μαθήματος. Στα φιλολογικά μαθήματα π.χ. ο δημιουργικός λόγος παίζει πρωτεύοντα ρόλο. Δε συμβαίνει το ίδιο όμως με τη Φυσική, τη Χημεία, τα φυσιογνωστικά μαθήματα και τη Γεωγραφία στα οποία τα εποπτικά μέσα αποκτούν πολύ μεγάλη αξία και είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή μιας πετυχημένης διδασκαλίας. Και τούτο διότι τα μαθήματα αυτά, όπως εξάλλου και οι αντίστοιχες επιστήμες, στηρίζονται για την κατανόηση των αντικειμένων τους κατεξοχήν στην εποπτικότητα, δηλ. στην ιδιότητα με την οποία φτάνουμε ευκολότερα στη γνώση μιας έννοιας επειδή συμβαίνει να βρίσκεται πλησιέστερα στην αντιληπτικότητα των αισθήσεων (κυρίως της όρασης και της ακοής).

Οι μαθητές είναι ήδη από την προσχολική ηλικία κάτοχοι πολλών «εποπτικών στοιχείων» από τον περιβάλλοντα χώρο. Η εποπτεία στην ηλικία αυτή παρουσιάζεται ως γνώση των υλικών αντικειμένων. Η αποστολή του διδάσκοντα συνίσταται όχι στην παρουσίαση απλά των πολυάριθμων εποπτικών μέσων που έχει σήμερα στη διάθεσή του, αλλά στην καθοδήγηση των μαθητών να αντλούν από την παρατήρηση γνώσεις και να οδηγούνται σε γενικότερα συμπεράσματα. Διότι οι εποπτείες αποτελούν τις βάσεις των πνευματικών πράξεων της συσχέτισης, σύγκρισης, αφαίρεσης και της δυνατότητας για γενίκευση, έννοιες οι οποίες διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου και την κατάλληλη αγωγή (A.Wolf 1982, σ. 131-132).

Ικανοποιώντας επομένως την απαίτηση για εποπτικότητα, ο καταλληλότερος χώρος διδασκαλίας για τα φυσιογνωστικά μαθήματα και τη Γεωγραφία, που το περιεχόμενό τους έχει άμεση σχέση με το φυσικό περιβάλλον, αποτελεί ο ίδιος ο τόπος στον οποίο αναφέρεται η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, όπου διδάσκεται το μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος» αυτή η σημαντικότερη πηγή γνώσεων παραμελείται με διάφορες δικαιολογίες, άλλοτε αιτιολογημένες και άλλοτε όχι.

Σε ορισμένα σχολεία, όπως αυτά των μεγάλων πόλεων, η πολεοδομική διάρθρωση δεν επιτρέπει αντικειμενικά τη διδασκαλία στο φυσικό περιβάλλον. Το ίδιο και σ' εκείνα τα οποία λειτουργούν απόγευμα και οι συνθήκες φωτισμού, ιδίως κατά τους χειμερινούς μήνες, είναι απο-

τρεπτικές. Σε σχολεία όμως χωριών, κωμοπόλεων και μικρών πόλεων θα μπορούσε ο διδάσκων διαθέτοντας καλή θέληση να οργανώσει τη διδασκαλία στο φυσικό περιβάλλον.

Εξυπακούεται ότι η διεξαγωγή τέτοιου είδους διδακαλιών θα πρέπει να στηρίζεται σε σωστή οργάνωση και να εφαρμόζεται σ' εκείνες τις διδακτικές ενότητες για τις οποίες η επιτυχία είναι εξασφαλισμένη (π.χ. αυτή η μέθοδος δεν μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία της Γεωγραφίας της Ευρώπης ή των Ηπείρων μπορεί όμως να βρει εφαρμογή σε πολλά αντικείμενα Φυτολογίας, Ζωολογίας, Γεωλογίας και κυρίως στη Μελέτη του Περιβάλλοντος, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω).

Πολλές φορές, επίσης, εκτός από τις όποιες τεχνικές δυσχέρειες που παρουσιάζει αυτού του είδους η διδασκαλία, δεν πραγματοποιείται διότι επικρατεί η άποψη ότι όλα τα παιδιά έχουν εμπειρίες από τη Φύση και δεν χρειάζεται περισσότερο εκτεταμένη παρουσία των μαθητών στο ίδιο το φυσικό περιβάλλον. Το τελευταίο, όμως, δεν αληθεύει, θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχθεί το αντίθετο ότι δηλ. τις τελευταίες δεκαετίες η αμεσότητα των παιδιών με τα φυσικά στοιχεία έχει περιορισθεί σημαντικά.

Στην πραγματικότητα το περιβάλλον και γύρω από το σχολείο και σε μεγαλύτερη απόσταση από αυτό, αποτελεί ένα υπαίθριο ζωντανό εργαστήριο όπου σημαντικές έννοιες θα μπορούσαν να διδαχθούν και να γίνουν προσιτές με άμεση εμπειρία και εποπτικότητα. Εφόσον, για οποιοδήποτε λόγο, δεν είναι δυνατό να εφαρμοσθεί η μέθοδος διδασκαλίας στο φυσικό περιβάλλον, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον διδάσκοντα τέτοια και τόσα εποπτικά μέσα έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή, έστω έμμεσα, να βρίσκεται πιο κοντά στα ίδια τα φυσικά αντικείμενα και να ικανοποιείται κατά το δυνατό η απαίτηση για εποπτικότητα.

Τα εποπτικά μέσα είτε προέρχονται από την ίδια τη Φύση, οπότε μας δίνουν αναλλοίωτη την πραγματικότητα, είτε αποτελούν ομοιώματα των φυσικών αντικειμένων. Τα πρώτα ονομάζονται «άμεσα» και τα δεύτερα «έμμεσα». Εκτός από τα παραπάνω εποπτικά μέσα η σύγχρονη τεχνολογία προσφέρει πληθώρα βοηθημάτων τα οποία απευθύνονται στις βασικές για τη μάθηση αισθήσεις δηλ. την όραση και την ακοή. Τα μέσα αυτά εφόσον ικανοποιούν μόνο τη μια από τις δυο αισθήσεις ονομάζονται ακουστικά ή οπτικά αντίστοιχα και εφόσον έχουν απήχηση και στις δύο ονομάζονται οπτικοακουστικά.

Η παρακάτω ταξινόμηση των εποπτικών μέσων, ανάλογα με το βαθμό τεχνολογικής εξέλιξης, οφείλεται στους I. Greil και A. Kreuz, (1977, σ. 247).



Η ύπαρξη σύγχρονων εποπτικών μέσων, όπως η τηλεόραση και το video, οδήγησαν όχι μόνο στην εισαγωγή τους στα σχολεία αλλά και στην εκπόνηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία. Αναφερόμαστε στο θεσμό της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, ο οποίος συμπληρώνει τη διδασκαλία στο σχολικό χώρο και την επεκτείνει και έξω από αυτόν (στο σπίτι).

Η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας με τη χρήση των εποπτικών μέσων θεωρείται πραγματικά επαναστατική σε ορισμένα διδακτικά αντικείμενα κυρίως των θετικών επιστημών. Σήμερα, ιδίως με την καθιέρωση του μαθητοκεντρικού συστήματος διδασκαλίας, η γνώση «περνάει από τα γεγονότα στις έννοιες, αντίθετα με την παραδοσιακή (διδασκτική) που ξεκινούσε από τις έννοιες και κρατούσε τα γεγονότα τελευταία... (Θ. Καρζής 1979, σ. 81).

Προϋπόθεση εφαρμογής αυτής της μεθόδου διδασκαλίας αποτελεί η παροχή στο μαθητή των σωστών ερεθισμάτων και της δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος συμμετοχής και αναφοράς σε συγκεκριμένες εμπειρίες ή τη γένεση νέων ενδιαφερόντων και αποριών.

Ο μαθητής είναι, ούτως ή άλλως, φορέας φυσικών εμπειριών και ανεπεξέργαστου υλικού, το οποίο χρήζει ενεργοποίησης και συστηματοποίησης μέσα από κατάλληλους μηχανισμούς μάθησης. Η ύπαρξη πλούσιου εποπτικού υλικού αποτελεί προϋπόθεση για την ενεργοποίηση αυτή και κίνητρο για πρόκληση ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών για άνετη και δημιουργική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι οι μαθητές «περνάνε» από την εξωτερική εποπτεία και αντίληψη στην εσωτερική εποπτεία και γνώση και διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων. Τα εποπτικά μέσα συμβάλλουν επίσης στην ανατροπή της παραδοσιακής αντίληψης, που ήθελε το δάσκαλο να μονολογεί και το μαθητή να ακούει παθητικά. Η χρήση τους προσφέρει ποικιλία στο

μάθημα, εναλλαγή εντυπώσεων, συμμετοχή πολλών συγχρόνως αισθήσεων και αύξηση της συμμετοχικής διαδικασίας⁶.

Σε τελική ανάλυση διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο του και τον μετατρέπει σε «οδηγό» με τάση να εξελιχθεί σε σύμβουλο και συντονιστή⁷. Η προσφορά επομένως των εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι προφανής. Παρ' όλα αυτά για διάφορους λόγους, μερικοί από τους οποίους εκτίθενται παρακάτω, η χρήση τους, τουλάχιστον στα σχολεία της Ελλάδας, είναι πολύ περιορισμένη.

Στα περισσότερα από αυτά ο παραδοσιακός πίνακας, κάποιοι χάρτες και το σχολικό βιβλίο αποτελούν τα μοναδικά μέσα που χρησιμοποιούνται από –και για να βοηθήσουν– τον διδάσκοντα. Ένας λόγος είναι η απουσία των μέσων από τα σχολεία, η οποία οφείλεται είτε σε έλλειψη οικονομικών πόρων είτε σε κακό προγραμματισμό από τα αντίστοιχα όργανα της Πολιτείας. Ένας δεύτερος λόγος είναι η μη χρησιμοποίηση των μέσων που υπάρχουν από τους εκπαιδευτικούς. Και εδώ οι αιτίες είναι πολλές και διαφορετικής προέλευσης.

Μερικές συσκευές αποστέλλονται στα σχολεία χωρίς να συνοδεύονται από επεξηγηματικές οδηγίες που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τους χρήστες. Ένας σημαντικός λόγος είναι η έλλειψη ανταλλακτικών ή η επανατροφοδότηση με καινούριο υλικό (κασσέτες, video, διαφάνειες κ.λπ.). Πολλοί από τους διδάσκοντες δεν είναι ενημερωμένοι

6. Για την ανάγκη αλλαγής μεθοδολογίας στη διδασκαλία και τη χρήση εποπτικών μέσων χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Όπως μπορεί θάσιμα να υποθέσει κανείς, ο χρόνος που ένα παιδί μπορεί να αυτοσυγκεντρωθεί και να παρακολουθήσει μια διάλεξη είναι μικρότερος του ενηλίκου. Έτσι εξηγείται γιατί ύστερα από λίγο ο καθηγητής βλέπει πολλούς μαθητές του να μη τον παρακολουθούν ή να κάνουν θόρυβο και να μην τον αφήνουν να συνεχίσει ανεμπόδιστα το μονόλογό του. Τότε συνήθως ξεπηδάει η ανάγκη για τιμωρία και οι μαθητές αναγκάζονται να παρακολουθούν κάτι δίχως τη θέλησή τους. Αυτό φυσικά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εκπαίδευση, αφού για να χαρακτηριστεί μια διαδικασία σαν «εκπαίδευση» θα πρέπει το υποκείμενο να συμμετέχει σ' αυτή πρόθυμα και με τη θέλησή του. Ένας σωστός δάσκαλος, αν είχε στη διάθεσή του τα αναγκαία μέσα, μετά την πάροδο 15 λεπτών θα έδινε στους μαθητές του άλλη δραστηριότητα π.χ. θα τους πρόβαλε ένα φιλμ. Γίνεται πιστεύω, φανερό ότι είναι ανάγκη για στροφή προς νέες μεθόδους διδασκαλίας» (Π. Κόκοτας 1980, σ. 37).

7. Ο ρόλος των πάσης φύσεως εποπτικών μέσων διδασκαλίας ήταν και είναι υποβοηθητικός· τα φυσικά ή τεχνικά μέσα δεν αντιμάχονται τον διδάσκοντα ούτε προσπαθούν να τον υποκαταστήσουν. Όσο μεγάλη κι αν είναι η συμβολή της τεχνολογίας στη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας, ο «δάσκαλος» παραμένει η κύρια πηγή μάθησης.

σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική αξία των εποπτικών μέσων⁸. Άλλοι πάλι δεν είναι εξοικειωμένοι στη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων και μάλιστα σύγχρονης τεχνολογίας.

8. Στις περισσότερες χώρες, οι φοιτητές των πανεπιστημιακών τμημάτων που έχουν σχέση με την εκπαίδευση, διδάσκονται «Εκπαιδευτική τεχνολογία» η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο τη χρήση των εποπτικών μέσων αλλά και την παιδαγωγική και διδακτική τους αξία.

4. Η ανάγκη δημιουργίας ειδικού χώρου διδασκαλίας των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας

Ο σημαντικότερος λόγος για τη μη χρησιμοποίηση των εποπτικών μέσων από τους διδάσκοντες, όταν αυτά υπάρχουν, είναι η απουσία από όλα σχεδόν τα σχολεία ενός χώρου ειδικά διαμορφωμένου για τη διδασκαλία των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας. Η έλλειψη ενός τέτοιου χώρου αποτελεί σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα και δικαιολογεί εν μέρει την απροθυμία χρήσης εποπτικών υλικών ακόμη και από εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν και τις γνώσεις και τη θέληση.

Στη συντριπτική πλειοψηφία των ελληνικών σχολείων υπάρχει μόνο ένας ειδικά (;) διαμορφωμένος χώρος για τη διδασκαλία της Φυσικής και της Χημείας. Συνήθως ο χώρος αυτός αποτελείται από ένα αμφιθέατρο, που χρησιμεύει ως αίθουσα διδασκαλίας και έναν άλλο χώρο που αποτελεί το εργαστήριο –παρασκευαστήριο. Στο χώρο αυτό φιλοξενούνται και κάποια εποπτικά μέσα που ανήκουν στον κύκλο των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας (χάρτες, συλλογές ορυκτών και πετρωμάτων, προπλάσματα, συλλογές φυτών, ζώων κ.λ.π.), όπως επίσης και τα λεγόμενα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας (μηχανές προβολής, τηλεόραση, video κ.α.).

Όπως είναι ευνόητο ο χώρος αυτός του αμφιθέατρου –εργαστηρίου χρησιμοποιείται από όλους τους διδάσκοντες των ειδικοτήτων του κλάδου ΠΕ4 (Φυσικών) στα Γυμνάσια και Λύκεια⁹. Υπάρχει μάλιστα η τάση να δίνεται προτεραιότητα στους διδάσκοντες Φυσική και Χημεία όταν υπάρχει κοινή αίτηση από περισσότερους συναδέλφους, για τη χρησιμοποίηση αυτού του χώρου. Έτσι και από αυτή την άποψη τα φυσιογνωστικά μαθήματα και η Γεωγραφία παραγκωνίζονται και αποθαρρύνεται κάθε προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών που διαθέ-

9. Στα Δημοτικά σχολεία δεν υφίσταται καν αντίστοιχος χώρος. Τα όργανα Φυσικής, Χημείας και γενικά τα εποπτικά μέσα είναι τοποθετημένα σε βιτρίνες που βρίσκονται ή μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ή σε κάποια διάδρομο ή στο γραφείο των διδασκόντων.

10. Ας μην ξεχνάμε ότι μέχρι πρόσφατα τα μαθήματα αυτά ανήκαν τυπικά στα λεγόμενα «δευτερεύοντα» αναφορικά με τον τρόπο εξαγωγής της βαθμολογίας και των προαγωγικών και απολυτήριων αποτελεσμάτων. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι ήταν

τούν τη θέληση για την αναβάθμισή τους¹⁰. Παραμένει, επομένως, ως μοναδική λύση τις περισσότερες φορές, η μεταφορά και χρησιμοποίηση των εποπτικών μέσων στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο τρόπος αυτός χρήσης όμως όχι μόνο δεν είναι ο ενδεδειγμένος, αλλά αντίθετα δημιουργεί πολλαπλά προβλήματα, εγκυμονεί δε και κινδύνους. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα μόνο, τεχνικής κυρίως φύσης, προβλήματα. Κατ' αρχήν οι αίθουσες διδασκαλίας δεν μπορούν εκ κατασκευής να χρησιμοποιηθούν για προβολές διότι, ούτε τρόπους συσκότισης διαθέτουν, ούτε επιφάνεια προβολής, ούτε κατάλληλη ηλεκτρολογική εγκατάσταση. Πολλές φορές απαιτείται η χρήση δύο συγχρόνως συσκευών (π.χ. προβολέας διαφανειών και Overhead) οπότε τα προβλήματα πολλαπλασιάζονται. Επίσης η μεταφορά τέτοιων μηχανημάτων και δύσκολη είναι και προκαλεί πολύ συχνά βλάβες στις ίδιες τις συσκευές (κάψιμο λυχνιών), για ορισμένες μάλιστα αδύνατη (τηλεόραση, video κ.α.). Ακόμη και για εποπτικά υλικά που δεν είναι προϊόντα της σύγχρονης τεχνολογίας (όπως είναι βοηθήματα για τους κλάδους της Ζωολογίας, Βοτανικής, Ανθρωπολογίας, Βιολογίας, Γεωλογίας και Γεωγραφίας), είναι πολλές φορές δύσκολη και όχι ευχάριστη η μεταφορά τους στην αίθουσα διδασκαλίας¹¹. Αρνητικό στοιχείο είναι και το ότι ο χρόνος του διαλείμματος που παρεμβάλλεται μεταξύ δύο συνεχόμενων διδακτικών ωρών δεν επαρκεί για την προετοιμασία, μεταφορά και εγκατάσταση των κατάλληλων εποπτικών μέσων στην αίθουσα διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για διδακτικά μέσα διαφορετικής φύσης¹². Ο μεγάλος αριθμός εποπτικών μέσων στην περίπτωση αυτή περισσότερο δυσχεραίνει παρά διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία.

Τα παραπάνω, ενδεικτικά μόνο, προβλήματα που καθιστούν τη χρήση πλούσιου εποπτικού υλικού σχεδόν αδύνατη, οδηγούν στην υιοθέτηση της άποψης της αναγκαστικής ύπαρξης ενός ειδικά διαμορφωμένου και κατάλληλα εξοπλισμένου χώρου για τη διδασκαλία των φυ-

και ουσιαστικά «δευτερεύοντα», αν ληφθεί υπόψη η θέση τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

11. Είναι γνωστό το θέαμα του καθηγητή ή και μαθητή που «κουβαλάει» στο διάλειμμα το «σκελετό» ή το πρόπλασμα «ανθρώπινου σώματος» μέσα από τους διαδρόμους και τις σκάλες του σχολείου προς την αίθουσα διδασκαλίας. Τέτοιες ενέργειες μάλλον είναι αποθαρρυντικές και αποτρεπτικές για τη χρήση των εποπτικών μέσων, έστω και αν αυτά υπάρχουν στα σχολεία.

12. Αυτό συμβαίνει συχνά στο μάθημα της Γεωγραφίας που προσφέρει πολλές δυνατότητες στη χρήση πλούσιου εποπτικού υλικού. Ο διδάσκων μπορεί να έχει στη διάθεσή του π.χ. μια ταινία video, χαρακτηριστικά αντικείμενα ή προϊόντα, αναμνηστικά, πετρώματα, βιβλία με εικόνες, διαφάνειες, κ.α., που αναφέρονται στην περιοχή ή χώρα της διδακτικής ενότητας που παρουσιάζεται.

σιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας. Μάλιστα εκτός από τις λύσεις που προσφέρει η ύπαρξη ενός τέτοιου χώρου σε τεχνικά προβλήματα, η ανάγκη δημιουργίας του εκπορεύεται και από σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές. Η εισαγωγή, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες νεοτεριστικών μεθόδων στη διδασκαλία κυρίως των θετικών επιστημών, με την αλλαγή των σκοπών, του περιεχομένου και των μεθόδων, ενισχύει την άποψη για τη διεξαγωγή της διδακτικής πράξης σ' έναν ειδικά διαρρυθμισμένο χώρο¹³. Η μετάβαση π.χ. από το δασκαλοκεντρικό σύστημα στο μαθητοκεντρικό, η εισαγωγή του «σχολείου εργασίας» με τη χρησιμοποίηση πολλαπλών πηγών πληροφοριών και υλικού επεξεργασίας και η ύπαρξη πληθώρας εποπτικών μέσων, όχι μόνο συνηγορούν υπέρ της διδασκαλίας σ' έναν ειδικά εξοπλισμένο χώρο αλλά απαιτούν την ύπαρξή του.

13. Στα σχολεία της Γερμανίας το πρόβλημα της διδασκαλίας σ' έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο έχει τεθεί ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '60. Ο Gerd Feller (1982, σ. 76) γράφει σχετικά για το μάθημα της Γεωγραφίας: «seit 1968 vollzieht sich in der Geographie ein Curricularer Innovationsprozess. Die Orientierung des Fachs auf seine zeitgemässen Aufgaben als gesellschaftsrelevante Raumwissenschaft liefert heute nicht nur wertvolle Argumente für die Notwendigkeit der Einrichtung von Fachräumen an der meisten Schularten... sondern die neuen Ziele, Inhalte und Methoden, lassen sich weitgehend nur in Fachraum oder in einem vielseitig ausgestatteten Unterrichtsraum verwicklichen».

5. Η οργάνωση του ειδικού χώρου διδασκαλίας

Ο ειδικός χώρος διδασκαλίας, για να δικαιολογεί την ύπαρξή του και να αποδεικνύεται εποικοδομητικά χρηστικός, πρέπει να ικανοποιεί ορισμένες λειτουργικές ανάγκες διδασκόντων-διδασκομένων αλλά και των απαιτήσεων της διδασκαλίας. Παρακάτω εκτίθενται οι απαραίτητες προϋποθέσεις και οι προτάσεις για την ικανοποίησή τους που έχουν σχέση με τη διαρρύθμιση, τον εξοπλισμό και τη διευθέτησή του¹⁴ (βλ. σχετ. σχεδιάγραμμα).

α) Το σωστό μέγεθος της κύριας αίθουσας στην οποία διεξάγεται η διδασκαλία. Οι διαστάσεις του χώρου αυτού θα πρέπει να είναι ανάλογες του αριθμού των μαθητών, να μπορούν όμως να καλύπτονται και ανάγκες μεγαλύτερου αριθμού διδασκομένων. Μια λύση είναι η κατασκευή μιας αίθουσας μεγέθους 100 τ.μ. στην οποία θα υπάρχει δυνατότητα διαίρεσής της με σύστημα συρόμενων –πτυσσόμενων παραπετασμάτων– θυρών. Έτσι παρέχεται η δυνατότητα φιλοξενίας μεγαλύτερων ή μικρότερων ομάδων μαθητών με την αυξομείωση των διαστάσεων της αίθουσας διδασκαλίας.

β) Η διάταξη των θέσεων εργασίας των μαθητών κατά τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει άνεση στην παρακολούθηση του διδάσκοντα αλλά και των εποπτικών μέσων. Καλό θα ήταν η αίθουσα να διαθέτει ατομικά έδρανα για τους μαθητές. Κατ' αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται μεγαλύτερη άνεση χώρου και κινητικότητα. Διευκολύνεται επίσης ο σχηματισμός μικρότερων ομάδων εργασίας όταν παραστεί ανάγκη να εργασθούν οι μαθητές συλλογικά.

γ) Η κατάλληλη και άρτια τεχνική υποδομή. Η αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να διαθέτει πλήρη ηλεκτρολογικό εξοπλισμό (παροχή ρεύματος διαφορετικής τάσης, ρευματοδότες στην κατάλληλη θέση, κεραίες κ.λ.π.), καθώς και παροχή νερού και δυνατότητες αποχέτευσης. Απαραίτητο στοιχείο είναι η δυνατότητα συσκοτισμού της αίθουσας κατά τη διάρκεια των προβολών. Σε πολλά σχολεία, ενώ υπάρχουν τα

14. Σχετικά με τη διαμόρφωση και εξοπλισμό ενός χώρου ειδικά για τη διδασκαλία της Γεωγραφίας, βλ. H. Haubrich 1977, σ. 286 κ.ε., A. Herr 1973, H. Hendinger 1970, σ. 10-18, H. Hendinger 1973, σ., 85-93, U. Jansen 1971, G. Kunstmann 1974, S. Mahlendorff 1979 σ. 269-274, W.W. Puls 1973, O. Schwerin 1975.

κατάλληλα μέσα, (προβολικά μηχανήματα, διαφάνειες, κινηματογραφικές ταινίες), αυτά δεν χρησιμοποιούνται μόνο και μόνο επειδή δεν υπάρχουν δυνατότητες συσκότισης κάποιου χώρου. Η αίθουσα πρέπει να διαθέτει επίσης και σύστημα ρύθμισης της έντασης του φωτισμού, γιατί σε ορισμένες περιπτώσεις απαιτείται να σχεδιάζουν οι μαθητές ή να γράφουν κατά τη διάρκεια της προβολής. Επομένως η ύπαρξη φωτισμού χαμηλής έντασης είναι απαραίτητη.

δ) Ο εξοπλισμός της αίθουσας διδασκαλίας με τα απαραίτητα τεχνικά μέσα.

Σημαντικό ρόλο στην καλή χρήση και απόδοση των εποπτικών μέσων και κυρίως των συσκευών, παίζει η σωστή τοποθέτησή τους. Σφάλματα διαρρύθμισης του χώρου και λάθη στην κατανομή των οργάνων, πέρα από τα τεχνικά προβλήματα που δημιουργούν, έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στη δυνατότητα πρόσληψης και απόκτησης από τους μαθητές των προσφερομένων διδακτικών αγαθών.

Ο αριθμός των εποπτικών μέσων αλλά και η ποιότητά τους, εξαρτώνται βασικά από το οικονομικό πρόγραμμα της Πολιτείας για την Παιδεία και τους πόρους κάθε σχολείου. Ιδεώδες θα ήταν να ανήκουν στον απαραίτητο εξοπλισμό κάθε σχολείου τα παρακάτω εποπτικά μέσα και συσκευές για την πλαισίωση της διδασκαλίας και την καλύτερη απόδοση του διδακτικού έργου¹⁵.

— Ο παραδοσιακός πίνακας γραφής με κιμωλία.

— Οθόνη προβολής μεγάλων διαστάσεων η οποία θα είναι στερεωμένη στην οροφή της αίθουσας και στο κέντρο και θα διαθέτει μηχανισμό ανόδου-καθόδου. Η οθόνη αυτή θα χρησιμοποιείται για την προβολή διαφανειών, αδιαφανών εικόνων από επισκόπιο και κινηματογραφικών ταινιών.

— Φορητή οθόνη για προβολές από Overhead. Αυτή μπορεί να χρησιμοποιήσει και για την προβολή διαφανειών ή εικόνων, εφόσον ο αριθμός των μαθητών είναι μικρός και η διαρρύθμιση της αίθουσας και γενικά

15. Γίνεται αναφορά εδώ μόνο στα βασικά και απαραίτητα μέσα με τα οποία πρέπει να είναι εφοδιασμένη η αίθουσα διδασκαλίας και κυρίως στον τεχνικό εξοπλισμό (μηχανήματα προβολής, οπτικοακουστικές συσκευές κ.λ.π.).

Εκτός από τα παραπάνω υπάρχουν φυσικά εκατοντάδες άλλα είδη εποπτικών μέσων τα οποία χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία εκάστου των ειδικών μαθημάτων (φυσικά αντικείμενα, προπλάσματα κ.ά.), τα οποία δεν είναι δυνατόν να απαριθμηθούν και να περιγραφούν λεπτομερειακά. Κάτι τέτοιο ξεφεύγει από τα πλαίσια της εργασίας αυτής, της οποίας το κύριο βάρος επικεντρώνεται στις προτάσεις για δημιουργία ενός χώρου ειδικά για τη διδασκαλία των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας και τον εξοπλισμό του με τα εποπτικά εκείνα μέσα τα οποία είναι κοινά ή παρεμφερή για όλα τα μαθήματα των παραπάνω ειδικοτήτων.

οι συνθήκες δεν επιτρέπουν την προβολή στη μεγάλη οθόνη της οροφής.

— Συσκευή Overhead δίπλα από την έδρα ή το τραπέζι διδασκαλίας για την προβολή κάποιου υλικού από ζελατίνα ή το γράψιμο και σχεδίαση πάνω σ' αυτή κατά την ώρα της διδασκαλίας. Η βάση στήριξης της συσκευής καλό είναι για πρακτικούς λόγους, να διαθέτει ρόδες, έτσι ώστε να μπορεί να μετακινείται εύκολα και να εξασφαλίζονται οι καλύτερες δυνατότητες προβολής.

— Συσκευή τηλεόρασης και video. Οι συσκευές αυτές τοποθετούνται στο εμπρός μέρος της αίθουσας και χρησιμοποιούνται η μεν τηλεόραση για τη λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το δε video για την προβολή ταινιών με αντίστοιχο περιεχόμενο της ενότητας που διδάσκεται. Επίσης η συσκευή video μπορεί να χρησιμεύει και για την εγγραφή από την τηλεόραση προγραμμάτων εκπαιδευτικού περιεχομένου. Έτσι μπορεί σταδιακά να δημιουργηθεί στο σχολείο ένα αρχείο με βιντεοκασσέτες.

— Ένας ή δυο χαρτοστάτες, επίσης στο εμπρός μέρος της αίθουσας. Και αυτοί θα πρέπει να είναι κινητοί, έτσι ώστε οι αναρτημένοι χάρτες να είναι ορατοί από όλους τους μαθητές.

— Προβολέας διαφανειών (slides), που αποτελεί το πλέον εύχρηστο μέσο που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία. Και τούτο γιατί και εύκολος είναι στο χειρισμό και πληθώρα διαφανειών διατίθενται για την υποστήριξη κάθε διδακτικού αντικειμένου. Ο προβολέας διαφανειών θα πρέπει να συνοδεύεται από μηχανισμό τηλεχειρισμού για να διευκολύνει το έργο του διδάσκοντα και τοποθετείται στο πίσω μέρος της αίθουσας.

— Μηχανή προβολής κινηματογραφικών ταινιών 8 ή 16 mm και ένα επισκόπιο για την προβολή αδιαφανών εικόνων. Και οι δύο (ή τρεις) συσκευές τοποθετούνται επίσης στο πίσω μέρος της αίθουσας.

— Ραδιόφωνο και κασσετόφωνο ή μια ενιαία συσκευή. Στη δεύτερη περίπτωση διευκολύνεται η εγγραφή μιας ραδιοφωνικής εκπομπής σε κασσέτα.

Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να ληφθεί ώστε οι προδιαγραφές των συσκευών, οπτικών και ακουστικών, να ανταποκρίνονται στις διδακτικές ανάγκες και να πληρούν τις απαραίτητες τεχνικές προϋποθέσεις. Θα πρέπει π.χ. οι οπτικές συσκευές να είναι κατάλληλες για τις διαστάσεις του συγκεκριμένου χώρου οι δε ακουστικές να ικανοποιούν, από άποψη έντασης ήχου, τις απαιτήσεις αυτών που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα και να μην ενοχλούν έξω από αυτήν.

Απαραίτητο συμπλήρωμα της κύριας αίθουσας διδασκαλίας απο-

τελεί ένας χώρος στον οποίο φυλάσσονται οι συλλογές των εποπτικών μέσων για τα φυσιογνωστικά μαθήματα και τη Γεωγραφία. Ο χώρος αυτός επικοινωνεί με την αίθουσα διδασκαλίας και είναι κατάλληλα διαρρυθμισμένος και εξοπλισμένος έτσι ώστε τα διάφορα εποπτικά μέσα να είναι προσιτά στον διδάσκοντα αλλά, σε ορισμένες περιπτώσεις, και στους μαθητές. Συγχρόνως, με κατάλληλη οργάνωση, μπορεί να αποτελεί και χώρο εργασίας και προετοιμασίας των διδασκόντων.

Για πρακτικούς λόγους εξυπηρέτησης των λειτουργικών αναγκών, αλλά και από αισθητική άποψη, θα πρέπει να διατίθεται για κάθε ειδικότητα-μάθημα και αντίστοιχο τμήμα της αίθουσας. Να υπάρχουν δηλ. ανάλογες θιτρίνες ή ράφια για τη φύλαξη-τοποθέτηση των εποπτικών μέσων για τη Ζωολογία, Φυτολογία, Βιολογία, Ανθρωπολογία, Γεωλογία-Ορυκτολογία-Πετρολογία και Γεωγραφία. Στις θιτρίνες κάθε ειδικότητας θα πρέπει να τοποθετούνται τα αντικείμενα κατά τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετούνται πέρα από τις διδακτικές ανάγκες και εκπαιδευτικοί στόχοι. Να επιδιώκεται δηλ. η ταυτόχρονη προβολή των εποπτικών μέσων-συλλογών και ιδίως εκείνων που προέρχονται από το φυσικό περιβάλλον. Με τη βοήθεια και συνεισφορά των μαθητών θα μπορούσαν να δημιουργηθούν σταδιακά συλλογές από διατηρημένα φυτά, ζώα, ορυκτά και πετρώματα του γεωγραφικού διαμερίσματος στο οποίο ανήκει το σχολείο. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές όχι μόνο αποκτούν χρήσιμες γνώσεις και εποικοδομητικές συνήθειες αλλά συνδέονται περισσότερο με το σχολείο και τα αντικείμενά του διότι θεωρούν ότι συμβάλλουν δημιουργικά στη σχολική ζωή και πράξη.

Η αίθουσα αυτή θα μπορούσε ευκαιριακά να χρησιμεύει και για την οργάνωση κάποιων εκθέσεων με ειδικά ή επίκαιρα θέματα.

Ένα τμήμα της αίθουσας εποπτικών μέσων διατίθεται για τη φύλαξη των χαρτών. Η ταξινόμηση κατά μάθημα και θέμα επιβάλλεται και εδώ, όπως και στα υπόλοιπα μέσα διδασκαλίας, για την εύκολη ανεύρεσή τους. Κάθε χάρτης πρέπει να φέρει ενδεικτικά στοιχεία του μαθήματος αλλά και του ειδικού θέματος στον οποίο αναφέρεται (π.χ. Βιολογία, Διαίρεση του Κυττάρου, Γεωγραφία Ηπείρων, Γεωμορφολογικός Χάρτης Ασίας κ.λ.π.). Απαραίτητη είναι η σύνταξη ενός ευρετηρίου των χαρτών και η ανάρτησή του σε ευκρινές μέρος δίπλα από το χώρο φύλαξης των χαρτών, έτσι ώστε να διευκολύνεται η ανεύρεση ενός συγκεκριμένου χάρτη.

Η αίθουσα αυτή χρησιμεύει και ως χώρος προετοιμασίας της διδασκαλίας. Πολλές διδακτικές ενότητες απαιτούν τη διεξαγωγή πειραμάτων ή την επίδειξη από μικροσκόπιο παρασκευασμάτων. Η όλη διαδικασία προετοιμασίας των υλικών αυτών, που προηγείται φυσικά της

διδασκαλίας, προϋποθέτει κατάλληλη τεχνική αλλά και επιστημονική υποδομή. Ένας κύκλος μαθημάτων π.χ. στον οποίο είναι απαραίτητη η χρήση μικροσκοπίου είναι ο βιολογικός (Ζωολογία, Βοτανική, Ανθρωπολογία, Βιολογία). Πολλές φορές ο διδάσκων είναι υποχρεωμένος να προετοιμάσει κάποια παρασκευάσματα φυτικής ή ζωϊκής προέλευσης τα οποία δεν διατίθενται έτοιμα (π.χ. μια τομή ρίζας ή βλαστού ή φύλλου για το μάθημα της Βοτανικής). Για το λόγο αυτό θα πρέπει να είναι διαθέσιμα και κάποια χημικά αντιδραστήρια και ανατομικά εργαλεία. Είναι επομένως απαραίτητη η διαμόρφωση κάποιου τμήματος της αίθουσας σε στοιχειώδες εργαστήριο.

Το ίδιο απαραίτητο είναι η οργάνωση ενός σχεδιαστηρίου με στοιχειώδη όργανα σχεδίασης, δεδομένου ότι πολλές φορές απαιτείται η σχεδίαση κάποιων σχεδιαγραμμάτων, γραφικών παραστάσεων ή χαρτών.

Σε ειδικό χώρο θα πρέπει να φυλάσσονται οι διαφάνειες, οι ζελατίνες του Overhead, κινηματογραφικές ταινίες, οι video-κασσέτες, και οι κασσέτες μαγνητοφώνου. Όλα τα παραπάνω εποπτικά μέσα θα πρέπει, όπως και οι χάρτες, να φέρουν κωδικά στοιχεία κατά θέμα και ευρετήριο για την εύκολη ανεύρεσή τους. Επίσης θα πρέπει να ληφθεί ειδική πρόνοια για τη διατήρησή τους σε καλή κατάσταση δεδομένου ότι είναι κατασκευασμένα από ευπαθή υλικά.

Ο χώρος εργασίας των διδασκόντων, στην αίθουσα προετοιμασίας, μπορεί να αποτελεί συγχρόνως και τόπο μελέτης και επεξεργασίας θεμάτων σχετικών με τα διδασκόμενα αντικείμενα. Συνιστάται επομένως η οργάνωση μιας βιβλιοθήκης με βιβλία και επιστημονικά περιοδικά του κύκλου των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας. Η βιβλιοθήκη αυτή μάλιστα θα μπορούσε να διαθέτει, εάν τα οικονομικά του σχολείου το επιτρέπουν, και ένα δανειστικό τμήμα με βιβλία κατάλληλα για το επίπεδο των μαθητών. Έτσι θα μπορούσαν οι μαθητές να διευκολυνθούν στην ανεύρεση κάποιων στοιχείων πέρα από αυτά που διαθέτει το σχολικό εγχειρίδιο. Συγχρόνως θα είχε και ο διδάσκων την ευχέρεια να αναθέτει στους μαθητές του κάποιες εργασίες χωρίς οι τελευταίοι να αντιμετωπίζουν δυσκολία στην πρόσβαση σε βιβλιογραφικό υλικό. Σταδιακά ο χώρος αυτός του σχολείου θα αποτελέσει πόλο έλξης για τους μαθητές και θα τους συνηθίσει σε δημιουργική απασχόληση.

6. Επίλογος

Η δημιουργία και διαμόρφωση ενός χώρου διδασκαλίας των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της Γεωγραφίας, σύμφωνα με τις παραπάνω προτάσεις, προϋποθέτει αφενός την ύπαρξη ενός χώρου με κατάλληλες διαστάσεις και αφετέρου την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή. Εάν ο διαθέσιμος χώρος επαρκεί μόνο για τη δημιουργία της κύριας αίθουσας διδασκαλίας, θα πρέπει αυτή να διαμορφωθεί ανάλογα και να φιλοξενήσει και τα εποπτικά μέσα. Εξυπακούεται ότι καθοριστικό ρόλο για την αξιολόγηση των εποπτικών μέσων που θα συμπεριληφθούν στην ενιαία αίθουσα διδασκαλίας-συλλογών, παίζουν, εκτός από τις διαστάσεις του διαθέσιμου χώρου και οικονομικοί παράγοντες.

Οι παραπάνω προτάσεις καλύπτουν όλες τις ανάγκες για τη διδασκαλία με σύγχρονα μέσα και είναι εφαρμόσιμες εξ ολοκλήρου μόνο όταν πληρούνται όλες οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Αποτελούν όμως ένα υπόδειγμα το οποίο επιδέχεται αλλαγές και μπορεί να εφαρμοσθεί με «ελαστικότητα» στα περισσότερα σχολεία. Ο διαθέσιμος χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή κάθε σχολείου αποτελούν τις βασικές παραμέτρους που καθορίζουν και τις δυνατότητες του ποσοστού υλοποίησης των προτάσεων.

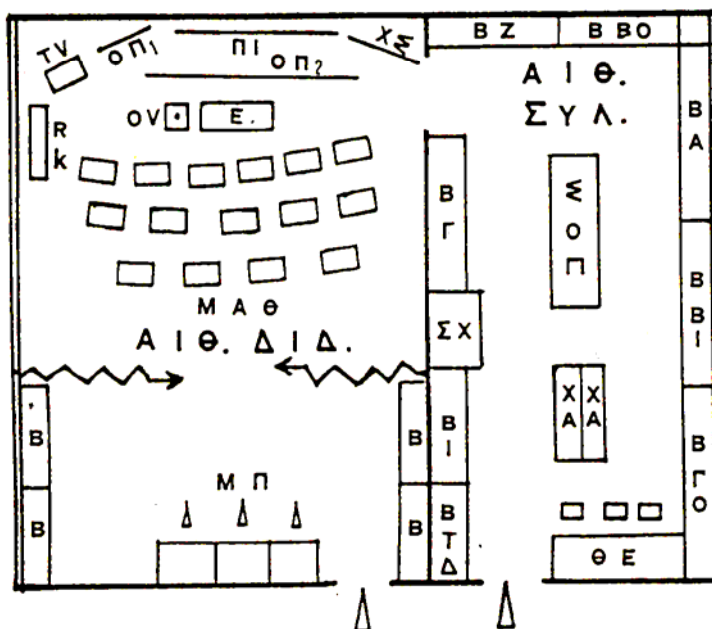
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BLOOM, B.S., (Εκδ.) Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., και MADAUS, G.F., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: Mc Graw-Hill, 1971.
- BRIGGS, L.G., Handbook of Procedures for the Design of Instruction. Pittsburg, Pa.: American Institutes for Research, 1970.
- BURNS, R.W.: New Approaches to Behavioral Objectives. Dubuque, Iowa: William C. Brown, 1972.
- DALE, E., Audio-Visual Methods in Teaching, 3η εκδ., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- DAVIES, I.K., Competency Based Learning: Technology, Management and Design. New York: McGraw-Hill Book co., 1973.
- FELLER, G., «Fachraum für Geographie», Metzler, Handbuch für den Geographieunterricht, Stuttgart 1982.
- FLANAGAN, I.C., SHANNER, W.M. και MAGER R.F., Behavioral Objectives: A Guide for Individualizing Learning. New York: Westinghouse Learning Press, 1971.
- GAGNÉ R.M., «Analysis of Objectives». Στο L.J.BRIGGS (Εκδ.), Instructional Design. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1977.
- GAGNÉ, R.M. και BRIGGS, L.J., Principles of Instructional Design, 2η εκδ., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- GREIL, I - KREUZ, A., «Einsatz von Medien im Schulunterricht» Pädagogische Welt 4/77
- HAUBRICH, H., «Zum Fachraum», Konkrete Didaktik der Geographie, Braunschweig 1977.
- HEIMANN, P., «Didaktik als Theorie und Lehre», D.C.Kochan (Hrsg.) Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft 1969.
- HENDINGER, H., «Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten», Geographische Rundschau, τ. 1, 1970.
- HENDINGER, H., «Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie», Geographische Rundschau, τ. 3, 1973, σ. 85-93.

- HERR, A., «Anlage und Ausstattung des Erdkundefachraums», Schulmanagement, τ. 1, 1973.
- JANSEN, U., «Umwandlung eines Klassenraums zum Erdkundefachraum», Geographie in der Schule. Mitteilungen d., nordt. Landesverbände im Verband Deutscher Schulgeographen, τ. 6, 1971.
- ΚΑΡΖΗΣ, Θ., Τηλεόραση και Παιδεία, Αθήνα 1979.
- ΚΟΚΚΟΤΑΣ Π., «Τα οπτικοακουστικά μέσα και η εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας», Λόγος και Πράξη, τ. Β' 12, Αθήνα 1980.
- KUNSTMANN, G., Inhaltliche Grundlagen und Lösungsvorschläge für die Ausstattung und Gestaltung des Fachunterrichtsraumes Geographie», Zeitschrift für Erdkundeunterricht τ. 2, 1974.
- MAGER, R.F., Preparing Objectives for Programmed Instruction. Belmont Cal.: Fearon Publishers, 1961.
- MAGER, R.F., Preparing Objectives for Instruction, 2η έκδ., Belmont, Ca.: Fearon, 1975.
- McASHAM, H.H., The Goals Approach to Performance Objectives. Philadelphia: Saunders, 1974.
- MAHLENDORFF, S., «Der Geographie-Fachraum». Geographie im Unterricht τ. 8, 1979, σ. 269-274.
- PLOWMAN, P., Behavioral Objectives. Chicago: Science Research Associates, 1971.
- POPHAM, W.J. και BAKER, E.L., Establishing Instructional Goals. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.
- PULS, W.W., «Plädoyer für einen Geographie-Arbeitsraum, Schulmanagement, τ. 2, 1973.
- SCHULZ, W., «Μέσα διδασκαλίας και μάθηση» Herder, Λεξικό σχολικής Παιδαγωγικής, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.
- SCHWERIN, O., «Zur Diskussion um die Ausgestaltung und Gestaltung von Fachunterrichts-Räumen Geographie», Zeitschrift für Erdkundeunterricht τ. 12, 1975.
- SCHWITMANN, D., «Ansätze zur Medientaxonomierung» Unterrichtswissenschaft 2/3, 1973.
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Β.Ι., Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά, Gutenberg Αθήνα 1982.
- WOLF, A., «Εποπτικότητα», Herder, Λεξικό σχολ. παιδαγωγικής, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Διαρρύθμιση και εξοπλισμός του ειδικού χώρου διδασκαλίας



ΑΙΘ. ΔΙΔ.	Κύρια αίθουσα διδασκαλίας	BZ	Βιτρίνα Ζωολογίας
ΑΙΘ. ΣΥΛ.	Αίθουσα συλλογών και προετοιμασίας	BBO	Βιτρίνα Βοτανικής
ΠΙ.	Πίνακας	BA	Βιτ. Ανθρωπολογίας
ΧΣ.	Χαρτοστάτης	BBI	Βιτ. Βιολογίας
ΟΠ1.	Οθόνη προβολής φορητή	BGO	Βιτ. Γεωλογίας-Ορυκτολογίας
ΟΠ2.	Οθόνη προβολής οροφής	BΓ	Βιτ. Γεωγραφίας
TV.	Τηλεόραση-video	ΣΧ	Σχεδιαστήριο
RK.	Ραδιόφωνο-Κασσετόφωνο-Πικάπ	BI	Βιβλιοθήκη
Ε	Έδρα διδάσκοντα	BTΔ	Βιτ. διαφανειών, κασσετών κ.λ.π.
ΟΝ.	Overhead	ΘΕ	Θέσεις εργασίας διδασκόντων
ΜΑΘ.	Καθίσματα μαθητών	ΧΑ	Χάρτες
ΜΠ	Μηχανές προβολής	ΣΟΠ	Συλλογή ορυκτών, πετρωμάτων
B	Βιτρίνες		

Γ.Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ

**ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΩΝ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

0. Εισαγωγή	189
1. Ιστορική Αναδρομή-Νομοθετική Ρύθμιση	190
2. Σκοπός της Έρευνας	194
2.1 Η Ομάδα Αναφοράς της Έρευνας	194
2.2. Η Μέθοδος	197
3. Ερευνητικά Αποτελέσματα	199
3.1 Η Θέση της Σ.Β.	199
3.1.1. Η Βιβλιοθήκη στο Διάδρομο	200
3.1.2. Οι Βιβλιοθήκες Τάξεων (Β.Τ.)	203
3.1.3. Βιβλιοθήκες στο Γραφείο Δασκάλων και στην Αίθουσα Εκδηλώσεων	208
3.2. Ο Χώρος για τη Γενική Σχολική Δανειστική Βιβλιοθήκη ..	209
4. Οικονομική Ενίσχυση-Πόροι των Σ.Β.	212
5. Η Ενημέρωση των Εκπαιδευτικών	217
6. Συμπεράσματα και Προτάσεις	221
7. Σημειώσεις	224

Έρευνα για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων

0. Εισαγωγή

Από πολλούς μελετητές έχει επισημανθεί ότι η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η έρευνα στο χώρο αυτό θα μπορούσε να αναφέρεται σε πολλούς τομείς, όπως είναι η κριτική παρουσίαση του συγγραφικού έργου των εκροσώπων της Παιδικής Λογοτεχνίας, η σημασία του παιδικού βιβλίου, τα κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής του, οι παιδικές και σχολικές βιβλιοθήκες, κ.λπ.

— Κατά συνέπεια ενώ υπάρχει ένα πλήθος από ατεκμηρίωτες θεωρητικές παρατηρήσεις και συχνά αντίστοιχες προτροπές για τα θέματα αυτά, λείπουν πολλές φορές τα πορίσματα συγκεκριμένων ερευνών που θα στήριζαν και πρακτικά τις παραπάνω απόψεις και προτάσεις.

— Πιστεύουμε ότι η απουσία της έρευνας οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η Παιδική Λογοτεχνία θεωρήθηκε και αντιμετωπίστηκε πολύ πρόσφατα, ως αυτοτελής κλάδος της Λογοτεχνίας, με ιδιαίτερα θέματα και δική του προβληματική.

— Θεωρούμε όμως, ότι η έντονη κινητικότητα που παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας καθώς και η καθιέρωσή της ως αυτοτελούς μαθήματος στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις Φιλοσοφικές Σχολές, θα δώσουν νέα ώθηση και προοπτική και στον ερευνητικό τομέα.

— Άλλωστε, και η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως αφετηρία τη διδασκαλία του μαθήματος «Θέματα και Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας» στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος.

1. Ιστορική Αναδρομή-Νομοθετική Ρύθμιση

Οι Σχολικές Βιβλιοθήκες (Σ.Β.) έχουν στην Ελλάδα μια μακρόχρονη ιστορία. Η αφητηρία τους τοποθετείται στην περίοδο της τουρκοκρατίας, ενώ η νομοθετική κατοχύρωση αρχίζει με το Β.Δ. 8/20-11-1835 του Όθωνα, το οποίο προέβλεπε την ίδρυση βιβλιοθήκης σε κάθε δημόσιο σχολείο. Ακολούθησαν πολλά σχετικά νομοθετήματα, όπως οι νόμοι 4397/1929, 5911/1933 και Β.Δ. 15/21.1.1949, όπου τονιζόταν: Είς έκαστον σχολείον τῆς Δημοτικῆς καί Μέσης Ἑκπαιδεύσεως καί εἰς έκαστον Διδασκαλεῖον ἰδρύεται Σχολική Βιβλιοθήκη, πρὸς χρῆσιν τῶν μαθητῶν τοῦ σχολείου καί τῶν ἐν αὐτῷ διδασκόντων». Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε και την παράγραφο που αναφέρεται στην οικονομική στήριξη και τον εμπλουτισμό των Σχολικών Βιβλιοθηκών.

Αναφέρεται λοιπόν χαρακτηριστικά: Ἡ σχολικὴ βιβλιοθήκη ἐκάστου σχολείου ἰδρύεται καί πλουτίζεται διὰ τοῦ σχολικοῦ ταμείου, ἐν τῷ προϋπολογισμῷ τοῦ ὁποίου ἀναγράφεται καθ' ἕκαστον ἔτος ἴδιον κονδύλιον διὰ τὰς ἀνάγκας τῆς σχολικῆς βιβλιοθήκης, ἀνάλογον πρὸς ταύτας. Πόροι ἐπίσης τῶν σχολικῶν βιβλιοθηκῶν δύνανται νά εἶναι α) εἰδικαί ἐφ' ἅπαξ παρεχόμεναι ἢ ἐτήσiai χορηγίαι τοῦ Ὑπουργείου τῆς Παιδείας εἰς διάφορα σχολεῖα πρὸς ἵδρυσιν ἢ πλουτισμόν τῶν σχολικῶν βιβλιοθηκῶν αὐτῶν, β) εἰδικαί ἐπιχορηγήσεις τῶν Δήμων ἢ Κοινοτήτων πρὸς τόν αὐτόν σκοπόν, γ) εἰσπράξεις ἐκ σχολικῶν ἐορτῶν, διδομένων εἰδικῶς χάριν τῶν σχολικῶν βιβλιοθηκῶν καὶ δ) διάφοροι δωρεαὶ τοῦ διδάσκοντος προσωπικοῦ, τῶν μαθητῶν ἢ ἄλλων ἰδιωτῶν»¹.

— Νομοθετικές ρυθμίσεις υπήρξαν βέβαια και στη συνέχεια, όπως το Ν.Δ. 749 «Περὶ Διδακτικῶν Βιβλίων» (ΦΕΚ 277/18.12.70) καθώς και η Εγκύκλιος 21326/20.2.1973 του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Σχολικαὶ Βιβλιοθήκαι».

— Ἐτσι καταλήγουμε στο Ν. 1566 του '85, το ἀρθρο 43 τοῦ ὁποίου ἀναφέρεται στις Σχολικὲς Βιβλιοθήκες. Στην πρώτη παράγραφο του παραπάνω ἀρθρου τονίζεται ὅτι ἡ Σχολικὴ Βιβλιοθήκη λειτουργεῖ «για χρῆση τῶν μαθητῶν, τοῦ διδακτικοῦ προσωπικοῦ καὶ τῶν κατοίκων τῆς ἐδρας καὶ τῆς περιοχῆς τοῦ σχολείου». Το τελευταῖο σημεῖο αποτελεῖ ἕνα νέο στοιχεῖο, σχετικά με το αναγνωστικό κοινό στο ὁποῖο απευθύνεται ἡ Σ.Β.

— Στο θέμα των δαπανών για τις Σ.Β. αναφέρεται η παράγραφος 3 του άρθρου, όπου χαρακτηριστικά τονίζεται: «Για τις δαπάνες που απαιτούνται για τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών εγγράφονται σχετικές πιστώσεις στον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι οποίες διατίθενται στις νομαρχίες...». Για την υλοποίηση του άρθρου 43 έχουν εκδοθεί οι εξής αποφάσεις: η Γ1/35/68/29-1-87 για την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία της Βιβλιοθήκης Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Β.Ε.Π.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.), η Γ2/577/10-2-1986 για την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία της Βιβλιοθήκης Εκπαιδευτικού Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.), η Φ. 8/276/Γ1/845/11.11.1987 για τη συγκρότηση επιτροπής για σύνταξη καταλόγου βιβλίων των Βιβλιοθηκών του Εκπαιδευτικού Προσωπικού Π.Ε. και η Γ2/76/8.1.1988 για τη συγκρότηση επιτροπής για σύνταξη καταλόγου βιβλίων των Βιβλιοθηκών Εκπαιδευτικού Προσωπικού Δ.Ε. Έχει εκδοθεί επίσης, η απόφαση Φ.8/233/Γ1/1221/16-11-1988 με θέμα «Σημασία-Σκοποί-Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικών Βιβλιοθηκών», την οποία και θα παρουσιάσουμε εκτενέστερα.

— Στην πρώτη σελίδα της παραπάνω εκγκυκλίου επισημαίνεται ότι αυτή είναι ενδεικτική και όχι δεσμευτική στις αποφάσεις και στις δραστηριότητες των Σχολικών Συμβούλων και Επιτροπών Βιβλιοθήκης.

— Ακολουθεί ένα κεφάλαιο με τίτλο «Σημασία Σ.Β.», όπου σε γενικές γραμμές τονίζεται ότι ο θεσμός της Σ.Β. αναβαθμίζει ποιοτικά την εκπαίδευση, προωθεί την ελεύθερη και πλούσια ανταλλαγή ιδεών, τον προβληματισμό και την έρευνα και αναπτύσσει την ελεύθερη επικοινωνία των μαθητών με την επιστήμη, την ιδεολογία και τον πολιτισμό των άλλων ανθρώπων και λαών. Επισημαίνεται επιπλέον ότι η Σ.Β., όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα απ' το σχολείο, συμβάλλει ουσιαστικά στην πολύπλευρη καλλιέργεια και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου.

— Ακολουθεί ένα άλλο κεφάλαιο με τίτλο «Σκοποί-Στόχοι Σ.Β.», όπου γίνεται διάκριση ανάμεσα στους γενικότερους και τους ειδικότερους σκοπούς-στόχους που πρέπει να επιδιώξει η Σ.Β. Στους γενικότερους σκοπούς εντάσσεται η επιδίωξη της Σ.Β. να συμβάλει στην επίτευξη των σκοπών της παιδείας, να υπηρετεί το άνοιγμα του σχολείου στο κοινωνικό περιβάλλον και να δημιουργεί προϋποθέσεις, όχι μόνο για ίσες ευκαιρίες αλλά και για ίσες αφετηρίες στην εκπαίδευση. Οι ειδικότεροι σκοποί-στόχοι της Σ.Β. είναι ο δανεισμός βιβλίων σε εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και κατοίκους της περιοχής, η διαπαιδαγώγηση των μαθητών στην ανάγνωση κατάλληλων βιβλίων καθώς και η συμμετοχή στη διαμόρφωση πλούσιας σχολικής ζωής, πνευματικής και πολι-

τιστικής δραστηριότητας.

— Στη συνέχεια υπάρχει ένα κεφάλαιο με το γενικό τίτλο «Οργάνωση-Λειτουργία Σ.Β.» και ακολουθούν τέσσερις επιμέρους ενότητες, η πρώτη με τον τίτλο «Η Γενική Σχολική Δανειστική Βιβλιοθήκη (Γ.Σ.Δ.Β.)». Προτείνεται λοιπόν, η Γ.Σ.Δ.Β. να αποτελεί το κέντρο για τον εφοδιασμό των Βιβλιοθηκών Τάξεων (Β.Τ.), το δανεισμό βιβλίων και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Η Γ.Σ.Δ.Β. κρίνεται σκόπιμο να στεγαστεί στη μεγαλύτερη αίθουσα που διαθέτει το σχολείο, ιδιαίτερα στην αίθουσα «εκδηλώσεων» αν υπάρχει, η οποία πρέπει να έχει άφθονο φως, απόλυτη ησυχία, ανάλογη διακόσμηση, ενώ τα βιβλία να τοποθετηθούν σε κατάλληλα βιβλιοστάσια, κατανεμημένα σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών. Αναφέρεται ότι στη σχολική βιβλιοθήκη θα συγχωνευτούν οι Βιβλιοθήκες του Συλλόγου Γονέων και άλλων φορέων, ενώ είναι δυνατόν να υπάρχει και ευρύτερο οπτικοακουστικό υλικό, όπως κασσέτες και δίσκοι μουσικής, διαφάνειες, χάρτες, κ.λπ. Για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία της Σ.Β. απαιτούνται τρεις απαραίτητες εργασίες: ταξινόμηση, καταλογράφηση και η διαδικασία για το δανεισμό. Επισημαίνεται η ανάγκη να λειτουργεί αναγνωστήριο κατά τα διαλείμματα και 3-4 ώρες απ' τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών με ευθύνη του Συλλόγου Γονέων, ενώ εκείνο που πρέπει να απασχολήσει το Σχολικό Συμβούλιο και την Επιτροπή Βιβλιοθήκης (Ε.Β.), είναι ο εξοπλισμός της Σ.Β. με τ' απαραίτητα έπιπλα.

— Η δεύτερη ενότητα έχει το τίτλο «Βιβλιοθήκες Τάξεων» (Β.Τ.) που λειτουργούν παράλληλα με τη Γ.Σ.Δ.Β. και περιλαμβάνουν απαραίτητα βιβλία για τη διδακτική πράξη. Περιλαμβάνουν επίσης βιβλία που φέρνουν τα ίδια τα παιδιά, και προτείνεται κάθε παιδί να δανείζει ένα βιβλίο, ανάλογα και με τις οικονομικές του δυνατότητες, ώστε να δημιουργηθεί μ' αυτό τον τρόπο ένας πυρήνας της Γ.Σ.Δ.Β. Οι Β.Τ. έχουν εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας και δανεισμού με υπεύθυνο έναν εκπαιδευτικό και δύο-τρεις συνυπεύθυνους μαθητές.

— «Επιτροπή Βιβλιοθήκης» (Ε.Β.) είναι ο τίτλος της τρίτης ενότητας. Η Ε.Β. έχει ως έργο της να παρακολουθεί τη λειτουργία της Σ.Β., να επισημαίνει τις ανάγκες και τα προβλήματά της και να εισηγείται ό,τιδήποτε κρίνει σκόπιμο για τη βελτίωση της λειτουργία της στο Διευθυντή του Σχολείου και το Σχολικό Συμβούλιο. Μέλη της Ε.Β. είναι και οι γονείς που ασκούν χρέη βιβλιοθηκάρου, μέχρι να εκδοθεί το σχετικό Π.Δ. που υλοποιεί την παρ. 8 του άρθρου 43, οπότε θα διοριστούν στα σχολεία βιβλιοθηκονόμοι με ειδικά προσόντα.

— Στην τελευταία ενότητα με τίτλο «Βιβλιοθήκη ως Πνευματικό Κέντρο» αναφέρονται διάφορες ψυχαγωγικές πληροφοριακές και μορ-

φωτικές δραστηριότητες που μπορούν να οργανωθούν στη Σ.Β. Τέτοιες είναι εκθέσεις βιβλίων, διαλέξεις, συναυλίες, παρουσιάσεις από κριτικούς της τέχνης των έργων τους, διοργάνωση «φιλολογικών απογευμάτων», εκθέσεις συλλόγων των μαθητών, κ.λπ.

— Είναι γεγονός ότι για πρώτη φορά έχουμε ένα τόσο ολοκληρωμένο νομοθέτημα που αφορά τη σημασία, τους σκοπούς, την οργάνωση και λειτουργία των Σ.Β. Ήταν μάλιστα η θέσπιση ενός τέτοιου νομοθετήματος αναγκαία, αφού οι Σ.Β. μπορούν να συμβάλουν σημαντικά τόσο στη σχολική, όσο και στην ευρύτερη πνευματική και μορφωτική διαδικασία. Πράγματι με την ίδρυση και λειτουργία Σ.Β. δημιουργούνται οι επιθυμητές, σωστές θέσεις απέναντι στη γνώση, το διάβασμα και το βιβλίο². Η Σ.Β. πρέπει να αποτελέσει ένα δυναμικό πνευματικό και εκπαιδευτικό κέντρο και να συμμετέχει στη διδασκαλία³, να είναι η αφετηρία και η συνέχεια ενός δημιουργικού διαλόγου με το Λόγο και την Τέχνη⁴. Θα πρέπει επίσης, να είναι εμπλουτισμένη με σύγχρονο έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό, για να συμβάλει στην περαιτέρω πνευματική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών αλλά και των κατοίκων της ευρύτερης περιοχής⁵.

2. Σκοπός της Έρευνας

— Βέβαια η αντιμετώπιση της κατάστασης δεν μπορεί να λυθεί μόνο με ένα νομοθέτημα, έστω και αν αυτό κινείται στη σωστή κατεύθυνση. Η συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα φιλοδοξεί να παρουσιάσει την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στις Σ.Β. της πόλης των Ιωαννίνων, ώστε να προκύψουν κάποια συμπεράσματα για τις δυνατότητες υλοποίησης του παραπάνω νομοθετήματος καθώς και για κάποιες διαδικασίες και ενέργειες που πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση αυτή. Φαίνεται ότι, αν δε λυθούν ορισμένα βασικά ζητήματα που σχετίζονται είτε για παράδειγμα, με θέματα διάταξης χώρου και κτιριακών εγκαταστάσεων, είτε με οικονομικές ενισχύσεις αλλά και με θέματα επιμόρφωσης, η υλοποίηση της παραπάνω εγκυκλίου δεν θα καταστεί δυνατή.

— Στόχος της έρευνας είναι επίσης, μέσα από την καταγραφή και ανάλυση του προβλήματος να παρουσιάσει και κάποιες προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία των Σ.Β. ακόμη και με τη μορφή που αυτές έχουν σήμερα. Οι προτάσεις αυτές αναφέρονται σε διάφορους τομείς και κυρίως στον εμπλουτισμό και την εσωτερική λειτουργία των Σ.Β. Σε σχέση με την κτιριακή υποδομή, οι προτάσεις εκτός από μια γενική εκτίμηση της κατάστασης έχουν και έναν τοπικό χαρακτήρα, αφού επιδιώκεται να δοθεί λύση τουλάχιστον για την ίδρυση και λειτουργία της Γ.Σ.Δ.Β., θέμα που προϋποθέτει και την παρουσία της τοπογραφικής διάταξης των σχολείων.

2.1. Η Ομάδα Αναφοράς της Έρευνας

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε με συντομία στην τοπογραφική διάταξη των σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων καθώς και στις δυνατότητες πρόσβασης, που μπορούν να έχουν οι μαθητές είτε σε δημοτικές, συνοικιακές βιβλιοθήκες, είτε και σε άλλους πνευματικούς και πολιτιστικούς χώρους.

— Στη Διεύθυνση Ιωαννίνων ανήκουν είκοσι δύο⁶ δημοτικά σχολεία, το δυναμικό των οποίων ανέρχεται σε έξι περίπου χιλιάδες μαθητές. Η εικόνα που παρουσιάζουν τα σχολεία είναι η εξής:

ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΤΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

	N	%
Τριθέσια	2	9
Εξαθέσια	4	18
Επταθέσια	1	5
Οκταθέσια	3	13,5
Δεκαθέσια	2	9
Ενδεκαθέσια	3	9
Δωδεκαθέσια	5	22,5
Δεκατριθέσια	1	5
Δεκατετραθέσια	2	9
ΣΥΝΟΛΟ	22	100

Από τα σχολεία αυτά δηλαδή, δύο είναι τριθέσια, τέσσερα εξαθέσια, ένα επταθέσιο, τρία οκταθέσια, δύο δεκαθέσια, δύο ενδεκαθέσια, πέντε δωδεκαθέσια, ένα δεκατριθέσιο και δύο δεκατετραθέσια.

— Σημείο αναφοράς για τον χωροταξικό προσδιορισμό των σχολείων θα έχουμε τη «Ζωσιμαία» Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη, η οποία και στο κέντρο της πόλης βρίσκεται αλλά είναι, όπως θα δούμε, και η μοναδική βιβλιοθήκη στην οποία λειτουργεί παιδικό τμήμα. Σε αρκετά κοντινή απόσταση από την παραπάνω βιβλιοθήκη βρίσκεται το κτιριακό σχολικό συγκρότημα της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Σ' αυτό λειτουργούν τρία Πειραματικά σχολεία (δύο εξαθέσια και ένα τριθέσιο) στα οποία ασκούσαν παλαιότερα οι σπουδαστές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η έννοια «Πειραματικά» αφορά σήμερα στην ουσία τον τρόπο που επιλέγονται οι μαθητές και που γίνεται με κλήρωση, αφού στα σχολεία αυτά δεν εφαρμόζονται κάποιες σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας ή άλλα ερευνητικά προγράμματα. Στο ίδιο συγκρότημα λειτουργούν επίσης άλλα τρία σχολεία, από τα οποία το ένα εργάζεται με απογευματινό πρόγραμμα.

— Υπάρχουν ακόμη άλλες τρεις μεγάλες σχολικές μονάδες, στις οποίες λειτουργούν παράλληλα δύο δημοτικά σχολεία σε ξεχωριστές κτιριακές εγκαταστάσεις. Στις δύο από τις παραπάνω μονάδες κάποιες

τάξεις έχουν απογευματινό πρόγραμμα. Η μία από τις μονάδες αυτές βρίσκεται πολύ κοντά στην Κεντρική Βιβλιοθήκη, ενώ οι άλλες δύο σε απόσταση ενός χιλιομέτρου δυτικά και βόρεια αντίστοιχα απ' αυτήν. Άλλα πέντε σχολεία απέχουν περίπου την ίδια απόσταση από το κέντρο της πόλης και βρίσκονται διασπαρμένα στο βορινή και δυτική πλευρά της πόλης. Τέλος, τα υπόλοιπα πέντε σχολεία είναι περισσότερο περιφερειακά και βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές κυρίως στο ανατολικό μέρος της πόλης.

— Όπως ήδη προαναφέραμε, η μοναδική βιβλιοθήκη στην πόλη των Ιωαννίνων που διαθέτει παιδικό τμήμα, είναι η «Ζωσιμαία» Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη⁷.

— Η βιβλιοθήκη αυτή μεταφέρθηκε πρόσφατα από το ισόγειο του Δημαρχείου στο κτίριο των παλιών δημοτικών λουτρών, το οποίο επισκευάστηκε και διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις νέες λειτουργικές ανάγκες που πρέπει να εξυπηρετήσει.

— Το παιδικό τμήμα της βιβλιοθήκης λειτουργεί στον πρώτο όροφο του κτιρίου και είναι διαχωρισμένο από το υπόλοιπο αναγνωστήριο. Πρόκειται για έναν ευχάριστο και σωστά οργανωμένο χώρο, παρόλο που σημαντικά λειτουργικά θέματα δεν έχουν ακόμη αντιμετωπιστεί ικανοποιητικά.

Για παράδειγμα, ο αριθμός των βιβλίων του παιδικού τμήματος είναι σε σχέση με τις ανάγκες που πρέπει αυτό να εξυπηρετεί πολύ μικρός, ενώ εκτός από ένα φωτοτυπικό μηχάνημα η βιβλιοθήκη δεν διαθέτει άλλο οπτικο-ακουστικό υλικό. Ένα άλλο θέμα είναι το ωράριο λειτουργίας της βιβλιοθήκης. Η βιβλιοθήκη είναι ανοικτή κάθε Δευτέρα και Τετάρτη από 12,30 μ.μ.-7,30 μ.μ., κάθε Τρίτη, Πέμπτη και Παρασκευή από 8.00 π.μ.-2,30 μ.μ., και κάθε Σάββατο από 9,00 π.μ.-13,00 μ.μ.

— Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς, ότι ένα τόσο σύντομο ωράριο λειτουργίας δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθεί στις ανάγκες που πρέπει να υπηρετήσει το παραπάνω τμήμα της βιβλιοθήκης.

— Στην πόλη των Ιωαννίνων υπάρχει και η Βιβλιοθήκη της Εταιρείας Ηπειρωτικών Μελετών (ΕΗΜ), στην οποία όμως δεν λειτουργεί ξεχωριστό παιδικό τμήμα.

— Δυστυχώς δεν υπάρχει καμμία άλλη βιβλιοθήκη, ούτε πνευματικό κέντρο, στο οποίο θα μπορούσε να ανατρέξει κάποιος από τους μαθητές των σχολείων της πόλης για να δανειστεί ή και να διαβάσει επιτόπου παιδικά βιβλία.

— Ο περιορισμός της έρευνας στα σχολεία της Π.Ε. δεν σημαίνει σε καμμία περίπτωση, ότι αμφισβητούμε τη σημασία και την αναγκαιότη-

τα των Σ.Β. στη Δ.Ε. Κρίνουμε όμως, πως η διαμόρφωση παροντικών αλλά και μελλοντικών θετικών στάσεων από το παιδί-αναγνώστη απέναντι στο βιβλίο εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη σχέση που θα καλλιεργηθεί και θα αναπτυχθεί στη συγκεκριμένη ηλικία. Επίσης η χωροταξική κατανομή των Δημοτικών Σχολείων παρέχει τη δυνατότητα μιας αναλογικότερης αντιπροσώπευσης όλων των συνοικιακών διαμερισμάτων της πόλης στο αντικείμενο της έρευνας. Άλλωστε πιστεύουμε ότι η κατάσταση και στη Δ.Ε. δεν αναμένεται διαφορετική από αυτή που επικρατεί στην Π.Ε. Τέλος, δεχόμαστε ότι η πόλη των Ιωαννίνων μπορεί να αποτελέσει ένα καλό «δείγμα», αφού δεν είναι ούτε ένα μεγάλο αστικό κέντρο αλλά ούτε και μια μικρή επαρχιακή πόλη. Συνεπώς τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, μπορούν να έχουν έναν γενικότερο χαρακτήρα και να μη περιοριστούν απλά στην πόλη των Ιωαννίνων, παρόλο που θα γίνουν και κάποιες προτάσεις οι οποίες θα αναφέρονται στην αντιμετώπιση της κατάστασης στο συγκεκριμένο χώρο.

2.2. Η Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε περιελάμβανε προσωπική συνέντευξη βάσει συγκεκριμένου ερωτηματολογίου καθώς και ανάλυση των αρχείων του σχολείου. Η συγκέντρωση των στοιχείων έγινε μετά από προσωπική επίσκεψη σε όλα τα σχολεία. Οι συνομιλητές μας ήταν οι Διευθυντές των σχολείων ή οι Υποδιευθυντές σε περίπτωση που οι πρώτοι απουσίαζαν. Συζητήσαμε επίσης σε κάποιες περιπτώσεις και με τους εκπαιδευτικούς που είχαν οριστεί ως υπεύθυνοι από το σχολείο για τη λειτουργία της Σ.Β. Οι συναντήσεις με τους Διευθυντές γίνονταν στο γραφείο τους μετά από τηλεφωνική επικοινωνία, στην οποία καθορίζαμε τη συγκεκριμένη ημέρα και ώρα της επίσκεψης. Προγραμματίζαμε συνήθως δύο συναντήσεις την ημέρα. Η συνέντευξη είχε διάρκεια 1/2 ώρας. Επιδιώκαμε να πετύχουμε τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος και οι ερωτώμενοι απαντούσαν ελεύθερα στις ερωτήσεις μας. Για να περιορίσουμε την πιθανότητα λάθους, χρησιμοποιήσαμε στην καταγραφή των απαντήσεων μαγνητόφωνο. Εξάιρεση αποτέλεσαν τρία σχολεία όπου οι Διευθυντές δεν επιθυμούσαν να μιλήσουν στο μαγνητόφωνο. Σεβαστήκαμε την άποψή τους και κρατήσαμε πρακτικά.

— Για την επιτόπια συγκέντρωση των στοιχείων χρησιμοποιήσαμε τη δομημένη προσωπική συνέντευξη. Είχαμε τη δυνατότητα να θέτουμε ερωτήσεις αλλά και να παρατηρούμε συγχρόνως τις αντιδράσεις των ερωτωμένων. Είχαμε επίσης το χρόνο να σημειώνουμε τις απαντήσεις, όταν το κρίναμε αναγκαίο. Ενθαρρύναμε τον ερωτώμενο να απαντήσει

πιο ελεύθερα, στην περίπτωση που δεν είχε κατανοήσει κάτι απόλυτα.

— Στο τέλος κάθε συνέντευξης επισκεπτόμασταν το χώρο που ήταν η βιβλιοθήκη, παρατηρούσαμε την κατάσταση που επικρατούσε και καταγράφαμε τα βιβλία. Με αυτό τον τρόπο αποκτούσαμε μια ολοκληρωμένη εικόνα και διασταυρώναμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων με την πραγματική κατάσταση.

— Στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε, υπήρχε σαφής προσδιορισμός των απαιτούμενων πληροφοριών. Οι ερωτήσεις ήταν τοποθετημένες σε μια λογική σειρά ώστε να είναι όσο το δυνατό πιο ενδιαφέρουσες και σαφείς. Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε σ' ένα δείγμα-οδηγό που το αποτέλεσαν οι τέσσερις πρώτες συνεντεύξεις. Η εξέταση των αποτελεσμάτων στο δείγμα δεν προκάλεσε την αναμόρφωση του ερωτηματολογίου και δεν χρειάστηκε να γίνουν αλλαγές.

— Οι ερωτήσεις ήταν απλές, σύντομες και σχεδιασμένες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην προκαλούν σύγχυση και να μην υπάρχει πιθανότητα παρερμηνείας. Το ερωτηματολόγιο περιείχε αποκλειστικά ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να απαντήσουν από την προσωπική τους πείρα και γνώση. Χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις απλής επιλογής ή κλειστές, καθώς και ανοιχτές ερωτήσεις που επέτρεπαν στον ερωτώμενο να απαντήσει ανάλογα με την κρίση του⁸.

3. Ερευνητικά Αποτελέσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναφέρονται κατ' αρχήν στη θέση και τον τρόπο λειτουργίας των Σ.Β. Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται «Η Βιβλιοθήκη στο Διάδρομο», οι «Βιβλιοθήκες Τάξεων» και οι «Βιβλιοθήκες στο Γραφείο των Δασκάλων και στην Αίθουσα Εκδηλώσεων». Σε χωριστή ενότητα εξετάζεται το θέμα του χώρου της Γ.Σ.Δ.Β. Το επόμενο θέμα που παρουσιάζεται είναι η «Οικονομική Ενίσχυση-Πόροι των Σ.Β.», ενώ το τελευταίο κεφάλαιο αναφέρεται στην «Ενημέρωση των Εκπαιδευτικών».

3.1. Η θέση της Σχολικής Βιβλιοθήκης

Αν επιχειρούσαμε να ορίσουμε τη Σ.Β. με τη μορφή που αυτή έχει σήμερα σχεδόν σε όλα τα σχολεία της πόλης, θα λέγαμε ότι ως Σ.Β. θεωρείται μια ξύλινη ή και μεταλλική προθήκη που βρίσκεται τοποθετημένη α) στο διάδρομο, β) στην αίθουσα διδασκαλίας, γ) στο γραφείο των δασκάλων. Στις Βιβλιοθήκες Τάξεων (Β.Τ.) αντί για προθήκες, υπάρχουν τοποθετημένα στην αίθουσα διδασκαλίας μια σειρά από ράφια. Έτσι, εξετάζοντας τις Σ.Β. από τη σκοπιά της θέσης που βρίσκονται σχηματίζουμε την παρακάτω εικόνα.

ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ

	N	%
Στην Αίθουσα Βιβλιοθήκης	0	0
Στο Διάδρομο	8	44,4
Στην Αίθουσα Διδασκαλίας (Β.Τ.)	6	33,3
Στο Γραφείο Δασκάλων και Αίθουσα Διδασκαλίας	3	16,7
Στο Γραφ. Δασκ., Αίθ. Διδ. και Αίθ. «Εκδηλώσεων»	1	5,6
ΣΥΝΟΛΟ	18*	100

*Στα υπόλοιπα τέσσερα σχολεία δεν υπάρχει καθόλου Σ.Β.

Από τα δεκαοκτώ σχολεία που έχουν κάποια στοιχειώδη βιβλιοθήκη σε κανένα δεν λειτουργεί αυτή σε ανεξάρτητη αίθουσα βιβλιοθήκης (Γ.Σ.Δ.Β.). Αντίθετα, σε οκτώ σχολεία η Σ.Β. βρίσκεται αποκλειστικά στο διάδρομο του ισογείου ή του πρώτου ορόφου. Σε έξι σχολεία η Σ.Β. λειτουργεί αποκλειστικά στην αίθουσα διδασκαλίας (Β.Τ.), ενώ σε άλλα τρία στο γραφείο των δασκάλων και στην αίθουσα διδασκαλίας. Σε ένα τέλος σχολείο, Σ.Β. υπάρχει στο γραφείο των δασκάλων, στην αίθουσα διδασκαλίας καθώς και στην αίθουσα «εκδηλώσεων».

— Τα βιβλία που υπάρχουν στις διάφορες βιβλιοθήκες κατανέμονται ως εξής:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

	N	%
Βιβλιοθήκες μέχρι 30 Βιβλία	2	11,1
Βιβλιοθήκες από 31-100 Βιβλία	6	33,3
Βιβλιοθήκες από 101-200 Βιβλία	5	27,8
Βιβλιοθήκες από 201-300 Βιβλία	4	22,2
Βιβλιοθήκες με περισσότερα από 300 Βιβλία	1	5,6
ΣΥΝΟΛΟ	18*	100

*Τα υπόλοιπα τέσσερα σχολεία δεν έχουν καθόλου παιδικά βιβλία.

— Από τα σχολεία που έχουν Σ.Β. σε δύο ο αριθμός των βιβλίων δεν υπερβαίνει τα τριάντα, σε έξι σχολεία τα εκατό βιβλία, σε πέντε τα διακόσια και σε τέσσερα τα τριακόσια. Μόνο σε ένα σχολείο έχουμε περισσότερα από τριακόσια βιβλία.

3.1.1. Η Βιβλιοθήκη στο Διάδρομο

— Όπως προαναφέρθηκε, σε οκτώ σχολεία λειτουργεί Σ.Β. στο διάδρομο του ισογείου ή του πρώτου ορόφου της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι υπεύθυνοι των σχολείων αυτών αφορούν την περιγραφή και τον τρόπο που λειτουργεί η συγκεκριμένη βιβλιοθήκη.

Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΣΤΟ ΔΙΑΔΡΟΜΟ

	N	%
Λειτουργεί με βιβλία του Σ.Γ.Κ.	5	62,5
Λειτουργεί με βιβλία του Σχολείου	2	25
Λειτουργεί με βιβλία των Μαθητών	1	12,5
ΣΥΝΟΛΟ	8*	100

* Στα υπόλοιπα δεκατέσσερα σχολεία δεν λειτουργεί Βιβλιοθήκη στο Διάδρομο.

— Η Σ.Β. λοιπόν που λειτουργεί στο διάδρομο του ισογείου ή του πρώτου ορόφου, είναι σχεδόν πάντα μια μεταλλική προθήκη στην οποία είναι τοποθετημένα τα βιβλία. Στα οκτώ σχολεία που λειτουργεί η συγκεκριμένη βιβλιοθήκη, δεν λειτουργεί παράλληλα καμιά άλλη μορφή βιβλιοθήκης. Σε πέντε σχολεία τα βιβλία είναι κατ' εξοχήν προσφορά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, σε δύο ανήκουν στο σχολείο, ενώ σε ένα είναι βιβλία που έφεραν οι μαθητές.

— Η Σ.Β. του διαδρόμου λειτουργεί για ένα ελάχιστο χρονικό διάστημα, το οποίο συχνά περιορίζεται σ' ένα διάλειμμα την εβδομάδα. Υπεύθυνος για το δανεισμό των βιβλίων είναι συνήθως κάποιος από τους δασκάλους του σχολείου, ο οποίος χρεώνει σ' ένα τετράδιο τα βιβλία που δανείζεται ο κάθε μαθητής.

Η ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

	N	%
Τα βιβλία είναι κατανομημένα κατά Τάξεις	1	12,5
Τα βιβλία δεν είναι κατανομημένα κατά Τάξεις	7	87,5
ΣΥΝΟΛΟ	8	100

— Από τα οκτώ σχολεία μόνο στο ένα τα βιβλία ήταν κατανομημένα «κατά ηλικία και τάξη». Στο σχολείο αυτό υπήρχε στο αντίστοιχο ράφι μια καρτέλα στην οποία αναγραφόταν η τάξη για την οποία προορίζονταν τα βιβλία.

— Οι απαντήσεις των δασκάλων για τους λόγους που τα βιβλία δεν έχουν κατανεμηθεί «κατά ηλικία και τάξη», επικεντρώνονται στα επιχειρήματα ότι κάτι τέτοιο δεν το επιτρέπει ο περιορισμένος αριθμός των βιβλίων, καθώς και ότι ο μαθητής και χωρίς την κατάταξη των βιβλίων είναι σε θέση να επιλέξει το βιβλίο της αρεσκείας του. Εκφράστηκαν και άλλες απόψεις όπως, ότι δεν υπάρχει κάποιος από τους συναδέλφους που να διατίθεται περισσότερο, υπονοώντας προφανώς ότι το ωράριο εργασίας του δασκάλου ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με το διδακτικό του έργο ή ότι είναι δύσκολη, αν όχι αδύνατη, η κατάταξη των παιδικών βιβλίων σε απολύτως προσδιορισμένα και συγκεκριμένα κατά μαθητική ηλικία πλαίσια. Τέλος, υπάρχει ένα σχολείο στο οποίο η Σ.Β. στο διάδρομο λειτουργεί με ευθύνη του Σ.Γ.Κ. χωρίς να έχει γίνει η κατάταξη των βιβλίων ούτε από τους γονείς, ούτε από τους δασκάλους.

— Σχολιάζοντας τα θέματα που σχετίζονται με τις Σ.Β. που βρίσκονται στο διάδρομο, πρέπει κατ' αρχήν να τονίσουμε ότι η αποκλειστική λειτουργία της Σ.Β. στο χώρο αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει κανένα παιδικό βιβλίο στην αίθουσα διδασκαλίας και ότι ο μαθητής δεν έχει καθόλου οπτική επαφή με εξωσχολικά βιβλία. Και τούτο γιατί πρέπει να παραδεχτούμε ότι η ώρα του διαλείμματος αποτελεί για τους περισσότερους μαθητές, ώρα για παιχνίδι και ανάπαυση και όχι ευκαιρία για να επισκεφτούν τη Σ.Β.

— Ένα πρώτο σημείο που πρέπει να προσεχτεί, είναι η θέση στο διάδρομο του ισογείου ή του πρώτου ορόφου που είναι τοποθετημένη η βιβλιοθήκη. Γιατί εκτός από ένα κεντρικό και φωτισμένο σημείο, στο οποίο πρέπει να βρίσκεται η βιβλιοθήκη για να είναι ορατή και ευκολοπροσπέλαστη σε όλους τους μαθητές, θα πρέπει επίσης ο περίγυρος χώρος να είναι στοιχειωδώς εξοπλισμένος για να διευκολύνεται η διαδικασία του δανεισμού των βιβλίων αλλά και για να εξετάζει κατά κάποιον τρόπο ο μαθητής το βιβλίο που δανείζεται.

— Η κατάταξη των βιβλίων «κατά ηλικία και τάξη» είναι αναγκαία και στην περίπτωση που η Σ.Β. είναι ένα ενιαίο έπιπλο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάποιος μαθητής δεν θα μπορούσε να δανειστεί ένα βιβλίο που τον ενδιαφέρει και το οποίο προορίζεται για μια μεγαλύτερη ή μικρότερη τάξη. Η κατανομή των βιβλίων εξυπηρετεί άλλωστε σημαντικά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός κατά τη διαδικασία του δανεισμού είναι υποχρεωμένος να επιλέγει και να προτείνει βιβλία για μαθητές της πρώτης ως και της έκτης τάξης.

— Το χρονικό διάστημα επίσης στο οποίο λειτουργεί η Σ.Β. είναι ελάχιστο για να εξυπηρετηθεί ολόκληρο το σχολικό δυναμικό που συχνά

ανέρχεται σε τριακόσιους και τετρακόσιους μαθητές. Αντίθετα πιστεύουμε ότι κάθε τάξη θα πρέπει να επισκέπτεται με την παρουσία και την εποπτεία του δασκάλου της τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα τη Σ.Β., για μια στενότερη γνωριμία και επικοινωνία, έστω και αν αυτό γίνεται σε ώρα μαθήματος.

— Άλλες πρωτοβουλίες του δασκάλου για την αναπλήρωση του κενού που αφήνει η ανυπαρξία Σ.Β. στην αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να είναι οι συχνές υπενθυμίσεις και προτροπές στους μαθητές να δανείζονται βιβλία, μια ανακοίνωση στην αίθουσα διδασκαλίας για τις ημέρες και τις ώρες που λειτουργεί η βιβλιοθήκη, κάποια συνθήματα στην τάξη για την αξία του παιδικού βιβλίου, κ.λπ.

— Τέλος, όσον αφορά το επιχείρημα ότι δεν είναι δυνατόν να διατεθεί κάποιος εκπαιδευτικός για την κατανομή των βιβλίων, αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί πειστικό, αφού δυστυχώς ο αριθμός των βιβλίων είναι τις περισσότερες φορές τόσο μικρός που δεν απαιτείται πολυήμερη απασχόληση. Επίσης, η συνεργασία με το Σ.Γ.Κ. δεν θα πρέπει να σημαίνει μετάθεση ευθυνών και πρωτοβουλιών σε άλλους αλλά υποστήριξη και ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες που αυτοί αναπτύσσουν.

3.1.2. Οι Βιβλιοθήκες Τάξεων (Β.Τ.)

Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

	N	%
Η Βιβλιοθήκη βρίσκεται μόνο στην Αίθ. Διδασκαλίας	6	60
Η Βιβλιοθήκη βρίσκεται και σε άλλο χώρο	4	40
ΣΥΝΟΛΟ	10*	100

* Στα υπόλοιπα δώδεκα σχολεία δεν λειτουργεί Β.Τ.

Βιβλιοθήκες Τάξεων υπάρχουν σε δέκα σχολεία. Στα έξι από αυτά έχουμε Σ.Β. αποκλειστικά αυτής της μορφής. Σε τρία σχολεία υπάρχει κάποια βιβλιοθήκη και στο γραφείο των δασκάλων, ενώ σε ένα εκτός από το γραφείο των δασκάλων υπάρχει Σ.Β. και στην αίθουσα «εκδηλώσεων».

— Αν εξαιρέσουμε τα τέσσερα σχολεία για τα οποία θα αναφέρουμε σε επόμενη ενότητα τους λόγους που δεν λειτουργεί καθόλου Σ.Β., τα

υπόλοιπα οκτώ σχολεία στα οποία λειτουργεί βιβλιοθήκη στο διάδρομο, σχολίασαν με τα παρακάτω επιχειρήματα την αδυναμία τους να δημιουργήσουν Β.Τ., οι οποίες θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν και με βιβλία που θα έφερναν οι μαθητές.

— Αναφέρθηκε λοιπόν, ότι εκτός από τον περιορισμένο αριθμό βιβλίων που διαθέτουν, ένα βασικό ζήτημα είναι –αυτό συμβαίνει σε τρία σχολεία– η συστέγαση δύο σχολείων στο ίδιο κτίριο με συνέπεια να υπάρχει το ενδεχόμενο στην αίθουσα της πρώτης τάξης να διδάσκονται στο απογευματινό πρόγραμμα μαθητές της έκτης ή και κάποιες τάξεις να μην έχουν καθόλου μόνιμες αίθουσες. Άλλο σχολείο είναι υποχρεωμένο να λειτουργεί με τμήματα πάνω από τριάντα μαθητές με αποτέλεσμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε, να μην υπάρχει η δυνατότητα να προστεθεί ούτε ένα ράφι μέσα στις τάξεις. Σε άλλο επισημάνθηκε ότι για τη λειτουργία των Β.Τ. θα απαιτούνταν δεκαέξι μεταλλικές προθήκες –όσες και οι τάξεις του σχολείου– που αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν. Τονίστηκε επίσης, ότι σε σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές είναι δύσκολο να λειτουργήσει Β.Τ. με βιβλία που φέρνουν οι μαθητές, γιατί συνήθως είναι ελάχιστοι εκείνοι που ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του σχολείου σε μια τέτοια δραστηριότητα.

ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΙΣ Β.Τ.

	N	%
Β.Τ. με Βιβλία Σχολείου και Μαθητών	4	40
Β.Τ. με Βιβλία αποκλειστικά του Σχολείου	1	10
Β.Τ. με Βιβλία αποκλειστικά των Μαθητών	5	50
ΣΥΝΟΛΟ	10	100

— Η κατάσταση στα σχολεία που διαθέτουν Β.Τ. δεν παρουσιάζεται ομοιόμορφη. Σε πέντε σχολεία η Β.Τ. λειτουργεί αποκλειστικά με βιβλία που έφεραν οι μαθητές. Σε τέσσερα σχολεία υπάρχουν βιβλία που είχε ή αγόρασε πρόσφατα το ίδιο το σχολείο, και κυρίως ο Σ.Γ.Κ., βιβλία που δώρισαν οι μαθητές στο σχολείο καθώς και όσα φέρνουν και ανταλλάσσουν οι ίδιοι μεταξύ τους. Σε ένα σχολείο τα βιβλία της Β.Τ. ανήκουν αποκλειστικά στο σχολείο.

Η Β.Τ. ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

	N	%
B.T. με Βιβλία Μαθητών σε όλα τα Τμήματα του Σχολείου	2	40
B.T. με Βιβλία Μαθητών σε ελάχιστα Τμήματα του Σχολείου	3	60
ΣΥΝΟΛΟ	5	100

— Από τα πέντε σχολεία της παραπάνω κατηγορίας μόνο σε δύο λειτουργεί η συγκεκριμένη βιβλιοθήκη σε όλα σχεδόν τα τμήματα, ενώ στα υπόλοιπα τρία υπάρχουν ελάχιστα τμήματα με Β.Τ. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τόνιζαν ότι την πρωτοβουλία τους να λειτουργήσουν Β.Τ. με βιβλία που φέρνουν οι μαθητές, δεν την κρατούν μυστική, είναι όμως θέμα καθενός συναδέλφου να αναλάβει ανάλογες δραστηριότητες.

— Η κατάσταση στην περίπτωση των τεσσάρων σχολείων παρουσιάζεται ικανοποιητική, αφού συχνά επιτυγχάνεται μια καλή αντιστοιχία στον αριθμό των μαθητών και των βιβλίων που υπάρχουν στην τάξη (ένα βιβλίο αντιστοιχεί σε έναν μαθητή). Σχεδόν καλή εμφανίζεται η κατάσταση και στο σχολείο στο οποίο οι Β.Τ. περιέχουν αποκλειστικά τα βιβλία που αγοράστηκαν από το Σ.Γ.Κ. (220 μαθητές-180 βιβλία). Σε σχέση με τα βιβλία που φέρνουν οι μαθητές αυτοί δεν τα αφήνουν συνήθως στο σχολείο αλλά τα παίρνουν πίσω στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

— Αξιέπαινη μπορεί να χαρακτηριστεί η προσπάθεια που καταβάλει εκπαιδευτικός για να λειτουργήσει έστω και υποτυπωδώς η Β.Τ. Συγκεκριμένα, επειδή η αίθουσα διδασκαλίας δεν ανήκει αποκλειστικά στην τάξη του (συστέγαση σχολείων) μεταφέρει τα βιβλία κάποια συγκεκριμένη ημέρα και ώρα από προθήκη που βρίσκεται στο διάδρομο του ισογείου στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου οι μαθητές δανείζονται τα βιβλία που επιθυμούν.

— Ο τρόπος που λειτουργούν οι Β.Τ., και πιο συγκεκριμένα ο τρόπος που γίνεται ο δανεισμός των βιβλίων, είναι σχεδόν ομοιόρφος σε όλα τα σχολεία. Ορίζονται δηλαδή είτε από το μαθητικό συμβούλιο, είτε από το δάσκαλο της τάξης ένας ή και περισσότεροι μαθητές που ασκούν καθήκοντα βιβλιοθηκάρου. Αυτοί καταγράφουν σ' ένα τετράδιο τα στοιχεία του βιβλίου, το όνομα του μαθητή καθώς και την ημερομηνία δανεισμού και επιστροφής του βιβλίου. Πολυπλοκότερο εμφανίζεται το σύστημα δανεισμού που ακολουθεί ένα άλλο σχολείο. Στο σχο-

λείο αυτό οι υπεύθυνοι μαθητές-βιβλιοθηκάριοι καταγράφουν τα στοιχεία σε μια καρτέλα την οποία παραδίδουν στη συνέχεια στο δάσκαλο της τάξης. Όταν επιστραφεί το βιβλίο, ο υπεύθυνος μαθητής το αναφέρει στο δάσκαλο και συμπληρώνει εκείνος στην καρτέλα την ημερομηνία επιστροφής. Παράλληλα ο μαθητής έχει και μια προσωπική καρτέλα με τα αντίστοιχα στοιχεία και έτσι σημειώνει και ο ίδιος την ημερομηνία που επέστρεψε το βιβλίο.

— Ο δανεισμός των βιβλίων γίνεται σχεδόν σε όλα τα σχολεία σε καθημερινή βάση. Σε κάποιο σχολείο υπάρχει παράλληλα με το βιβλιοθηκάριο, ένας άλλος μαθητής που παρακολουθεί γενικότερα την κίνηση της βιβλιοθήκης. Άλλα δύο σχολεία επιδιώκουν με άλλες μεθόδους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για το παιδικό βιβλίο. Συγκεκριμένα, κάποιος εκπαιδευτικός έχει αναρτήσει στην τάξη του δύο χάρτινα ταμπλώ, στα οποία είναι αναγραμμένα σε οριζόντια διάταξη τα ονόματα των μαθητών και σε κάθετη τα βιβλία που διάβασε ο καθένας απ' αυτούς. Σε άλλο σχολείο οι δάσκαλοι επιδιώκοντας με αυτό τον τρόπο να ενημερώσουν τους γονείς των μαθητών, στα πλαίσια κάποιας εκδήλωσης τοποθέτησαν σε πίνακες έναν κατάλογο με τα βιβλία που είχε δανειστεί ο κάθε μαθητής κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

— Είναι γεγονός ότι οι Β.Τ. πρέπει να αποτελέσουν τον πυρήνα και τη βάση για κάθε σχολική μονάδα στο θέμα της διακίνησης του παιδικού βιβλίου. Η καθημερινή οπτική επαφή του μαθητή με το εξωσχολικό βιβλίο, η άμιλλα που μπορεί να αναπτυχθεί κάθε στιγμή ανάμεσα στους μαθητές, όταν λειτουργούν Β.Τ., καθώς και οι συχνές αναφορές του δασκάλου στην αξία του παιδικού βιβλίου, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά ώστε το ενδιαφέρον και η αγάπη των μαθητών για το παιδικό βιβλίο να διευρυνθεί σημαντικά.

— Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να κάνουμε μια μικρή παρατήρηση σε σχέση με την απόφαση Φ.8/233/Γ1/1221/16-11-1988 και το κεφάλαιο που αναφέρεται στις Β.Τ. Συγκεκριμένα επισημαίνεται εκεί, ότι «Παράλληλα με την Γ.Σ.Δ.Β. του σχολείου..., λειτουργούν και οι Β.Τ., οι οποίες περιλαμβάνουν τ' απαραίτητα βιβλία για τη διδακτική πράξη και τα οποία βοηθούν τους μαθητές στη μάθηση». Στη συνέχεια αναφέρεται ότι «οι Β.Τ. περιλαμβάνουν ακόμη βιβλία που φέρνουν τα παιδιά». Με την παραπάνω διατύπωση φαίνεται να εννοείται δηλαδή, ότι στις Β.Τ. θα υπάρχουν αποκλειστικά βιβλία για τη διδακτική πράξη και πως τα βιβλία που θα φέρνουν οι μαθητές θα πρέπει προφανώς να αποβλέπουν στον ίδιο σκοπό. Πιστεύουμε όμως, ότι το πνεύμα της απόφασης δεν έχει αυτό το χαρακτήρα και πως θεωρείται απαραίτητη

και επιβεβλημένη η ύπαρξη παιδικών βιβλίων και στις Β.Τ. εκτός από τις Γ.Σ.Δ.Β. Σε αντίθετη περίπτωση η αξιολόγηση της απόφασης αυτής θα πρέπει να είναι εντελώς διαφορετική.

— Τα επιχειρήματα που πρόβαλαν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων στα οποία λειτουργούν βιβλιοθήκες στο διάδρομο για την αδυναμία τους να λειτουργήσουν Β.Τ., ανάγονται στην ουσία στα δυο σημαντικά θέματα που εκτίθενται σε χωριστές ενότητες, δηλαδή στην κτιριακή υποδομή και στην οικονομική υποστήριξη από την πολιτεία. Πιστεύουμε όμως, ότι σε μερικές τουλάχιστον περιπτώσεις η αντιμετώπιση του παραπάνω ζητήματος έχει πολλές ομοιότητες με το φαινόμενο που παρατηρήσαμε, να υπάρχουν δηλ. στο ίδιο σχολείο Β.Τ. που να λειτουργούν ικανοποιητικά, έστω και με βιβλία των μαθητών, και σε διπλανές αίθουσες, να μην υπάρχει ούτε ένα παιδικό βιβλίο. Θεωρούμε στην περίπτωση αυτή ότι το προσωπικό ενδιαφέρον των δασκάλων αποτελεί επίσης έναν καθοριστικό παράγοντα στις παραπάνω διαδικασίες.

— Σχετικά με το θέμα της δωρεάς βιβλίων από τους μαθητές στο σχολείο, κρίνουμε ότι υπάρχουν δυνατότητες για θετικότερα αποτελέσματα. Κατ' αρχήν πρέπει να προηγηθεί μια συζήτηση με τους γονείς των μαθητών, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει τουλάχιστον τους μαθητές της έκτης τάξης να δωρίσουν κάποιο βιβλίο στο σχολείο, έστω και ως προσωπικό τους ενθύμιο. Το βιβλίο αυτό θα έπρεπε ίσως να αγοράστεί από τους γονείς ειδικά γι' αυτό το σκοπό, γιατί μπορεί να είναι δύσκολο για το παιδί ν' αφήσει στο σχολείο κάποιο βιβλίο που αγόρασαν άλλοι στο ίδιο. Μάλιστα αν δινόταν στους μαθητές ένας ευρύς κατάλογος με παιδικά βιβλία, θα αποκλειόταν το ενδεχόμενο να αγοράσει ο μαθητής κάποιο βιβλίο αμφιβόλου αξίας και ποιότητας.

— Σχολιάζοντας τον τρόπο που λειτουργούν οι Β.Τ., πρέπει να επισημάνουμε τον ιδιαίτερα θετικό χαρακτήρα που έχει η διαδικασία δανεισμού των βιβλίων στις βιβλιοθήκες αυτές, σε σύγκριση με τις βιβλιοθήκες που λειτουργούν στο διάδρομο.

Και τούτο γιατί στις Β.Τ., οι μαθητές συμμετέχουν και πρωταγωνιστούν στο δανεισμό των βιβλίων αναλαμβάνοντας οι ίδιοι ευθύνες αλλά και επιδιώκοντας να ανταποκριθούν όσο γίνεται καλύτερα στα νέα τους καθήκοντα. Κρίνουμε λοιπόν σκόπιμο, οι υπεύθυνοι για τη βιβλιοθήκη μαθητές να εναλλάσσονται κάθε τρίμηνο, πετυχαίνοντας έτσι να ασχοληθεί και να ευαισθητοποιεί ένας μεγαλύτερος αριθμός μαθητών γύρω από το παιδικό βιβλίο. Σχετικά με το τετράδιο στο οποίο χρεώνουν τα βιβλία οι υπεύθυνοι της βιβλιοθήκης, θεωρούμε αποδοτικότερο να υπάρχει σ' αυτό κατά αλφαβητική σειρά μια ξεχωριστή σελίδα για τον καθένα μαθητή της τάξης. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος έχει μια

άμεση εποπτεία για τα βιβλία που δανείστηκε ο καθένας από τους μαθητές του. Χρήσιμο θεωρούμε επίσης, να υπογράφουν οι μαθητές όταν επιστρέφουν το βιβλίο, αποκλείοντας έτσι το ενδεχόμενο να προκληθεί κάποια σύγχυση. Μια τέτοια πρακτική μπορεί να καταστεί ακόμη πιο αναγκαία όταν πολλαπλασιαστούν τα βιβλία στις τάξεις και αυξηθεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον. Πολύ σημαντικό είναι επίσης, να έχει ο μαθητής και μια προσωπική δελτιοθήκη με τα βιβλία που διάβασε, όχι τόσο για να επιβεβαιώνει την επιστροφή των βιβλίων που δανείστηκε, όσο για δική του ενημέρωση σχετικά με τα βιβλία που έχει διαβάσει.

— Αναφορικά τέλος με τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στη δημιουργία άμιλλας ανάμεσα στους μαθητές, αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν θετικές και ενθαρρυντικές. Απαιτείται όμως μια προσεκτικότερη αντιμετώπιση για να μη θεωρηθούν ως μια μορφή άμεσου ελέγχου και ανταγωνισμού. Και τούτο γιατί είναι πράγματι πιθανό να οδηγήσουμε τους μαθητές στο δανεισμό βιβλίων, όχι όμως οπωσδήποτε και στο διάβασμά τους, αφού το δεύτερο είναι συχνά δύσκολο να εξακριβωθεί.

3.1.3. Βιβλιοθήκες στο Γραφείο των Δασκάλων και στην Αίθουσα «Εκδηλώσεων»

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε τέσσερα σχολεία εκτός από τη Β.Τ. υπάρχει και βιβλιοθήκη με παιδικά βιβλία στο γραφείο των δασκάλων. Τα περισσότερα βιβλία που βρίσκονται σ' αυτές τις βιβλιοθήκες είναι κάποια κλασικά βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας καθώς και βιβλία με γενικότερο περιεχόμενο. Μόνο σε μία περίπτωση υπάρχουν στη συγκεκριμένη βιβλιοθήκη και νεότερα βιβλία που αγοράστηκαν πρόσφατα από το σχολείο. Η πρόσβαση των μαθητών στο σημείο που είναι τοποθετημένη η βιβλιοθήκη στις τρεις τουλάχιστον περιπτώσεις είναι σχεδόν αδύνατη.

— Σε ένα τέλος σχολείο λειτουργεί η βιβλιοθήκη του Σ.Γ.Κ. στην αίθουσα «εκδηλώσεων». Η έναρξη λειτουργίας της τοποθετείται μετά τον Ιανουάριο κάθε σχολικής χρονιάς. Για το δανεισμό των βιβλίων χρησιμοποιείται κάποιο υποτυπώδες σύστημα με καρτέλες.

— Σχολιάζοντας τη λειτουργία των παραπάνω βιβλιοθηκών πρέπει να επισημάνουμε ότι αφενός το στενόχωρο των γραφείων και αφετέρου το σημείο που είναι τοποθετημένες οι βιβλιοθήκες δεν επιτρέπουν σ' αυτές να εκπληρώσουν την αποστολή τους. Είναι λοιπόν προτιμότερο, τα βιβλία που υπάρχουν σ' αυτές τις βιβλιοθήκες να κατανεμηθούν στις Β.Τ. και να μην υπάρχει αυτή η αυστηρή διάκριση ανάμεσα σε βι-

βλία του Σ.Γ.Κ. και βιβλία του σχολείου. Άλλωστε αν υπάρξει μια ξεχωριστή χρέωση των βιβλίων, το πρόβλημα αντιμετωπίζεται χωρίς συνέπειες.

— Η βιβλιοθήκη που λειτουργεί στην αίθουσα «εκδηλώσεων» δεν διαφέρει στην ουσία από τις βιβλιοθήκες που λειτουργούν στο διάδρομο. Η μόνη διαφοροποίηση εντοπίζεται, όπως επισημάναμε, στον τρόπο που γίνεται ο δανεισμός των βιβλίων.

3.2. Ο Χώρος για τη Γενική Σχολική Δανειστική Βιβλιοθήκη (Γ.Σ.Δ.Β.)

Σύμφωνα και με την εγκύκλιο Φ.8/233/Γ1/1221/16-11-1988 κρίνεται σκόπιμο η Γ.Σ.Δ.Β. να στεγαστεί στη μεγαλύτερη αίθουσα που διαθέτει το σχολείο και ιδιαίτερα στην αίθουσα «εκδηλώσεων», όπου βέβαια υπάρχει.

ΧΩΡΟΣ ΓΙΑ ΤΗ Γ.Σ.Δ.Β.

	N	%
Υπάρχει στα Σχολεία Σ.Β.	2	9
Υπάρχει στα Σχολεία Αίθουσα «Εκδηλώσεων»	5	22,5
Δεν υπάρχει κατάλληλος Χώρος	15	68,5
ΣΥΝΟΛΟ	22	100

— Από τα είκοσι δύο σχολεία της πόλης, χώρος στον οποίον θα μπορούσε να λειτουργήσει Γ.Σ.Δ.Β. υπάρχει μόνο στα επτά. Στα δύο από αυτά πρόκειται για τη Σ.Β. των σχολείων, όπως αυτή είχε προβλεφτεί και κατασκευαστεί σύμφωνα με το γενικότερο οικοδομικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας. Η άμεση λειτουργία των δύο αυτών βιβλιοθηκών δεν είναι δυνατή, γιατί στη μια περίπτωση ο χώρος της βιβλιοθήκης έχει μεταβληθεί σε αίθουσα διδασκαλίας, ενώ στην άλλη στο συγκεκριμένο χώρο έχει στεγαστεί το Νηπιαγωγείο της περιοχής. Στα υπόλοιπα πέντε σχολεία πρόκειται για την αίθουσα «εκδηλώσεων», η οποία σε μια περίπτωση είναι κοινή για δύο σχολικές μονάδες.

— Ως ενδιαφέρουσα μπορεί να χαρακτηριστεί η προσπάθεια που καταβάλλεται σε κάποιο σχολείο, να διαμορφωθεί δηλαδή ένας βοηθητικός χώρος σε δανειστική βιβλιοθήκη, όχι τόσο για την εξυπηρέτηση

των μαθητών, όσο των κατοίκων της ευρύτερης περιοχής. Η έκταση του συγκεκριμένου χώρου δεν επιτρέπει τη λειτουργία αναγνωστηρίου, ενώ η όλη διαδικασία ξεκίνησε μετά από πρόταση του Σ.Γ.Κ., που προτίθεται άλλωστε να αναλάβει και τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης. Να σημειωθεί ότι ο πρόεδρος του συγκεκριμένου Συλλόγου είναι δάσκαλος.

— Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και με την ορθότητα της παραπάνω απόφασης της πολιτείας αλλά και με την αναγκαιότητα για την ίδρυση των Γ.Σ.Δ.Β. Επεσήμαναν όμως, ότι η συγκεκριμένη απόφαση φαίνεται τουλάχιστον για τα σημερινά δεδομένα ουτοπική, γιατί εκτός από το σημαντικότερο θέμα της κτιριακής υποδομής, υπάρχουν και πολλοί άλλοι ουσιαστικοί παράγοντες που δεν επιτρέπουν την άμεση υλοποίησή της. Σ' αυτούς εντάσσονται το ειδικευμένο προσωπικό που απαιτείται, τα έξοδα για την απογευματινή λειτουργία της βιβλιοθήκης καθώς και η ευθύνη κατά την προσέλευση και αναχώρηση των μαθητών.

— Σχολιάζοντας την παραπάνω κατάσταση θα μπορούσαν να γίνουν οι εξής επισημάνσεις: Το σημαντικό πρόβλημα που πρέπει να λυθεί για να λειτουργήσει Γ.Σ.Δ.Β. είναι η ανεύρεση του κατάλληλου χώρου. Στην ουσία, μόνο στα δύο σχολεία που είχε προβλεφτεί η αίθουσα βιβλιοθήκης είναι δυνατόν να λειτουργήσει Γ.Σ.Δ.Β., με τον όρο βέβαια ότι οι συγκεκριμένοι χώροι θα απελευθερωθούν και θα χρησιμοποιηθούν για τον πρωταρχικό σκοπό που κατασκευάστηκαν. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι τα συγκεκριμένα σχολικά συγκροτήματα οικοδομήθηκαν πολύ πρόσφατα και ότι η λειτουργία των σχολικών μονάδων σ' αυτά έγινε επίσης τον τελευταίο καιρό. Η καταστράτηγηση λοιπόν των χώρων αυτών δηλώνει στην ουσία ότι κατά το σχεδιασμό μιας νέας σχολικής μονάδας δεν γίνονται οι σωστές προβλέψεις και εκτιμήσεις για τις διδακτικές ανάγκες της περιοχής σε σχέση με τη δυναμικότητα του συγκροτήματος. Μάλιστα θα έπρεπε να υπολογιστεί και ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που προστίθεται κάθε χρόνο στα σχολεία της πόλης από εσωτερική μετανάστευση. Συνεπώς, μόλις ολοκληρώνονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις ενός σχολείου, διαπιστώνεται συνήθως ότι αυτές δεν επαρκούν για το μαθητικό πληθυσμό της περιοχής. Η κατάσταση στην περίπτωση αυτή αντιμετωπίζεται είτε με τη μετατροπή σε αίθουσες διδασκαλίας χώρων που στον αρχικό σχεδιασμό είχαν προβλεφτεί για άλλες ανάγκες και λειτουργίες, όπως δηλαδή έγινε και στη συγκεκριμένη περίπτωση, είτε με τη συμπληρωματική κατασκευή κάποιων κτιριακών εγκαταστάσεων που αποτελούν συχνά ακαλαίσθητες προσθήκες. Πρέπει να τονίσουμε επίσης, πως το ί-

διο το σχολείο δεν έχει προφανώς πιστέψει σε σημαντικό βαθμό ότι θα μπορούσαν πράγματι να λειτουργήσουν οι Σ.Β., γι' αυτό ίσως να δείχνει κάποια ελαστικότητα και συγκατάβαση σε τέτοιες ρυθμίσεις.

— Οι άλλες τέσσερις αίθουσες «εκδηλώσεων» που υπάρχουν, φαίνεται να μην πληρούν τις προϋποθέσεις και τους όρους που είναι αναγκαίοι για την ικανοποιητική λειτουργία της Γ.Σ.Δ.Β. Κατ' αρχήν η αίθουσα «εκδηλώσεων» που καλύπτει τις ανάγκες δύο σχολείων βρίσκεται σε τέτοιο σημείο (δεύτερος όροφος, απομονωμένος χώρος) που δεν επιτρέπει την πρόσβαση σ' αυτήν ούτε του μαθητικού πληθυσμού, ούτε και του ευρύτερου αναγνωστικού κοινού της περιοχής. Το ίδιο συμβαίνει με τη θέση και των άλλων αιθουσών, τουλάχιστον όσον αφορά το θέμα του φωτισμού και της απόλυτης ησυχίας. Επίσης, η έκταση που καταλαμβάνουν συχνά οι αίθουσες «εκδηλώσεων» δεν επιτρέπει την παράλληλη λειτουργία και Γ.Σ.Δ.Β. στον ίδιο χώρο. Το ζήτημα δηλαδή είναι μήπως η προσπάθεια να ιδρυθεί Γ.Σ.Δ.Β. σ' ένα χώρο που δεν πληροί κάποιες βασικές λειτουργικές προϋποθέσεις, οδηγήσει τελικά στην αχρήστευση του χώρου αυτού και για τις ανάγκες που εξυπηρετεί σήμερα.

— Πρέπει να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι, αν απελευθερωθεί ο χώρος των Σ.Β. που προαναφέραμε και καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια για την καλύτερη λειτουργία των Γ.Σ.Δ.Β., έστω σε πρώτη φάση στην αίθουσα «εκδηλώσεων» των σχολείων, όπου αυτές υπάρχουν, τότε οκτώ Γ.Σ.Δ.Β. θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες όλων των υπόλοιπων σχολείων της πόλης. Αυτό θα συμβεί γιατί η ίδρυση μιας Γ.Σ.Δ.Β. στο κτιριακό συγκρότημα της Ζ.Π.Α. μπορεί να εξυπηρετήσει συγχρόνως έξι σχολικές μονάδες, ενώ σε μια άλλη περίπτωση μία Γ.Σ.Δ.Β. μπορεί να εξυπηρετήσει συγχρόνως δύο σχολικές μονάδες που συλλειτουργούν στον ίδιο χώρο.

— Αυτές λοιπόν οι Γ.Σ.Δ.Β. θα μπορούσαν να είναι προκατασκευασμένες αίθουσες και να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις για μια σωστή λειτουργία. Να βρίσκονται δηλ. κοντά στο σχολείο, να είναι ευρύχωρες, με επαρκή και κατάλληλο φωτισμό, κατάλληλα εξοπλισμένες, κ.λπ. Παρατηρήσαμε μάλιστα, ότι σε όλα σχεδόν τα σχολικά συγκροτήματα υπάρχει ο ανάλογος χώρος στον οποίο θα μπορούσαν να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν οι παραπάνω βιβλιοθήκες. Άλλωστε, αφού όπως επισημαίνεται, στόχος είναι οι βιβλιοθήκες αυτές να αποτελέσουν «Πνευματικά Κέντρα» της περιοχής, κρίνουμε σκόπιμο να μη λειτουργούν στο εσωτερικό των σχολείων αλλά σε κοντινή απόσταση από αυτά.

4. Οικονομική Ενίσχυση-Πόροι των Σ.Β.

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η ίδρυση και λειτουργία των Σ.Β. προϋποθέτει γενναία οικονομική ενίσχυση και επιχορήγηση. Επειδή όμως κάτι τέτοιο σε μια συστηματική τουλάχιστον βάση δεν έχει ακόμη πραγματοποιηθεί, θ' αναφερθούμε με συντομία στις διαδικασίες που ακολουθούν τα διάφορα σχολεία για την εξοικονόμηση των βιβλίων που διαθέτουν. Θα εξετάσουμε επίσης και τις διάφορες γενικότερες δραστηριότητες που ανέπτυξαν με σκοπό την προώθηση του παιδικού βιβλίου.

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟ Σ.Γ.Κ.

	N	%
Βιβλία Σ.Γ.Κ.	12	54,6
Άλλες προσφορές του Σ.Γ.Κ. εκτός βιβλίων	3	13,6
Βιβλία Σ.Γ.Κ. και άλλος εξοπλισμός	1	4,5
Μηδαμινή ή παντελής συμμετοχή του Σ.Γ.Κ.	6	27,3
ΣΥΝΟΛΟ	22	100

— Κατ' αρχήν θα παρουσιάσουμε την κατάσταση που επικρατεί στα τέσσερα σχολεία που δεν διαθέτουν καθόλου Σ.Β.

— Στο ένα απ' αυτά οργανώθηκε πριν ένα χρόνο Έκθεση Παιδικού Βιβλίου, η σχετική αποτυχία της οποίας αποδόθηκε στους γονείς που δεν είχαν, όπως αναφέρθηκε, «τη στοιχειώδη μόρφωση να εκτιμήσουν ότι αυτό που θα αγοράσουν θα πιάσει τόπο». Επισημάνθηκε όμως και η ευθύνη του σχολείου που δεν κατόρθωσε να τους πείσει για τη σημασία του παιδικού βιβλίου. Πρέπει να σημειωθεί ότι η περιοχή που βρίσκεται το συγκεκριμένο σχολείο είναι ιδιαίτερα υποβαθμισμένη.

— Το δεύτερο σχολείο λειτουργεί για πρώτη φορά αυτή τη σχολική χρονιά, χωρίς να διαθέτει καθόλου δικά του οικονομικά μέσα και χωρίς επίσης να έχει ακόμη ιδρυθεί Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ο ο-

ποίος άλλωστε θα έπρεπε, όπως αναφέρθηκε, να καλύψει άλλες πιο επείγουσες ανάγκες.

— Στο επόμενο σχολείο χωρίς βιβλιοθήκη τονίστηκε ότι το σχολείο δεν χειρίζεται καθόλου οικονομικά και πως ο Σ.Γ.Κ. έπρεπε να συμπράξει οικονομικά σε άλλες δραστηριότητες.

— Έχουμε τέλος και την περίπτωση ενός σχολείου που διαθέτει κοινά περιουσιακά στοιχεία με άλλο σχολείο και συλλειτουργεί στην ίδια σχολική μονάδα.

— Από τα υπόλοιπα δεκαοκτώ σχολεία στα δώδεκα από αυτά τα βιβλία που υπάρχουν, αγοράστηκαν με χρήματα του Σ.Γ.Κ. Μάλιστα σε άλλες δύο περιπτώσεις που ο Σύλλογος δεν ενίσχυσε οικονομικά τη Σ.Β., πρόσφερε σημαντικά ποσά για τον εξοπλισμό του σχολείου σε άλλους τομείς (φωτοτυπικό μηχάνημα, εποπτικά μέσα).

— Σε πέντε σχολεία έχουμε παράλληλα με την οικονομική ενίσχυση της Σ.Β. από το Σ.Γ.Κ., οικονομική υποστήριξη και από το σχολικό ταμείο. Βέβαια στην περίπτωση αυτή, το ποσό είναι πολύ μικρό και περιορίζεται συχνά στην αγορά τεσσάρων έως πέντε βιβλίων. Σε μία όμως περίπτωση έχουμε μια σημαντική επιχορήγηση σε σχολείο της πόλης (100.000 δρχ.) από το Νομαρχιακό Ταμείο με σκοπό την αγορά παιδικών βιβλίων. Επίσης, σε άλλα δύο σχολεία εγκρίθηκε το παραπάνω ποσό από το Υπουργείο Παιδείας χωρίς όμως να έχει γίνει ακόμη η παραλαβή των χρημάτων. Σε άλλα δύο σχολεία αγοράστηκαν με χρήματα του σχολικού ταμείου εποπτικά μέσα και άλλος αναγκαίος εξοπλισμός του σχολείου.

— Να σημειώσουμε τέλος, ότι σε δύο σχολεία στα οποία η όποια Σ.Β. που υπάρχει, δημιουργήθηκε με χρήματα του σχολικού ταμείου, καθώς και σε ένα τρίτο σχολείο στο οποίο λειτουργεί μόνο Β.Τ. με βιβλία των μαθητών, διατυπώθηκε μια έντονη απογοήτευση για τη στάση του Σ.Γ.Κ. απέναντι στο σχολείο. Συγκεκριμένα δόθηκαν υποσχέσεις από το Σ.Γ.Κ. στο σχολείο για την αγορά κάποιου εξοπλισμού, οι οποίες στη συνέχεια δεν υλοποιήθηκαν. Χαρακτηριστικά σε ένα σχολείο αναφέρθηκε ότι οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για την οργάνωση χορών και όχι για ν' αγοράσουν βιβλία στα παιδιά τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα τρία σχολεία βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές.

ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟ ΤΗΣ Σ.Β.

	N	%
Έκθεση Παιδικού Βιβλίου	4	18,2
Έκδοση Ημερολογίου	1	4,5
Εκκλησιαστική Επιτροπή	1	4,5
Προσφορά μεμονωμένων Γονέων	1	4,5
Σχολεία με καμμία από τις παραπάνω δραστηριότητες	15	68,3
ΣΥΝΟΛΟ	22	100

— Η αναφορά μας στις Εκθέσεις Παιδικού Βιβλίου γίνεται στο σημείο αυτό, γιατί αυτές συμβάλλουν στην διάδοση του παιδικού βιβλίου και στην ενημέρωση γι' αυτό αλλά, όπως θα διαπιστώσουμε, αποτελούν για τους οργανωτές της έκθεσης και μια σημαντική πηγή εξοικονόμησης χρημάτων.

— Εκτός λοιπόν από την έκθεση παιδικού βιβλίου που οργάνωσε το σχολείο που προαναφέραμε, άλλα τρία σχολεία οργάνωσαν ανάλογες εκθέσεις. Το ένα από αυτά οργάνωσε μάλιστα δύο συνεχείς εκθέσεις τα δυο τελευταία χρόνια, ενώ κάτι αντίστοιχο σχεδίαζε για τη φετινή περίοδο και ένα άλλο σχολείο. Οι εκθέσεις παιδικού βιβλίου έδωσαν τη δυνατότητα στα σχολεία αυτά να εμπλουτίσουν και τη σχολική τους βιβλιοθήκη, αφού στο πρώτο σχολείο από τα κέρδη της έκθεσης που αντιστοιχούσαν σ' αυτό, αγοράστηκαν πάνω από ογδόντα βιβλία, ενώ στο δεύτερο σχολείο πολλά από τα βιβλία που αγόρασαν τα παιδιά στην έκθεση, αφού τα διάβασαν, τα άφησαν στη βιβλιοθήκη του σχολείου τους.

— Αξιέπαινη είναι, τέλος, η προσπάθεια ενός σχολείου που επιδιώκει να εμπλουτίσει τη Σ.Β. με τα έσοδα από την έκδοση ημερολογίου.

— Ένας άλλος τρόπος που συμβάλλει στην ενίσχυση των Σ.Β., είναι οι διάφορες δωρεές είτε από κοινωνικούς φορείς, είτε από μεμονωμένα άτομα. Έτσι, κάποιος γονέας πρόσφερε στο σχολείο των παιδιών του μια εγκυκλοπαίδεια, ενώ σε άλλο σχολείο αναμενόταν ένας αριθμός βιβλίων από κάποια ενορία, εκκλησιαστικός επίτροπος της οποίας είναι ο πρώην Διευθυντής του σχολείου.

— Στις ίδιες δραστηριότητες θα εντάξουμε και τους καταλόγους με παιδικά βιβλία που διανέμονται στους γονείς από το σχολείο. Μια τέ-

τοια πρωτοβουλία έχει αναληφθεί από τέσσερα σχολεία. Σε μία περίπτωση, την έκδοση του καταλόγου την ανέλαβε ο Σ.Γ.Κ.

— Αξιολογώντας την παραπάνω κατάσταση διαπιστώνουμε κατ' αρχήν, ότι η γενική εικόνα παρουσιάζεται δυσκολότερη στην περίπτωση που το σχολείο βρίσκεται σε μια υποβαθμισμένη περιοχή. Οι δυσκολίες επισημαίνονται σε δύο κατευθύνσεις. Αφενός οι γονείς δεν είναι σε θέση να στηρίξουν οικονομικά τις πρωτοβουλίες του σχολείου για τη Σ.Β. και αφετέρου οι λειτουργικές ανάγκες του σχολείου είναι τέτοιες –εξαιτίας και της παραπάνω αδυναμίας– ώστε τα οικονομικά του ίδιου του σχολείου να μην επαρκούν για την ενίσχυση της Σ.Β. Επομένως γίνεται σαφές ότι η οικονομική ενίσχυση των σχολείων από κρατικούς φορείς για την ίδρυση και λειτουργία των Σ.Β., πρέπει να ξεκινήσει από τα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών. Με ανάλογο τρόπο πρέπει να αντιμετωπιστεί η κατάσταση και σε κάθε νεοϊδρυμένο σχολείο, γιατί διαφορετικά οδηγείται κανείς να αποδεχτεί ίσως την άποψη ενός εκπαιδευτικού που επεσήμανε, ότι η πολιτική της πολιτείας για το βιβλίο διαφαίνεται, ως ένα σημείο, και από το γεγονός ότι σε ένα νεοϊδρυμένο σχολείο στέλνονται θρανία και καρέκλες αλλά όχι και βιβλία για τη βιβλιοθήκη του⁹.

— Είναι γεγονός ότι παρουσιάζεται μια σημαντική δραστηριοποίηση του Σ.Γ.Κ. και στα θέματα των Σ.Β. Φαίνεται όμως, ότι το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις δεν έχει αναλάβει ακόμη όλες εκείνες τις πρωτοβουλίες για την καλύτερη αξιοποίηση αυτού του κεφαλαίου. Τέτοιες πρωτοβουλίες θα μπορούσαν να είναι διάφορες ομιλίες και εκδηλώσεις για την αξία του παιδικού βιβλίου, για τη σημασία της Σ.Β., κ.λπ., οι οποίες θα μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν ακόμη περισσότερο τους Σ.Γ.Κ.

— Επίσης δεν έχει αξιοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η ανεύρεση οικονομικών μέσων από κρατικούς φορείς. Δεν επιτρέπεται για παράδειγμα, να εγκρίνεται στο σχολείο κάποια οικονομική επιχορήγηση από το Υπουργείο και να αγνοεί το σχολείο αν αυτό έγινε μετά από δικό του αίτημα.

— Όσον αφορά τις Εκθέσεις Παιδικού Βιβλίου παρατηρήθηκε μια αποκλειστική σχεδόν διασύνδεσή τους με την εξοικονόμηση χρηματικών πόρων. Βέβαια ένας τέτοιος στόχος είναι πράγματι θεμιτός. Δεν θα πρέπει όμως να παραβλέπεται το γεγονός ότι οι Εκθέσεις Παιδικού Βιβλίου οφείλουν να συμβάλουν κύρια στην προβολή και διάδοση του παιδικού βιβλίου. Συνεπώς η οργανωτική προσπάθεια πρέπει να αποβλέπει και σ' αυτούς τους στόχους, ενώ ανάλογες πρωτοβουλίες πρέπει να αναλάβουν περισσότερα σχολεία είτε μεμονωμένα, είτε σε συνε-

γασία με παραπλήσιες σχολικές μονάδες.

— Η κινητοποίηση προς την κατεύθυνση των διαφόρων δωρεών για το σχολείο είτε από μεμονωμένα άτομα, είτε από φορείς μπορεί να αποδώσει περισσότερα σε μια πόλη μάλιστα με παράδοση σε ανάλογες πρακτικές.

— Οι παραπάνω παρατηρήσεις δεν αποσκοπούν σε καμιά περίπτωση στο να αποπροσανατολίσουν και να επιρρίψουν σε άλλους τις ευθύνες. Ήδη στο σχετικό νομοθέτημα για τις Σ.Β. υπάρχει παράγραφος που αναφέρεται στη οικονομική ενίσχυση των σχολείων γι' αυτό το σκοπό. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι για να έχουμε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα η παραπάνω διάταξη πρέπει να τεθεί αμέσως σε εφαρμογή. Πιστεύουμε όμως, ότι και στην περίπτωση αυτή οι δραστηριότητες που αναπτύξαμε παραπάνω, δεν θα πρέπει για κανένα λόγο να ανακληθούν και να ακυρωθούν. Και αυτό γιατί όχι μόνο τότε θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια πλουσιότερη βιβλιοθήκη, αλλά και γιατί αυτές οι ζυμώσεις και διεργασίες συντελούν στην καλύτερη προώθηση και διακίνηση του παιδικού βιβλίου.

5. Η Ενημέρωση των Εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με τη Σ.Β. και το παιδικό βιβλίο γενικότερα, κρίνουμε ότι αποτελεί επίσης έναν από τους βασικότερους παράγοντες για τη σωστή λειτουργία των Σ.Β.

— Σχετικά με τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αναφέρονται στο παραπάνω θέμα, έχουμε την απόφαση Φ.8/272/Γ1/846/11-11-1987 για τη συγκρότηση επιτροπής για τη σύνταξη καταλόγου βιβλίων των βιβλιοθηκών καθώς και την εγκύκλιο της αρμόδιας επιτροπής του ΥΠΕΠΘ προς όλα τα σχολεία της χώρας να συγκεντρώσουν και να στείλουν «προτάσεις και εισηγήσεις» για βιβλία που κρίνουν κατάλληλα και απευθύνονται σε νήπια, παιδιά και νέους, σύμφωνα με την παρ. 5 του άρθρου 43 του Ν. 1566/85. Επίσης στο τρίτο κεφάλαιο της υπουργικής απόφασης Φ.8/233/Γ1/1221/16-11-1988, επισημαίνεται ότι η Επιτροπή Βιβλιοθηκής έχει «ως μέλη της και εκείνους τους γονείς που παίζουν το ρόλο βιβλιοθηκαρίου, μέχρι να εκδοθεί το Π.Δ. που υλοποιεί την παρ. 8 του άρθρου 43, οπότε θα διοριστούν στα σχολεία βιβλιοθηκονόμοι με ειδικά προσόντα». Στο τέλος της ίδιας απόφασης αναφέρεται ότι «ο επιμορφωμένος Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. και Δ/σης θα διοργανώσει κατά Δ/ση σχετικό σεμινάριο, όπου θα πάρουν μέρος όλοι οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί Σ.Β. της Δ/σης και οι «Βιβλιοθηκάριοι» γονείς των Ε.Β. Συνδιοργανωτές μπορεί να είναι η Τοπική Αυτοδιοίκηση και οι ΝΕΛΕ».

— Όπως αναφέραμε σε άλλη ενότητα (3.1), τα βιβλία που υπάρχουν στις Σ.Β., είναι συνήθως βιβλία που αγόρασε είτε ο Σ.Γ.Λ., είτε το σχολείο με δικά του οικονομικά μέσα. Το σχολείο διατυπώνει συνήθως την άποψή του για τα βιβλία που αγοράζονται και στις δυο περιπτώσεις. Η διαφορά επισημαίνεται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση που αγοράζει ο Σύλλογος τα βιβλία, μπορεί αυτός να μην αποδεχτεί απόλυτα τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η απόφαση είναι αποκλειστικά των εκπαιδευτικών, η οποία κατοχυρώνεται μάλιστα και νομικά με την καταγραφή της στα πρακτικά του σχολείου. Η αγορά των βιβλίων γίνεται και στις δύο περιπτώσεις από τα βιβλιοπωλεία της πόλης των Ιωαννίνων.

— Το ενημερωτικό υλικό στο οποίο βασίζονται εκπαιδευτικοί και γο-

νείς για την παραγγελία των βιβλίων, το αποτελούν συνήθως τα φυλλάδια που κατά καιρούς στέλνουν διάφοροι Εκδοτικοί Οίκοι, κάποιοι άλλοι περιστασιακοί κατάλογοι με παιδικά βιβλία, κ.λπ. Κανένα σχολείο δεν είχε κάποιο σύγχρονο οδηγό ή περιοδικά με βιβλία παιδικής λογοτεχνίας. Βοήθεια στην πληροφόρηση από Σχολικό Σύμβολο αναφέρθηκε μόνο σε δύο σχολεία.

— Οι δάσκαλοι που ορίζονται υπεύθυνοι για τη Σ.Β. δεν κατέχουν ειδικές γνώσεις, διακρίνονται όμως κατ' εξοχήν από μια μεγαλύτερη ευαισθησία για τα θέματα αυτά.

— Αναφέραμε παραπάνω το ενδεχόμενο ο Σ.Γ.Κ. να μην αποδεχθεί απόλυτα τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα σε κάποιο σχολείο προκλήθηκε σοβαρή διαφωνία στα μέλη του Σ.Γ.Κ., όταν μερικοί από αυτούς δεν συμφωνούσαν για την αγορά κάποιων βιβλίων και μερικοί άλλοι αντίστοιχα για την αγορά κάποιων άλλων. Το πρόβλημα που προέκυψε, διευθετήθηκε με αμοιβαίες υποχωρήσεις. Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός για τη Σ.Β. παρατήρησε επίσης, ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν σχεδόν καθόλου τους συγγραφείς της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας, ενδιαφέρονται κατ' εξοχήν για βιβλία που διάβασαν οι ίδιοι στο παρελθόν και γενικότερα δείχνουν να φοβούνται το σύγχρονο παιδικό βιβλίο. Υποστήριξε τέλος, ότι στην επιλογή των βιβλίων πρέπει να εκφράζεται και η άποψη των γονέων, αφού μιλάμε για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και τον πλουραλισμό.

— Σχετικά με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι σε θέματα Σ.Β., οι ίδιοι υποστήριξαν ότι είναι απαίδευτοι στο θέμα σύγκρισης, οργάνωσης και λειτουργίας Σ.Β. Ανέφεραν επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός δεν άκουσε ποτέ μαθήματα Παιδικής Λογοτεχνίας στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και πως στα πλαίσια του αυταρχικού σχολείου εκείνης της εποχής, τολμούσε να αναλάβει ο ίδιος πρωτοβουλίες και έπρεπε να εφαρμόζει πιστά τις εντολές του Επιθεωρητή και του Υπουργείου. Τόνισαν ότι δεν είναι σε θέση να ενημερώσουν τους γονείς για παιδικά βιβλία που αυτοί θέλουν να αγοράσουν και πως υπάρχει το ενδεχόμενο να κάνουν μερικές φορές και ζημιά, συστήνοντας σ' αυτούς όχι τα καταλληλότερα βιβλία (Αγόρασε «Γεροστάθη»). Έτσι, οι γονείς γίνονται συχνά θύματα εκμετάλλευσης από τους βιβλιοπώλες, οι οποίοι επίσης δεν διαθέτουν τις ανάλογες γνώσεις για μια σωστή πληροφόρηση.

— Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι θα πρέπει να γίνουν κάποια σεμινάρια, έστω σε εθελοντική βάση στη αρχή στα οποία θα εκπροσωπούνται όλα τα σχολεία. Τα σεμινάρια αυτά να καλύπτουν όλο το φάσμα των θεμάτων που σχετίζονται με το παιδικό βιβλίο και τη διακίνησή του.

Θεωρούν αναγκαίο να αποσταλεί στα σχολεία ο κατάλογος με τα παιδικά βιβλία από το Υπουργείο Παιδείας, συμφωνώντας ότι αυτός πρέπει να είναι ευρύς και πλουραλιστικός. Άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι οι δόκιμοι λογοτέχνες της Παιδικής Λογοτεχνίας πρέπει να υποστηρίζονται και να στέλνεται το έργο τους στα σχολεία μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ το ίδιο να γίνεται και με δόκιμους ξένους συγγραφείς. Η επιτροπή που θα αξιολογήσει το έργο τους θα μπορούσε σύμφωνα με τον παραπάνω εκπαιδευτικό να απαρτίζεται από προσωπικότητες αναγνωρισμένου κύρους. Διατυπώθηκε επίσης η άποψη ότι για το κάθε παιδικό βιβλίο που κυκλοφορεί, πρέπει να υπάρχει μια μικρή περίληψη και αξιολόγηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ότι τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης πρέπει να ασχοληθούν περισσότερο με την προβολή του παιδικού βιβλίου.

— Σχολιάζοντας τις παραπάνω απόψεις πρέπει να επισημάνουμε ότι το θέμα της παραγγελίας και αγοράς των βιβλίων βρίσκεται σε άμεση αλληλοεξάρτηση με τα θέματα της ενημέρωσης και της οικονομικής ενίσχυσης. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο, αν υπήρχε η σωστή πληροφόρηση, οι παραγγελίες των βιβλίων είτε γίνονται από το σχολείο, είτε από το Σ.Γ.Κ., να πραγματοποιούνται μαζικά και απευθείας στους Εκδοτικούς Οίκους. Έτσι η αγορά των βιβλίων θα μπορούσε να γίνει και σε καλύτερες τιμές, αλλά θα υπήρχαν ενδεχομένως και κάποιες δωρεές από τους Εκδοτικούς Οίκους προς το σχολείο. Η διαδικασία αυτή είναι προτιμότερο να ακολουθηθεί σε συνεργασία από δύο ή και περισσότερα σχολεία. Βέβαια είναι απαράδεκτο η μοναδική σχεδόν πηγή πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για τα παιδικά βιβλία που κυκλοφορούν, να είναι τα διάφορα φυλλάδια των Εκδοτικών Οίκων, αφού είναι προφανής ο πρωταρχικός στόχος αυτών των εντύπων. Πρέπει όμως να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι μια Έκθεση Παιδικού Βιβλίου που οργάνωσε πρόσφατα η «Ζωσιμαία» Δημοτική Βιβλιοθήκη, την επισκέφτηκε μόνο ένα από τα είκοσι δύο σχολεία της πόλης.

— Στο θέμα της ενημέρωσης εντάσσεται και ο κατάλογος με τα παιδικά βιβλία που αναμένεται από το Υπουργείο Παιδείας και που πρέπει να συνταχτεί σύμφωνα με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα είναι αν θα στέλνονται κάποια συγκεκριμένα βιβλία σε κάθε σχολείο, αν θα σταλεί ένας ευρύς αλλά δεσμευτικός κατάλογος με παιδικά βιβλία ή αν αυτός ο κατάλογος θα είναι περισσότερο συμβουλευτικός στην αγορά των βιβλίων. Το θέμα δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί με κανενός είδους ευκολοπιστία και καλή διάθεση απέναντι στο χτες, το σήμερα ή και το αύριο. Το πρώτο ενδεχόμενο πρέπει να αποκλειστεί χωρίς συζήτηση γιατί ανεξάρτητα από την αντικειμενικότητα που θα υπάρχει

στην αξιολόγηση και επιλογή των βιβλίων, θα υπάρχει πάντα και η υπόνοια ότι άλλοι παράγοντες καθόρισαν την συγκεκριμένη επιλογή, κ.λπ. Άλλωστε και οι διάφορες καταξιωμένες προσωπικότητες που θα όφειλαν να επιλέξουν τα βιβλία δεν οι ίδιες για την κάθε πολιτική εξουσία. Με το ίδιο σκεπτικό πρέπει να αντιμετωπιστεί και το δεύτερο ενδεχόμενο¹⁰ στο σημείο που ο παραπάνω κατάλογος θα είναι δεσμευτικός. Και σ' αυτή την περίπτωση δηλαδή θα υπάρξουν υπόνοιες για τον περιοριστικό και δεσμευτικό χαρακτήρα του καταλόγου. Παράλληλα θα αποκλειόταν από τη διαδικασία αγοράς των βιβλίων τουλάχιστον οι προτάσεις του Σ.Γ.Κ. καθώς και των μαθητών αν δεχτούμε ότι εκείνες των δασκάλων θα συμπεριλαμβάνονταν στον συγκεκριμένο κατάλογο. Ο κατάλογος λοιπόν θα πρέπει να είναι απλά συμβουλευτικός, ενώ θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα να αγοράζει το σχολείο και τα διάφορα Παιδικά Περιοδικά και έντυπα για μια σφαιρικότερη ενημέρωση.

— Η αγορά επομένως των βιβλίων πρέπει να γίνεται αφού εκθέσουν πρώτα τις απόψεις τους όλοι οι παράγοντες της σχολικής ζωής, δηλαδή οι μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς. Θα πρέπει επίσης να επιδιεκνύεται ένα καλό πνεύμα συνεργασίας από όλες τις πλευρές και να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα και ο πλουραλισμός. Και τούτο γιατί, όπως παρατηρήσαμε, υπάρχει το ενδεχόμενο όταν μάλιστα τα οικονομικά ανήκουν αποκλειστικά σε κάποιο φορέα, να οδηγηθούμε στην αγορά των βιβλίων που προτείνει η πλειοψηφία του φορέα αυτού ανεξάρτητα αν οι προτάσεις δεν είναι οι καταλληλότερες.

— Πολύ σωστά προτάθηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να ξεκινήσει σε εθελοντική βάση και να είναι αντιπροσωπευτική για όλα τα σχολεία. Σ' αυτήν θα πρέπει να συμμετέχουν επίσης και οι γονείς που θα αναλάβουν ενεργό ρόλο στη λειτουργία των Σ.Β. αλλά και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Οι τελευταίοι μάλιστα στα πλαίσια ενός εντατικότερου σεμιναρίου. Η επιμόρφωση πρέπει να καλύπτει θέματα ίδρυσης και λειτουργίας των Σ.Β. αλλά και να αποβλέπει σε μια γενικότερη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παιδικό βιβλίο.

— Εκείνο που απαιτείται να γίνει επίσης είναι μια στενότερη συνεργασία του σχολείου για τα παραπάνω θέματα, τόσο με τα Τ.Ε.Ι., όσο και με τα Α.Ε.Ι. ώστε να προκύψουν θετικότερα αποτελέσματα.

6. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την παρουσίαση της παραπάνω μελέτης είναι ότι οι βασικότεροι παράγοντες που συνδέονται με τη σωστή λειτουργία των Σ.Β. και την υλοποίηση του παραπάνω νομοθετήματος είναι η απαραίτητη κτιριακή υποδομή που απαιτείται, η οικονομική ενίσχυση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

— Το πρόβλημα της κτιριακής υποδομής αφορά και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων αλλά κυριώτερα το χώρο για τη στέγαση της Γ.Σ.Δ.Β. Το πρώτο είναι ένα γενικότερο θέμα που ταλαιπωρεί την εκπαίδευση, οι συνέπειες του οποίου εντοπίζονται σε σχέση με το θέμα που εξετάζουμε, στην αδυναμία να λειτουργήσουν σε πολλά σχολεία οι Β.Τ. Η πρωινή-απογευματική λειτουργία των σχολείων και οι υπερπλήρεις αίθουσες δεν επιτρέπουν να τοποθετηθούν βιβλία στις τάξεις. Βέβαια το πρόβλημα αυτό μπορεί να λυθεί με την ανέγερση νέων σχολικών μονάδων και την αποσυμφόρηση αυτών που ήδη λειτουργούν. Κρίνουμε όμως σκόπιμο στο σημείο αυτό να επισημάνουμε τη μεγάλη σημασία που αποδίδουμε στις Β.Τ. και οι οποίες προφανώς θα περιέχουν και βιβλία των μαθητών. Η παρουσία του κατάλληλου παιδικού βιβλίου στην τάξη προσφέρει άπειρες ευκαιρίες και δυνατότητες στο δάσκαλο να αναφερθεί στη μεγάλη σημασία που έχει το διάβασμα και γενικότερα η ενασχόληση με το παιδικό βιβλίο.

Πολύ σημαντικές είναι επίσης οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι ίδιοι οι μαθητές είτε φέρνοντας βιβλία για τη βιβλιοθήκη της τάξης τους, είτε συμμετέχοντας ενεργά στο δανεισμό και τον έλεγχο της κίνησης των βιβλίων. Η Β.Τ. πρέπει να αποτελέσει πράγματι τον πυρήνα όλης αυτής της προσπάθειας για την καλύτερη λειτουργία των Σ.Β.

— Παρουσιάσαμε και κάποιες προτάσεις για την αποδοτικότερη λειτουργία και των άλλων βιβλιοθηκών που υπάρχουν αυτή τη στιγμή στα σχολεία. Πρέπει κατ' αρχήν να ελεγχθεί κατά πόσον οι βιβλιοθήκες στο Διάδρομο δεν θα μπορούσαν να μεταφερθούν στις τάξεις των σχολείων. Ειδεμή μπορεί να γίνει καταμερισμός των βιβλίων κατά τάξη και να υπάρχει ξεχωριστά για κάθε τάξη συγκεκριμένο πρόγραμμα για την επίσκεψη της βιβλιοθήκης που θα γίνεται με την εποπτεία του δασκάλου κάθε τάξης. Τέλος πρέπει να γίνονται συχνότερες αναφορές στην

αξία του παιδικού βιβλίου για να αναπληρώνεται έτσι το κενό που αφήνει η απουσία του μέσα στις τάξεις.

— Η ίδρυση και λειτουργία των Γ.Σ.Δ.Β. με τη μορφή μάλιστα του Πνευματικού Κέντρου φαίνεται ότι δεν μπορεί να βρει καμιά άλλη ικανοποιητική λύση εκτός από την κατασκευή κατάλληλα εξοπλισμένων χώρων. Εξαίρεση αποτελούν τα σχολεία στα οποία υπάρχει Σ.Β., ανεξάρτητα αν αυτή για διάφορους λόγους δεν λειτουργεί. Θα πρέπει όμως να εξακριβωθεί σε ποιο βαθμό κοινές Γ.Σ.Δ.Β. θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν γειτονικές σχολικές μονάδες περιορίζοντας έτσι σημαντικά τα λειτουργικά έξοδα.

— Παρουσιάσαμε τους διάφορους τρόπους που ακολουθούν τα σχολεία για να εμπλουτίσουν στοιχειοδώς τις βιβλιοθήκες τους. Υπάρχει συχνά μια σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με το βαθμό που καθένα από τα σχολεία πέτυχε να λειτουργήσει τη Σ.Β. Άλλωστε μια αντίστοιχη διαφοροποίηση εμφανίζεται και στο εσωτερικό του ίδιου του σχολείου. Είναι γεγονός ότι σε πολλές δραστηριότητες των σχολείων για την απόκτηση βιβλίων και κάποιων οικονομικών μέσων υπάρχουν σημαντικά περιθώρια για περαιτέρω βελτίωση και για επιπρόσθετες πρωτοβουλίες. Οι πρωτοβουλίες αυτές μπορούν να αναφέρονται είτε σε μια καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Σ.Γ.Κ., είτε σ' ένα ευρύτερο άνοιγμα σε άλλους μαζικούς πολιτιστικούς φορείς αλλά και σε μια μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των ίδιων των μαθητών. Πρέπει όμως να τονιστεί επίσης ότι, αν πιστεύουμε πράγματι στις δυνατότητες και την προσφορά της Σ.Β. στη διαδικασία της μάθησης, τότε είναι ανάγκη να δοθεί σε κάθε σχολείο ειδικό κονδύλιο για το σκοπό αυτό. Κάτι τέτοιο δεν σημαίνει σε καμιά περίπτωση την αναστολή των οποιωνδήποτε άλλων διεργασιών που πραγματοποιούνται σήμερα στο σχολείο.

— Ο ρόλος και η γενικότερη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην ικανοποιητική λειτουργία της Σ.Β. είναι προφανής και ευκολονόητος. Μάλιστα τουλάχιστον σ' αυτήν τη πρώτη φάση δεν μπορεί να περιοριστεί απλά στις διάφορες διαδικασίες μέσα στην τάξη αλλά επεκτείνεται και σε γενικότερα οργανωτικά ζητήματα. Πολλές φορές διαπιστώνεται ότι το ενδιαφέρον και η διάθεση δεν αρκούν για τη σωστή αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων. Απαιτούνται γνώσεις και ενημέρωση, αφού άλλωστε ο σημερινός εκπαιδευτικός δεν παρακολούθησε αντίστοιχα μαθήματα στις σπουδές του. Η ενημέρωση οφείλει να αρχίσει ίσως από τους Σχολικούς Συμβούλους ώστε να είναι αυτοί σε θέση να μεταφέρουν στη συνέχεια τη γνώση και τον προβληματισμό σε όλα τα σχολεία της περιοχής τους. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός θα έχει

όλα τα εφόδια ώστε να κινητοποιήσει και να ευαισθητοποιήσει όλους τους άλλους φορείς που συνδέονται με τη σωστή λειτουργία της Σ.Β.

— Η νομοθετική λοιπόν ρύθμιση για το θέμα των Σ.Β. κρίνεται σε γενικές γραμμές ικανοποιητική. Απομένει η υλοποίηση της απόφασης που πρέπει να γίνει το συντομότερο για το καλό της εκπαίδευσης.

7. Σημειώσεις

1. Βλ. Σπ. Κοκκίνης, Βιβλιοθήκες και βιβλία ή τα σκοτάδια με αριθμούς, Αθήνα ²1981, 48, 99, 212 κ.ε. Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. του ιδίου, Βιβλιοθήκες και Αρχεία στην Ελλάδα, Αθήνα ²1970, 22 κ.ε., καθώς και Ι.Δ. Διακογιάννη, Η ισχύουσα σχολική νομοθεσία, Αθήνα 1964, 114-120.
2. Βλ. ΚΕΠΒ, Το Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο. Έργο Τέχνης; Μέσο Αγωγής; Αθήνα 1987, όπου το άρθρο του Γ. Κακούρη, Σχολικές Βιβλιοθήκες, 88.
3. Βλ. Κυρ. Ντελόπουλος, Η Βιβλιοθήκη στο Σχολείο, Αθήνα 1975, 16.
4. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος-Αντ. Δελώνης, Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο, Αθήνα ⁴1988, 94.
5. Βλ. Αντ. Δελώνης, Εισαγωγή στη Με απολεμική Παιδική Λογοτεχνία, Αθήνα 1982, 144 κ.ε., όπου η αναφορά στο Σπ. Κοκκίνη, «Παιδικές Βιβλιοθήκες: Ώρα μηδέν», περ. «Διαλέγουμε Βιβλία για Παιδιά», τ. 3-4, 1979. Βλ. επίσης, ΚΕΠΒ, ό.π., το άρθρο της Βιτ. Αγγελοπούλου, Παιδικές Βιβλιοθήκες: Ο τρόπος λειτουργίας και οι στόχοι τους, σ. 82, καθώς και Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα 1987, 167.
6. Δεν συμπεριλάβαμε τα ειδικά σχολεία της πόλης, ένα μονοθέσιο που υπάρχει και το Δημοτικό Σχολείο της Βελλάς. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στα παραπάνω σχολεία είναι πολύ μικρός.
7. Η ονομασία αυτή δόθηκε στη βιβλιοθήκη με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Προεδρίας και Οικονομικών, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 218 τεύχ. Β' / 29-4-87, ύστερα από αίτηση του Εφορευτικού Συμβουλίου της Βιβλιοθήκης.
8. Βλ. R. Lutz, Das verhaltens-diagnostische Interview, Stuttgart 1978, καθώς και Handbuch der empirischen Sozialforschung (Hrsg. von R. König) III Band, Stuttgart ²1974.
9. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος-Αντ. Δελώνης, Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο Αθήνα ⁴1988, 119.
10. Βλ. Αντ. Δελώνης, Βασικές Γνώσεις για το Παιδικό και Νεανικό βιβλίο, Αθήνα 1988, 54. Βλ. επίσης το αφιέρωμα στις Βιβλιοθήκες του περ. Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, 13/Άνοιξη 1989.

ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΝΤΕΛΗΣ

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ –
ΑΠΩΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΣΗ**

Κοινωνική προτίμηση-απόδοση και απόδοση

1. Θεωρία

Η κοινωνική ψυχολογία δεν έχει το άτομο με τις αποκλειστικά ατομικές του διαδικασίες (π.χ. μνήμη, σκέψη, προσωπικότητα, κλπ.) ως αποκλειστικό αντικείμενο έρευνας, πράγμα που κάνει η ψυχολογία. Ακόμα δε συγκεντρώνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον μόνο σε μεγάλους ανθρώπινους πληθυσμούς (κοινωνικές τάξεις, μειονότητες, κόμματα, κλπ.) πράγμα που ενδιαφέρει περισσότερο την κοινωνιολογία, αλλά προσπαθεί να δει το άτομο μέσα στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, της σχέσης του με το κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο ζει και εξελίσσεται. Προσπαθεί, δηλαδή, να εξηγήσει πώς οι απόψεις, οι προθέσεις, τα συναισθήματα, οι προτιμήσεις, οι προκλήσεις, τα πρότυπα, η απόδοση κλπ. και, γενικά, η συμπεριφορά των ατόμων είναι δυνατό να επηρεαστούν από άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων, αλλά και πώς συγκεκριμένα άτομα μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ατόμων ή ομάδων, στα πλαίσια της επικοινωνίας τους μ' αυτά (Irle, M. σελ. 144, Herkner W. σελ. 312).

Ο Zajonc απέδειξε πειραματικά πως κάθε είδους ατομική συμπεριφορά εντατικοποιείται –αύξηση της έντασης κατά την εκδήλωσή της και αύξηση της συχνότητας εκδήλωσης–, όταν είναι παρόντα στην εκδήλωσή της άλλα άτομα και, μάλιστα, όταν η συμπεριφορά αυτή είχε, κατά το παρελθόν, μια μεγάλη πιθανότητα εκδήλωσης –ήταν, δηλαδή, κυρίαρχη συμπεριφορά (Zajonc 1965 στο West, S. Wicklund, R. σελ. 24).

Στην έρευνά μας αυτή δε θα μείνουμε στην εξέταση απλά του φαινομένου της επίδρασης της παρουσίας άλλων ατόμων στην εντατικοποίηση –αύξηση της έντασης ή της συχνότητας– μιας ατομικής συμπεριφοράς, αλλά στην επίδραση που έχει η «κοινωνική προτίμηση», που δέχεται ένα άτομο από τα άλλα άτομα στην απόδοσή του.

Αφού, λοιπόν, η απλή παρουσία άλλων ατόμων, κατά τον Zajonc, κάνει εντονότερη και συχνότερη την εκδηλούμενη συμπεριφορά, όταν αυτή κατά το παρελθόν ήταν κυρίαρχη, τότε θα πρέπει η προτίμηση ή η απόρριψη ενός ατόμου από τα άλλα μέλη της ομάδας, να έχει ευμενή ή δυσμενή επίδραση στην απόδοση του συγκεκριμένου ατόμου. Κατά

συνέπεια μέσα σε μια τάξη ο κοινωνικός παράγοντας του συνόλου των μαθητών της τάξης, θα πρέπει να έχει σημαντική επίδραση στην απόδοση του κάθε μαθητή χωριστά. Η θετική κοινωνική παρουσία, που εκδηλώνεται υπό μορφή προτίμησης για συνεργασία (κοινωνική προτίμηση) μαθητών της τάξης από τους υπόλοιπους μαθητές της ίδιας τάξης, θα επιδρά ενισχυτικά στην απόδοση εκείνων των μαθητών, που είναι αποδέκτες της κοινωνικής προτίμησης και αρνητικά σε εκείνους τους μαθητές, που είναι αποδέκτες μιας αρνητικής κοινωνικής παρουσίας για συνεργασία (κοινωνική απώθηση) από τη μεριά των συμμαθητών τους.

Μετά από όσα παραπάνω διατυπώθηκαν, εύλογα θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα: Επηρεάζεται η απόδοση του μαθητή από την προτίμηση-απώθηση, που δέχεται για συνεργασία από τους συμμαθητές του ή μήπως η απόδοσή του προκαλεί την προτίμηση ή την απώθηση των συμμαθητών του; Σύμφωνα με το πόρισμα των πειραμάτων του Zajonc, του Triplet κ.ά., όπως διατυπώθηκε παραπάνω, θα πρέπει η προτίμηση-απώθηση να επιδρά στην απόδοση. Μεταξύ των πειραματικών αποτελεσμάτων που αναφέρθηκαν και της έρευνας που θα παρουσιαστεί παρακάτω, υπάρχει μια σημαντική διαφορά. Ενώ τα πειράματα έγιναν κάτω από τέτοιες συνθήκες, που επέτρεπαν την απομόνωση της μιας των μεταβλητών, π.χ. «απλή παρουσία ατόμων», στην περίπτωση της παρούσας έρευνας έχουμε δυναμική συμμετοχή όλων των μαθητών στην τάξη και όχι απλή παρουσία όλων των μαθητών σε σχέση με ένα μαθητή, που εκτελεί μία συγκεκριμένη σχολική εργασία. Ένας άλλος λόγος που μας εμποδίζει να υποθέσουμε πως η προτίμηση-απώθηση επιδρά στην απόδοση και όχι η απόδοση στην προτίμηση, είναι ότι δε γνωρίζουμε ποιους τρόπους συμπεριφοράς έχουν αφομοιώσει τα παιδιά στα προηγούμενα χρόνια, που θα έχουν και τη μεγαλύτερη πιθανότητα εκδήλωσης σε δεδομένη στιγμή και αν αυτοί είναι αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο της τάξης ή όχι. Ή, ακόμα, η προτίμηση-απώθηση του μαθητή στην τάξη δεν είναι ενδεχόμενο αποτέλεσμα συνειδητής ή ασυνειδητής προβολής του μαθητή από το δάσκαλο στα μάτια των συμμαθητών του. Έτσι, παρόλες τις διαπιστώσεις που έγιναν στο σημείο αυτό από ερευνητικής σκοπιάς, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας δεν μπορούμε να μιλάμε με σαφήνεια για την επίδραση της προτίμησης-απώθησης στην απόδοση ή για την επίδραση της απόδοσης στην προτίμηση-απώθηση, αλλά για το αν μεταξύ προτίμησης-απώθησης και απόδοσης υπάρχει ή δεν υπάρχει σχέση.

1.1. Υπόθεση

Μετά από την παραπάνω θεωρητική τοποθέτηση, οι υποθέσεις της έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Υπάρχει συνάφεια μεταξύ εκδηλούμενης προτίμησης-απώθησης των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη και της σχολικής απόδοσής τους.
- 2) Μεταξύ της κοινωνικής προτίμησης-απώθησης των μαθητών και της απόδοσής τους υπάρχει συνάφεια κατά τέτοιο τρόπο, ώστε μαθητές με μεγάλη κοινωνική προτίμηση να παρουσιάζουν και υψηλή σχολική απόδοση. Αντίθετα, μαθητές με μικρή κοινωνική προτίμηση ή κοινωνική απώθηση να παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση.
- 3) Η σχέση μεταξύ προτίμησης-απώθησης και απόδοσης των αγοριών, είναι ίδια με τη σχέση προτίμησης-απώθησης και απόδοσης των κοριτσιών.

2. Μέθοδος

2.1. Συλλογή του ερευνητικού υλικού

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού συνίσταται στη μέτρηση της προτίμησης-απώθησης των μαθητών μιας τάξης από τους συμμαθητές τους και στη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών της ίδιας τάξης σ' ένα συγκεκριμένο μάθημα.

2.1.1. Μέτρηση της προτίμησης-απώθησης

Η μέτρηση της προτίμησης-απώθησης έγινε με βάση το κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο. Η κοινωνιομετρία μάς δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε σύνθετους κοινωνικούς σχηματισμούς, που εκδηλώνονται σε οποιαδήποτε και οποιασδήποτε μορφής ομάδα και να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για τη δομή της ομάδας (Herkner 1986 Σελ. 466-67), ανάλογα με το αντικείμενο και τους στόχους κάθε φορά του ερευνητή. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας είχαμε σαν στόχο να μετρήσουμε το βαθμό προτίμησης-απώθησης των μελών του δείγματος από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας-τάξης, αναφορικά με την επιθυμία για συνεργασία με συγκεκριμένους συμμαθητές ή συμμαθητές για τη διεκπεραίωση σχολικών ασκήσεων. Για το σκοπό αυτό στο ερωτηματολόγιο διατυπώθηκαν δύο ερωτήσεις: η μια με θετικό περιεχόμενο, η άλλη με αρνητικό και με τρεις δυνατότητες καταχώρησης προτιμήσεων α, β και γ.

Από τους μαθητές ζητήθηκε να απαντήσουν ειλικρινά στις ερωτήσεις. Διευκρινίστηκε ότι η α προτίμηση θα είναι η σημαντικότερη γι' αυτούς σε σχέση με τη γ και η α απώθηση θα είναι η πιο ασήμαντη σε σχέση με τη γ και πως από τις δυνατότητες προτίμησης που έχουν, μπορούν να επιλέξουν.

Έγινε, δηλαδή, κατανοητό από τα παιδιά πως δεν είναι υποχρεωμένα να κάνουν χρήση όλων των δυνατών προτιμήσεων ή απωθήσεων, αλλά να καταχωρήσουν τις σημαντικότερες γι' αυτά απαντήσεις. Με τον τρόπο αυτό της διαφορετικής αξιολόγησης των δυνατών προτιμήσεων –απωθήσεων έγινε δυνατή η μέτρηση του βαθμού προτίμησης-απώθησης για συνεργασία μεταξύ των μελών του δείγματος.

2.1.2. Μέτρηση της απόδοσης

Επειδή δεν ήταν δυνατή στα πλαίσια αυτής της εργασίας η μέτρηση της συνολικής απόδοσης των μαθητών σ' όλα τα μαθήματα, επιλέχθηκε το μάθημα της Ιστορίας. Η απόδοσή τους στο μάθημα αυτό μετρήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, που έγινε για το σκοπό αυτό. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν στις τελευταίες ενότητες του διδαγμένου μαθήματος στην Ιστορία. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 20 ερωτήσεις διαφόρων τύπων, π.χ. ανοικτές, κλειστές, ερωτήσεις επιλογής μεταξύ περισσότερων δυνατών απαντήσεων, από τις οποίες η μία ήταν σωστή. Σε κάθε μία από τις ερωτήσεις αντιστοιχούσαν 5 μόρια και το σύνολο των ερωτήσεων κάλυπταν το όριο των 100 μορίων. Οι ερωτήσεις ήταν απλά διατυπωμένες και κατανοητές από τα παιδιά έτσι, ώστε δεν προέκυψε πρόβλημα επεξηγήσεων και συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους. Τα δύο ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τα παιδιά σε δύο διαφορετικές μέρες και για τη συμπλήρωση του κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου απαιτήθηκαν 15 λεπτά, ενώ για εκείνο του μαθήματος της Ιστορίας 50 λεπτά της ώρας.

2.1.3. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα έγινε στην έκτη τάξη δημοτικού σχολείου της Πάτρας, που είχε 32 μαθητές. Από αυτούς οι 10 ήταν αγόρια και οι 22 κορίτσια. Όπως δείχνουν οι αριθμοί, δεν υπήρχε στην τάξη ισομερής κατανομή των δύο φύλων και το γεγονός αυτό έκανε την εργασία πιο ενδιαφέρουσα. Με την έρευνα αυτή θέλαμε να διαπιστώσουμε, αν στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχει σχέση μεταξύ της προτίμησης-απώθησης και της απόδοσης των μαθητών και να αποτελέσει μια έρευνα πιλότο για μια ευρύτερη έρευνα. Εκτός αυτού, θέλαμε να δείξουμε τις δυνατότη-

τες, που έχει ο δάσκαλος-ερευνητής για τη διατύπωση και διαπίστωση προβλημάτων στην τάξη του, που δεν μπορεί να είναι αντικείμενο της απλής παρατήρησής του και μόνο.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια θα γίνει συσχέτιση της προτίμησης-απώθησης και της απόδοσης στο σύνολο της τάξης και σε μια δεύτερη φάση θα γίνει συγκριτική παρουσίαση των προτιμήσεων-απωθήσεων και των αποδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών χωριστά, όπως και συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων στα δύο φύλα.

3.1. Συγκριτική παρουσίαση της προτίμησης-απώθησης και απόδοσης της τάξης

Στον πίνακα 1 υπάρχουν οι στήλες-διαστήματα απόδοσης, κλίμακα απόδοσης, που προήλθε από τις μέσες τιμές των διαστημάτων, η προτίμηση-απώθηση σε μέσες τιμές, η πραγματική απόδοση σε μέσες τιμές και ο αριθμός των παιδιών, ο οποίος αντιστοιχεί σε κάθε ένα

Πίνακας 1: Συνολική προτίμηση-απώθηση και απόδοση της τάξης N=31.

Διαστήματα απόδοσης	Κλίμακα απόδοσης $\bar{X}$	Προτίμηση - απώθηση $\bar{X}$	Πραγματική απόδοση $\bar{X}$	Αριθμός παιδιών f
85-100	92,5	11,9	89,1	9
65-84	74,5	-5,9	74,6	14
50-64	57,0	-1,8	58,6	7
0-49	24,5	-14,0	45,0	1

διάστημα απόδοσης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1 και στη στήλη προτίμηση-απώθηση, μόνο οι 9 μαθητές συγκεντρώνουν από 11,9 βαθμούς θετικής προτίμησης, ενώ το σύνολο των υπόλοιπων μαθητών βρίσκεται στο χώρο της απώθησης. Και μόνο αυτή η διαπίστωση δίνει μια ανησυχητική εικόνα του κοινωνικού κλίματος, που επικρατεί στην τάξη, αφού το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών της τάξης όχι μόνο δεν εκδηλώνει διάθεση για συνεργασία με τους συμμαθητές, αλλά εκφράζει απωθητική διάθεση προς αυτούς. Παρατηρώντας συνέχεια τη στήλη προτίμηση-απώθηση, βλέπουμε πως από τους 11,9 θετικούς βαθμούς προτίμησης, που συγκεντρώνει κάθε μαθητής του διαστήματος από-

δοσης 85-100, φτάνουμε στους -14,0 βαθμούς απώθησης ενός μαθητή του διαστήματος απόδοσης 0-49. Και ενώ η πραγματική απόδοση των μαθητών μειώνεται σταδιακά από 89,1 μόρια (μεγαλύτερη απόδοση) και φτάνει στα 45 μόρια (μικρότερη απόδοση), δεν έχουμε ομοιόμορφη μείωση του βαθμού προτίμησης-απώθησης, δεδομένου ότι από τους 11,9 θετικούς βαθμούς προτίμησης του διαστήματος 85-100, φτάνουμε στους -5,9 βαθμούς απώθησης και ακολουθεί μία μείωση της απώθησης με -2,8 βαθμούς στο διάστημα απόδοσης 50-64.

Ιστογράμμα 1: Η απόδοση των μαθητών σε σχέση με το βαθμό προτίμησης-απώθησης N=31.

Απόδοση Προτίμηση – απώθηση

Από τη διαπίστωση αυτή βγαίνει το συμπέρασμα, πως η πλειοψηφία των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης έχει προβλήματα συνεργασίας με τους συμμαθητές του και απωθούνται τόσο από τους μαθητές με μεγάλη απόδοση, όσο και από τους μαθητές με μικρότερη από αυτούς απόδοση, πιθανώς γιατί οι πρώτοι τους βλέπουν σαν ανταγωνιστές, ενώ οι δεύτεροι δε δέχονται την απομάκρυνσή τους απ' αυτούς. Γενικά, μπορούμε να πούμε πως, ενώ η απόδοση των μαθητών μπορεί να ικανοποιεί, η παρουσία διάθεσης των μαθητών για συνεργασία είναι ανησυχητική και χαρακτηρίζεται από ένα κλίμα διαπροσωπικής έντασης, που εκδηλώνεται όχι μόνο με την έλλειψη διάθεσης για συνεργασία, αλλά και με απώθηση.

Από τα στοιχεία, που μέχρι τώρα παρατέθηκαν, προκύπτει με σαφήνεια ότι μεταξύ της προτίμησης-απώθησης των μαθητών για συνεργασία μεταξύ τους στις εργασίες, ανεξάρτητα από το ποια είναι τα αίτια που την προκαλούν και της απόδοσής τους, υπάρχει συνάφεια. Η σχέση αυτή είναι στατιστικά σημαντική για όλα τα στοιχεία, που παρουσιάστηκαν και θα παρουσιαστούν στη συνέχεια της εργασίας, όπως έδειξε η συνολική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αφού το correlation coefficient R_{xy} είναι 4056886 (Τσιάκαλος, Π. 1977 σελ. 86).

3.1.1. Συγκριτική παρουσίαση προτίμησης-απόδοσης και απόδοσης αγοριών

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, στο χώρο των αγοριών επικρατεί μια τελείως διαφορετική κατάσταση, απ' αυτήν που, μέχρι τώρα, είχαμε γνωρίσει στο σύνολο της τάξης. Ο βαθμός προτίμησης-απόδοσης συμπεριφέρεται τελείως αντίστροφα από την πραγματική απόδοση, πράγμα που έρχεται σε τέλεια αντίθεση με την αρχική μας υπόθεση, όπως αυτή είχε διατυπωθεί. Ενώ, δηλαδή, ο βαθμός προτίμησης στο μεγαλύτερο διάστημα απόδοσης, βρίσκεται στους 10,3 βαθμούς, αυξάνεται σταδιακά, όσο μειώνεται η απόδοση των μαθητών σε τρόπο ώστε ο μαθητής με τη χαμηλότερη απόδοση μεταξύ των αγοριών να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο βαθμό προτίμησης. Εδώ, όμως, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι σημαντικό ρόλο για το είδος των αποτελεσμάτων θα πρέπει να έχει παίξει στην προκειμένη περίπτωση ο μικρός αριθμός αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια, αφού το σύνολο των αγοριών συγκεντρώνεται στα δύο μεγαλύτερης απόδοσης διαστήματα.

Πίνακας 2: Προτίμηση-απόδοση και απόδοση αγοριών N=9.

Διαστήματα απόδοσης	Κλίμακα απόδοσης $\bar{X}$	Προτίμηση - απόδοση $\bar{X}$	Πραγματική απόδοση $\bar{X}$	Αριθμός παιδιών f
85-100	92,5	10,3	86,0	3
65-84	74,5	13,8	73,0	5
50-64	57,0	16,0	64,0	1
0-49	24,5	0,0	0,0	0

Ιστόγραμμα 2: Η απόδοση των αγοριών σε σχέση με το βαθμό προτίμησης-απόδοσης N=9.

Απόδοση Προτίμηση - απόδοση

Ένας άλλος λόγος είναι πως τα αγόρια, που βρίσκονται σε ένα προεφηβικό στάδιο, επειδή είναι μειοψηφία στην τάξη, να προτιμούνται από τα κορίτσια για συνεργασία. Αυτό ενισχύεται και από το ότι η απόδοσή τους δεν είναι, όπως δείχνει ο παραπάνω πίνακας, ευκατα-

φρόνητη, γιατί όλα τα αγόρια, εκτός από ένα, έχουν απόδοση πάνω από 73%. Σημαντικό, πάντως, είναι πως κανένα από τα αγόρια της τάξης δεν έχει βαθμούς απώθησης, πράγμα που φανερώνει πόσο περιζήτητα είναι στη συγκεκριμένη τάξη. Το ότι, όμως, τα αγόρια του δεύτερου και τρίτου διαστήματος απόδοσης συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη προθυμία από τους συμμαθητές τους για συνεργασία, μπορεί να έχει και μια άλλη εύλογη εξήγηση. Αν υποθέσουμε ότι τα αγόρια της μεγαλύτερης απόδοσης αντιμετωπίζονται ανταγωνιστικά από τα κορίτσια των μεγάλων και μεσαίων αποδόσεων και, λόγω του ότι α) είναι οι περιζήτητοι της τάξης, β) ότι η πλειοψηφία βρίσκεται στο δεύτερο διάστημα απόδοσης, είναι επόμενο να συγκεντρώνουν τους μεγαλύτερους βαθμούς θετικής προτίμησης.

3.1.2. Συγκριτική παρουσίαση προτίμησης-απώθησης και απόδοσης κοριτσιών

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3, ο μέσος όρος θετικών προτιμήσεων των κοριτσιών με τη μεγαλύτερη απόδοση είναι μόνο 2,4, με

Πίνακας 3: Προτίμηση-απώθηση και απόδοση κοριτσιών N=22.

Διαστήματα απόδοσης	Κλίμακα απόδοσης $\bar{X}$	Προτίμηση - απώθηση $\bar{X}$	Πραγματική απόδοση $\bar{X}$	Αριθμός παιδιών f
85-100	92,5	2,4	93,8	6
65-84	74,5	-2,9	74,6	8
50-64	57,0	-10,9	67,8	7
0-49	24,5	-15,0	45,0	1

ένα μέσο όρο απόδοσης 93,8. Από το σημείο αυτό έχουμε μία σταδιακή αύξηση του βαθμού των απωθήσεων, που φτάνει τους -15,0 βαθμούς στο διάστημα της μικρότερης απόδοσης. Κατά τον ίδιο τρόπο έχουμε μία σταδιακή μείωση του μέσου όρου της απόδοσης, από 93,8 του διαστήματος απόδοσης 85-100, στο 45,0 του διαστήματος απόδοσης 0-49. Χαρακτηριστικό, πάντως, για τον πίνακα αυτό είναι πως, ενώ η πλειοψηφία των μαθητριών πέτυχε αποδόσεις πάνω από του 74,7%, η πλειοψηφία των κοριτσιών, δηλαδή το 72,7%, συγκεντρώνει μόνο βαθμούς απώθησης από τους συμμαθητές της τάξης.

Ιστόγραμμα 3: Η απόδοση των κοριτσιών σε σχέση με το βαθμό προτίμησης-απώθησης N=22.

Απόδοση Προτίμηση – απώθηση

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε, ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ προτίμησης-απώθησης και απόδοσης, με τη διαφορά πως η προτίμηση των κοριτσιών της τάξης για συνεργασία είναι πολύ χαμηλή στις μεγάλες αποδόσεις και, κατά κύριο λόγο, στο σύνολο του δείγματος των κοριτσιών είναι απώθηση.

3.1.3. Συγκριτική παρουσίαση προτίμησης-απώθησης αγοριών και κοριτσιών

Πίνακας 4: Προτίμηση-απώθηση αγοριών και κοριτσιών N=31

Διάστημα απόδοσης	Προτίμηση-απώθηση $\bar{X}$	
	αγόρια	κορίτσια
85-100	10,3	2,4
65-84	13,8	-2,9
50-64	16,0	-10,9
0-49	0,0	-15,0

Από τον πίνακα αυτόν προκύπτει, με μεγαλύτερη σαφήνεια, πως όλη η τάξη θέλει να συνεργαστεί με τα αγόρια, ανεξάρτητα από το είδος των αποδόσεών τους. Εξάλλου, είναι χαρακτηριστική η διαφορά μεταξύ του βαθμού προτίμησης των αγοριών και του βαθμού απώθησης των κοριτσιών. Οποσδήποτε η εργασία αυτή παρουσιάζει ένα μειονέκτημα. Στο δείγμα υπάρχει ανισομερής κατανομή αγοριών και κοριτσιών. Ταυτόχρονα, όμως, είναι και πλεονέκτημα, γιατί με τον τρόπο αυτό μας δόθηκε η ευκαιρία να δούμε, πώς συμπεριφέρονται τα μέλη της ομάδας με ανισομερή κατανομή των δύο φύλων. Αυτό, όμως, που δεν μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε είναι, ότι η διαφορά προτίμησης-απώθησης οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στην ανισομερή κατανομή των δύο φύλων στην ομάδα. Αυτό μπορεί, σε μεγάλο

Ιστόγραμμα 4: Η προτίμηση-απώθηση των αγοριών σε σχέση με την προτίμηση-απώθηση των κοριτσιών N=31.

βαθμό, να οφείλεται και σε λόγους, που έχουν σχέση με το στυλ αγωγής των γονέων και με τη θέση του κοριτσιού στην κοινωνία μας σήμερα. Ένας τέτοιος, βέβαια, ισχυρισμός δεν είναι τόσο απλός. Αυτό που χρειάζεται σήμερα είναι η διεξαγωγή μιας ευρύτερης έρευνας πάνω στο θέμα, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να καταλήξει σε ισχυρά πορίσματα.

3.1.4. Συγκριτική παρουσίαση απόδοσης αγοριών και κοριτσιών

Ενώ στον πίνακα 4 είδαμε τα αγόρια να υπερέχουν, κατά πολύ, των κοριτσιών στην προτίμηση για συνεργασία και να έχουν μια δυσμενή θέση σχετικά με το βαθμό προτίμησης στην τάξη, στην απόδοση τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά. Τα κορίτσια, όχι μόνο δεν υστερούν σε σχέση με τα αγόρια, έχουν και ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο προβάδισμα. Ενώ, δηλαδή, ο μέσος όρος της μεγαλύτερης απόδοσης

Πίνακας 5: Απόδοση αγοριών και κοριτσιών N=31.

Διάστημα απόδοσης	Πραγματική απόδοση $\bar{X}$	
	αγόρια	κορίτσια
85-100	86,3	93,8
65-84	73,0	74,7
50-64	64,0	67,8
0-49	0,0	45,0

Ιστόγραμμα 5: Η απόδοση των κοριτσιών σε σχέση με την απόδοση των αγοριών N=31.

Απόδοση
κοριτσιών
αγοριών

των αγοριών είναι 36,0 και είναι 6,5 μόρια κατώτερος από το μέσο όρο του μεγαλύτερου διαστήματος απόδοσης, η απόδοση των κοριτσιών στο ίδιο διάστημα ξεπερνάει κατά 1,3 μόρια τη μέση τιμή του διαστή-

ματος. Στο διάστημα απόδοσης 65-84 παρατηρείται μια τάση ισοβάθμισης της απόδοσης με μια μικρή διαφορά 1,7 υπέρ των κοριτσιών, για να αυξηθεί πάλι στα 3,8 μόρια στο διάστημα απόδοσης 50-64, πάλι υπέρ των κοριτσιών.

4. Συμπεράσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι μεταξύ της προτίμησης-απόδοσης και της απόδοσης των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης, υπάρχει συνάφεια. Στην εξέταση του συνόλου των μαθητών της τάξης διαπιστώθηκε πως η αύξηση της προτίμησης των μαθητών, συνοδευόταν από αύξηση της απόδοσής τους.

Η διαπίστωση αυτή επαληθεύει τις υποθέσεις μας 1 και 2, όπως αυτές, αρχικά, είχαν διατυπωθεί, ότι μεταξύ, δηλαδή, της προτίμησης-απόδοσης και της απόδοσης των μαθητών υπάρχει σχέση. Διαφοροποίηση παρουσιάζεται αναφορικά με το τρίτο σκέλος της υπόθεσής μας, όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων.

Η σχέση προτίμησης-απόδοσης των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρει. Ενώ, δηλαδή, στα αγόρια, που αποτελούν τη μειοψηφία της τάξης, ο βαθμός προτίμησης-απόδοσης εξελίσσεται ανεξάρτητα από την απόδοση στα κορίτσια, που αποτελούν το 74,2% του δυναμικού της τάξης, η απόδοση εξελίσσεται σε σχέση με την προτίμηση-απόδοση, που δέχεται κάθε κορίτσι από το σύνολο της τάξης, με χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- α) Το χαμηλό βαθμό προτίμησης, που δέχονται μόνο τα κορίτσια με μεγάλη απόδοση.
- β) Τον υψηλό βαθμό απόδοσης, που δέχεται το μεγαλύτερο μέρος των κοριτσιών.
- γ) Την απόδοση των κοριτσιών, που αν και σε σχέση με τα αγόρια η διαφορά της είναι μικρή, αλλά πάντως μεγαλύτερη σε όλα τα σημεία από την απόδοση των αγοριών.

Συνολικά, η απόδοση της συγκεκριμένης τάξης μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική, δεδομένου ότι ελάχιστοι μαθητές βρίσκονται κάτω από το 50% του συνόλου της απόδοσης. Από την κοινωνική, όμως, σκοπιά, που στην περίπτωση της συγκεκριμένης εργασίας αναμέναμε να διαπιστώσουμε ένα μεγαλύτερο βαθμό προτίμησης, που θα εκδηλώνονταν σαν διάθεση για συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η κατάσταση μπορεί να θεωρηθεί πραγματικά ανησυχητική. Η τάξη είναι καθαρά

προσανατολισμένη στην απόδοση και μόνο σ' αυτήν. Σαν ομάδα όχι μόνο εκδηλώνει μικρή διάθεση για συνεργασία, όχι μόνο δε μένει ουδέτερη μεταξύ των δυνατοτήτων επιλογής προτίμηση-απώθηση, αλλά επιλέγει την άρνηση για συνεργασία, δηλώνοντας έτσι το στίγμα μιας ατομιστικής συμπεριφοράς, με ελάχιστες τάσεις για τη διεξαγωγή ομαδικών εργασιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΔΗΜΟΥ. Γ.:

Κοινωνικές-Γνωστικές Θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα.

HERKNER, W.:

Einführung in die Sozialpsychologie. Stuttgart. Toronto 1986.

IRLE, M.:

Lerbuch der Sozialpsychologie. Gottigen. Toronto. Zurich 1975.

DORSCH, F.:

Psychologisches Wcarterbuch . Bern, Stuttgart, Wien 1976.

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ.:

Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί. Αθήνα 1986.

ΠΑΣΧΑΛΗΣ Α.:

Εισαγωγή στην επιστήμη της ψυχολογίας. Αθήνα 1988.

ZAJONC, R.:

Social facilitation. Science, 149, 269-274.

ZAJONC, R. & SALES, S.:

Social facilitation of dominant and subordinate responses. Journal of Experimental Social Psychology, 1966, 2, 160-168.

ΤΣΑΚΑΛΟΣ, Π.:

Στοιχεία στατιστικής. Στατιστικά μέθοδοι εφηρμοσμένοι εις την ψυχολογίαν και την παιδαγωγικήν. ΟΕΔΒ. Αθήνα 1977.

WEST, S. WICKLUND, R.:

Einführung in Szial-psychologisches Denken. Weinheim und Basel 1985.

HAISCH, J. FREY, D.:

Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In: Frey, D. Irle, M. Theorien der Sozialpsychologie. Band I: Kognitive Theorien. Bern. Stuttgart. Toronto 1984. S. 75-96.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

**ΜΑΘΗΜΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΤΩΝ ΔΙΑΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ
ΣΕ ΧΩΡΕΣ - ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**

GR ΙΩΑΝΝΙΝΑ
19-21 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1988

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

**ΜΑΘΗΜΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΤΩΝ ΔΙΑΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ
ΣΕ ΧΩΡΕΣ - ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ
19-21 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1988**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Τετάρτη 19-10-1988

16.00-17.00 Εγγραφή των συνέδρων

17.00-18.00 Επίσημη έναρξη

Σύντομες τοποθετήσεις των επισήμων εκπροσώπων του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
Χαιρετισμοί

18.00-18.15 Διάλειμμα - καφές

18.15-20.30 Εισαγωγή στους στόχους του συνεδρίου και παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων του Προγράμματος Παραγωγής Διδακτικού Υλικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εισηγητές: Μ. Δαμανάκης, Α. Γκότοβος, Γ. Δήμου

21.00 Παράθεση δείπνου από το Υπουργείο Παιδείας

Πέμπτη 20-10-1988

9.00-11.00 Βασικές αρχές και στόχοι του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας σε παιδιά διακινούμενων εργαζομένων σε χώρες-μέλη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Εισηγητής: Dr. Eike Thürmann

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Soest, ΟΔΓ

11.00-11.30 Διάλειμμα - καφές

11.30-13.30 Βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής και η σχέση της με το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας

Εισηγητής: Dr. Willem Fase

Εράσμειο Πανεπιστήμιο Ρότερνταμ

14.00 Γεύμα

16.30-19.00 Παρουσίαση δείγματος του διδακτικού υλικού για το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας στην ΟΔΓ

Εισηγητές: Μέλη των Ομάδων Εργασίας

19.00-19.15 Διάλειμμα - καφές

19.15-20.15 Σχέδιο για την εξωτερική αξιολόγηση του διδακτικού υλικού

21.00 Παράθεση δείπνου από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Παρασκευή 21-10-1988

- 9.00-13.00** Συζήτηση «στρογγυλής τραπέζης»
Διδακτικό υλικό για το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας: Διδακτικές λειτουργίες και διαδικασίες παραγωγής
Συντονιστής: Fritz Wittek
- 13.00-16.30** Γεύμα
Εκδρομή στη Δωδώνη
- 16.30-19.00** Μελλοντικές προοπτικές του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας: Τι μπορούν/οφείλουν να κάνουν οι χώρες υποδοχής, οι χώρες προέλευσης και η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας για τα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων;
Εισηγητής: Καθηγητής Δρ. Hans H. Reich
EWH Landau, ΟΔΓ
- 19.00-19.15** Διάλειμμα - καφές
- 19.15-20.30** Συμπεράσματα και κλείσιμο των εργασιών
- 21.00** Συνεστίαση

Οργανωτική Επιτροπή

- 1. Αθήνη Πέπη**
- 2. Γκότοβος Αθανάσιος**
- 3. Γούσια Μαρίνα**
- 4. Δαμανάκης Μιχάλης**
- 5. Δήμου Γεώργιος**
- 6. Καψάλης Γεώργιος**
- 7. Κορπάκης Δημήτριος**
- 8. Κουρταλίδης Αθανάσιος**
- 9. Μάρκου Σπύρος**
- 10. Μαρτούδη Ελευθερία**
- 11. Ντούλα Αγγελική**
- 12. Παπαδάκη Γεωργία**
- 13. Παπαπέτρου Παρασκευή**
- 14. Φέριγκ Μαρία**
- 15. Ψαροπούλου Αναστασία**
- 16. Wittek Fritz**

ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

**ΜΑΘΗΜΑ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΤΩΝ ΔΙΑΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ
ΣΕ ΧΩΡΕΣ - ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**

Έκθεση πεπραγμένων

**από τη
Βάσω Τοκατλίδου**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ
19-21 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1988**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
1. Εισαγωγή	251
1.1. Το πλαίσιο του Συνεδρίου	251
1.2. Τα χαρακτηριστικά του Συνεδρίου	252
1.3. Γενικές εκτιμήσεις	253
2. Τα θέματα του Συνεδρίου. Εισηγήσεις και συζητήσεις ...	255
2.1. Το πολιτικό πλαίσιο	255
2.2. Το πρόγραμμα πιλότας των Ιωαννίνων	256
2.2.1. Κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋ- ποθέσεις	256
2.2.2. Συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος	257
2.2.3. Χαρακτήρας της γλώσσας των παιδιών ...	258
2.3. Αρχές και στόχοι του ΜΜΓ. Προοπτικές	259
2.4. Διαπολιτισμική αγωγή και μητρική γλώσσα	260
2.5. Προοπτικές για το ΜΜΓ	263
2.6. Η κοινοτική δράση	264
3. Συμπεράσματα, προτάσεις	267
3.1. Συμπεράσματα	267
3.2. Προτάσεις	268
3.2.1. Προτάσεις προς τις χώρες-μέλη	268
3.2.2. Προτάσεις προς την Ε.Ε.Κ	269

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το πλαίσιο του Συνεδρίου

Το Συνέδριο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που οργανώθηκε στα Ιωάννινα από τις 19 ως τις 21 Οκτωβρίου εγγράφεται στο πλαίσιο της κοινοτικής δράσης που υλοποιεί την Κοινοτική Οδηγία 77/487/CCE. Η Οδηγία αυτή, που αφορά το μάθημα γλώσσας και πολιτισμού για τα παιδιά των διακινουμένων εργαζομένων στις χώρες - μέλη της Κοινότητας, έχει εφαρμοστεί σε όλες σχεδόν τις κοινοτικές χώρες. Από το 1977 ως σήμερα αναπτύχθηκαν και ολοκληρώθηκαν ή βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη «προγράμματα πιλότοι» που ανέλαβαν διοικητικοί ή/και εκπαιδευτικοί φορείς: υπουργεία, πανεπιστήμια, κέντρα έρευνας και εκπαίδευσης, με την οικονομική υποστήριξη της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και ειδικότερα της Γενικής Διεύθυνσης V(DGV), αξιοποίησαν την Οδηγία με ποικίλους τρόπους και στόχους, σύμφωνα με τις κατά περίπτωση συνθήκες και ιεραρχήσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διατύπωση της οδηγίας επιτρέπει οποιαδήποτε ερμηνεία ως προς τον τρόπο εφαρμογής της, δεδομένου ότι δεν ορίζει στόχους ούτε διατυπώνει κάποιο πλαίσιο αρχών. Έτσι, καθένα από τα προγράμματα αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις επιλογές του φορέα, ο οποίος το είχε αναλάβει και πρόβλεψε τις δραστηριότητες που κρίθηκαν κατά περίπτωση χρήσιμες για την επιτυχία του ίδιου του προγράμματος. Μια τέτοια δραστηριότητα ήταν και το Συνέδριο των Ιωαννίνων.

Στο κείμενο που ακολουθεί θα επιχειρηθούν, στο μέτρο που το επιτρέπουν τόσο ο χώρος όσο και οι δυνατότητες του συντάκτη,

- η περιγραφή των χαρακτηριστικών του συνεδρίου
- η καταγραφή των θεμάτων που απασχόλησαν ιδιαίτερα τους συνέδρους,
- η παρουσίαση των πορισμάτων και των προσδοκιών, που οι σύνεδροι ομόθυμα ευχήθηκαν να ληφθούν υπόψη από την Επιτροπή.

Έτσι, η παρούσα Έκθεση, πέρα από τους τυπικούς λόγους που επιβάλλουν την σύνταξή της, μπορεί να θεωρηθεί έγκυρο στοιχείο για τον επαναπροσδιορισμό της δράσης που αναμένεται να συνεχίσει η επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, για το συζητούμενο θέμα.

1.2. Τα χαρακτηριστικά του Συνεδρίου

Οργάνωση. Το συνέδριο οργανώθηκε από επιτροπή συνεργασίας του Υπουργείου Παιδείας, της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Καθώς η επιτροπή είχε προβλέψει την κάθε λεπτομέρεια, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε χωρίς καμία σχεδόν παρέκκλιση, πράγμα που κατά την εκτίμηση όλων των συνέδρων συνέβαλε αποφασιστικά στην απερίσπαστη και ομαλή πορεία των εργασιών.

Τόπος και διάρκεια. Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα και διήρκεσε τρεις ημέρες: από τις 19 ως τις 21 Οκτωβρίου 1988. Οι εργασίες του διεξήχθησαν στα Λιθαρίτσια, τόπο που κρίθηκε καταλληλότερος από το Πανεπιστήμιο για λόγους πρακτικούς, καθώς η απόστασή του από το ξενοδοχείο όπου διέμεναν οι συνέδροι δεν απαιτούσε τη χρησιμοποίηση μεταφορικού μέσου. Έτσι αποφεύχθηκαν καθυστερήσεις και αξιοποιήθηκαν όλες οι ώρες που είχαν προβλεφθεί – περίπου είκοσι πέντε.

Όλοι οι ξένοι συνέδροι φιλοξενήθηκαν στο ξενοδοχείο «Ξενία». Το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα και ο Δήμος Ιωαννίνων παρέθεσαν δείπνο προς τιμή των συνέδρων τα τρία βράδια της παραμονής τους στα Ιωάννινα. Το Πανεπιστήμιο παρέθεσε ένα γεύμα.

Στόχος. Το συνέδριο είχε στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών που έχουν προκύψει από το ελληνικό πρόγραμμα - πιλότο καθώς και από τα άλλα προγράμματα, τα οποία αναπτύχθηκαν στις διάφορες κοινοτικές χώρες για το μάθημα των γλωσσών καταγωγής των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων στις χώρες-μέλη της Κοι-

νότητας. Τελικός σκοπός του ήταν να αναζητηθούν από κοινού ριζικές λύσεις για τα προβλήματα κάθε κατηγορίας που έχουν ως τώρα καταγραφεί και να διατυπωθούν σχετικά προτάσεις προς την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Οι σύνεδροι. Στο συνέδριο πήραν μέρος τριάντα περίπου προσκεκλημένοι, εκπρόσωποι των υπόλοιπων έντεκα κοινοτικών χωρών και υπεύθυνοι προγραμμάτων-πιλότων. Συμμετείχαν ακόμη εκπρόσωποι της ομάδας αξιολόγησης των προγραμμάτων - πιλότων (ECCE) καθώς και εκπρόσωποι της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Η Ελλάδα συμμετείχε με δεκατέσσερα μέλη, τα οποία εκπροσωπούσαν τη Διεύθυνση Εκπαιδεύσεως Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διεύθυνση ΕΟΚ του ΥΠΕΠΘ ή είχαν την ευθύνη του ελληνικού προγράμματος - πιλότου.

Παράλληλες εκδηλώσεις. Τα χρονικά περιθώρια του συνεδρίου επέβαλαν το συνδυασμό των γευμάτων με την ξενάγηση των συνέδρων στα αξιοθέατα των Ιωαννίνων, και συγκεκριμένα, στη λίμνη, στο νησί και στον αρχαιολογικό χώρο της Δωδώνης.

1.3. Γενικές εκτιμήσεις

Για λόγους πολύ συγκεκριμένους εκτιμήθηκε ότι το συνέδριο ανταποκρίθηκε στις προθέσεις και στις προσδοκίες των οργανωτών και των συνέδρων: η κανονική και ομαλή διεξαγωγή των εργασιών, την οποία εξασφάλισε η καλή οργάνωση και η πρόβλεψη όλων των τεχνικών μέσων, ήταν ένας σοβαρός λόγος γι' αυτή την εκτίμηση. Άλλος, σοβαρότερος, ήταν τα θέματα και ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθησαν οι συζητήσεις γύρω από αυτά· δόθηκαν ευκαιρίες να τεθούν κρίσιμα ζητήματα, και να ανταλλάγουν απόψεις για την αντιμετώπισή τους, μέσα σ' ένα κλίμα καλής θέλησης και διάθεσης αμοιβαίας προσέγγισης. Φανερό ήταν η ικανοποίηση που άλλωστε διατυπώθηκε ρητά κατά την επίσημη λήξη του συνεδρίου, αλλά και κατά τις άτυπες ανταλλαγές κρίσεων και γνωμών μεταξύ των συνέδρων, οι οποίοι αναχωρώντας εξέφρασαν τη βεβαιότητα ότι οι εργασίες αυτής της συνάντησης προώθησαν σοβα-

ρά το αίτημα της θεσμοθέτησης του μαθήματος των γλωσσών κατ'αγωγής των παιδιών των μετακινούμενων εργαζομένων στις κοινοτικές χώρες.

Σ' αυτό προφανώς συνέβαλε αποφασιστικά ο επιστημονικός χαρακτήρας του συνεδρίου, που υπαγόρευσε τις τελικές προτάσεις. Οι ειδικοί, εμπειρογνώμονες - ερευνητές, κατέθεσαν στοιχεία και πληροφορίες που είχαν προκύψει από πρόσφατες έρευνες· πράγμα που απέτρεψε τις υποκειμενικές ή/και εμπρεσιονιστικές εκτιμήσεις και βοήθησε να διατυπωθούν νόμιμες προτάσεις.

2. ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ. ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ

Οι εργασίες του συνεδρίου διεξήχθησαν με τη μορφή συζητήσεων γύρω από ορισμένα θέματα, για τα οποία είχε προβλεφθεί ένας βασικός εισηγητής. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, η συζήτηση υπερέβη την εισήγηση διευρύνοντας έτσι το πεδίο αναφοράς ή και αφήνοντας να φανούν και άλλες ουσιαστικές πλευρές του συζητούμενου θέματος.

2.1. Το πολιτικό πλαίσιο

Οι χαιρετισμοί του Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, των τοπικών Αρχών, του Εκπροσώπου της Γενικής Γραμματείας Αποδήμου Ελληνισμού του Υπουργείου Πολιτισμού και κυρίως οι εναρκτήριες σύντομες τοποθετήσεις των επίσημων Εκπροσώπων της Ελλάδας (Θ. Γέρου) και της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (F. Wittek) αποσαφήνισαν τις πολιτικές προθέσεις των φορέων τους:

- υπογράμμισαν τη σχέση ανάμεσα στην Ευρώπη του αύριο και στην εκπαίδευση που θα αποφασίσει για την «ταυτότητα» του «πολίτη της Ευρώπης»·
- υπενθύμισαν την παρατηρούμενη αύξηση της κινητικότητας των διαφόρων κατηγοριών εργαζομένων μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο·
- τόνισαν τη σημασία του ρόλου που μπορεί να παίξει ο χθесινός μετανάστης στην αυριανή Ευρώπη.

Όλοι οι σύνεδροι συμμερίστηκαν τις απόψεις αυτές, οι οποίες προέρχονταν τόσο από την χώρα η οποία είχε την προεδρία της Κοινότητας, όσο και από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Εξετίμησαν ότι το αντικείμενο του συνεδρίου συναρτάται άμεσα με το γενικότερο θέμα της Εκπαίδευσης, μέσα στην Ευρώπη των εννέα γλωσσών και των πολλών πολιτισμών. Τρία χρόνια μόλις πριν από το όριο του 1992, το σχολείο της «Ευρώπης των πολιτών»

πρέπει να βρει τρόπο για να δεχτεί την ετερογένεια και να αντιμετωπίσει με ίσους όρους τα παιδιά της χώρας υποδοχής και τα προερχόμενα από άλλες χώρες. Αυτή η κοινά αποδεκτή θέση θρήκε τα επιχειρήματά της σε όλες τις εισηγήσεις και τις συζητήσεις που ακολούθησαν.

2.2. Το πρόγραμμα-πιλότος των Ιωαννίνων

Οι καταθέσεις των τριών υπευθύνων του προγράμματος - πιλότου των Ιωαννίνων (καθ. Γκότοβου, Δαμανάκη, Δήμου) αποτέλεσαν ένα από τα κύρια σημεία αναφοράς των συζητήσεων, καθώς τα στοιχεία που περιείχαν ενίσχυσαν δεδομένα που αφορούσαν άλλες εθνικές ομάδες διακινουμένων εργαζομένων. Έτσι, υπάρχουν σημαντικές αναλογίες στις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών των τμημάτων μητρικής γλώσσας και στις συνθήκες λειτουργίας αυτών των τμημάτων (καθ. Μ. Δαμανάκης), καθώς και στο είδος της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, που χρησιμοποιείται από τους μετανάστες της δεύτερης γενιάς στην Ο.Δ.Γ. (καθ. Γκότοβος), καθώς και στη σχέση ανάμεσα σε ορισμένα προγράμματα και διδακτικά βιβλία (εισήγηση Δρος Γ. Δήμου), που αφορούν τον πολιτισμό.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 1986, έτος έναρξης του προγράμματος - πιλότου, και είχε βασικό σκοπό να δημιουργηθεί η απαραίτητη υποδομή για τη στήριξη των προτάσεων παραγωγής του σχετικού διδακτικού υλικού.

2.2.1. Σχετικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές και μαθησιακές προϋποθέσεις, στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας συναντώνται τουλάχιστον τρεις διαφορετικές ομάδες μαθητών:

- μαθητές που κατέχουν σε υψηλό βαθμό την ελληνική γλώσσα,
- μαθητές των οποίων οι γνώσεις στα Ελληνικά είναι πάρα πολύ περιορισμένες,
- μαθητές των οποίων οι γνώσεις στα Ελληνικά είναι μόνο παθητικές.

Η επιλογή του γλωσσικού κώδικα (χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο) επηρεάζεται:

- από τις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες (γερμανό- ή ελληνόγλωσσο περιβάλλον)

- από τον/τους εκάστοτε συνομιλητή/τές και
- από το βαθμό κατοχής της γλώσσας.

Όσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες άσκησης κοινωνικού ελέγχου τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες επιλογής εκείνου του γλωσσικού κώδικα που αποκλείει τον κοινωνικό έλεγχο ή περιορίζει τις πιθανότητες άσκησης ελέγχου.

Οι διαπιστώσεις αυτές συναντούν και τις παρακάτω γενικές διαπιστώσεις:

- Η γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει διεισδύσει σε μεγάλο βαθμό στην εθνική μειονότητα, σε μεγαλύτερο στην οικογένεια και σε ακόμα μεγαλύτερο στις peer groups.
- Η «ενδοοικογενειακή διγλωσσία» είναι πιο προχωρημένη από την «ενδοεθνική διγλωσσία».

Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η οικογένεια, από την οποία αναμένεται η διατήρηση και καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, «επιτρέπει –συνειδητά ή ασυνειδητά– όλο και περισσότερο τη διείσδυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους κόλπους της».

2.2.2. Σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος μητρικής γλώσσας, συνάγεται ότι (έρευνα Δαμανάκη):

- Το Μάθημα της Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ) σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ενταγμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής. Σ' αυτές τις περιπτώσεις το ΜΜΓ είναι υπόθεση των διπλωματικών αντιπροσωπειών των χωρών προέλευσης.
- Το ΜΜΓ γίνεται, κατά κανόνα, απογευματινές ώρες, όταν δηλαδή οι μαθητές είναι κουρασμένοι από την πρωινή διδασκαλία.
- Οι μαθητές πρέπει πολλές φορές να διανύσουν τεράστιες αποστάσεις για να πάνε στο σχολείο που γίνεται το ΜΜΓ.
- Το ΜΜΓ δεν είναι υποχρεωτικό μάθημα, (εξαίρεση κρατίδιο της Έσσης).
- Ο βαθμός στο ΜΜΓ συνήθως δεν παίζει αποφασιστικό ρόλο στη σχολική και επαγγελματική εξέλιξη του μαθητή.
- Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας είναι ανομοιογενής και σε ό,τι αφορά την ηλικία (πολλές τάξεις σ' ένα Τμήμα) και σε ό,τι αφορά τις

μαθησιακές προϋποθέσεις. Το γεγονός αυτό καθιστά ιδιαίτερα δυσχερές το έργο του δασκάλου.

- Οι δάσκαλοι που διδάσκουν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας δεν είναι –σύμφωνα με τις δικές τους μαρτυρίες– κατάλληλα προετοιμασμένοι για την αποστολή τους.
- Δεν υπάρχουν κατάλληλα curricula και, γενικά, μέσα διδασκαλίας και μάθησης.

2.2.3. Σχετικά με το χαρακτήρα της γλώσσας των παιδιών η έρευνα έδωσε αρκετές πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές τάσεις των παιδιών των μεταναστών (καθ. Γκότοβος):

επιβεβαίωσε την άποψη ότι το μάθημα της μητρικής δεν μπορεί να κάνει τις ίδιες επιλογές στη χώρα υποδοχής και στη χώρα καταγωγής.

Πέρα από την μετα-επικοινωνιακή λειτουργία της μητρικής γλώσσας, καταγράφηκαν και ορισμένες κατηγορίες διγλωσσίας:

- η **λειτουργική διγλωσσία**, της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι η «διχοτόμηση» των επικοινωνικών περιστάσεων με κριτήρια την πολιτισμική διαφοροποίηση των ομιλητών. Ο συνολικός χώρος επικοινωνίας για τον ομιλητή αυτόν διαιρείται σε δύο διαφορετικούς μεταξύ τους περιγυρους («ελληνικός», «γερμανικός»), ο κάθε ένας από τους οποίους απαιτεί την κατάλληλη γλωσσική επιλογή.
- η **ασταθής ενδο-εθνική διγλωσσία**, που χαρακτηρίζεται από ομιλητές οι οποίοι θεωρούν ότι δε δεσμεύονται πια στην αποκλειστική χρήση της ελληνικής μέσα στον «ελληνικό» επικοινωνιακό χώρο· το κριτήριο της «καταλληλότητας», με την έννοια του κοινωνικά αποδεκτού ή επιθυμητού, καταργείται.
- η **λειτουργική ενδο-εθνική διγλωσσία**, που μπορεί να θεωρηθεί σαν το προ-τελευταίο στάδιο της εξέλιξης της γλωσσικής κατάστασης ανάμεσα στη δεύτερη γενιά των Ελλήνων μεταναστών, και το τελευταίο στάδιο πριν από τη μονογλωσσία με κυρίαρχη τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.
- η **παθητική ενδο-εθνική διγλωσσία**, που χαρακτηρίζεται από ομιλητές που κατανοούν αλλά δεν είναι σε θέση να παράγουν λόγο στη μητρική γλώσσα.

2.3. Βασικές αρχές και στόχοι του Μαθήματος της Μητρικής γλώσσας

Μελλοντικές προοπτικές και Διαπολιτισμική αγωγή

Οι βασικές αρχές και οι στόχοι του μαθήματος της μητρικής γλώσσας επηρεάζονται σοβαρά από την εκάστοτε πολιτική τόσο της χώρας καταγωγής όσο και της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με πορίσματα ευρείας έρευνας (Dr. E. Thürmann) καθοριστικό ρόλο έπαιξε ως τώρα:

- η πρόθεση των εργαζομένων για επιστροφή στη χώρα καταγωγής
- η πολιτική της χώρας καταγωγής για επιστροφή και κοινωνική επανένταξη
- η πολιτική της χώρας υποδοχής για κοινωνική ένταξη
- η Οδηγία 486/77.

Ειδικά για την Οδηγία, η έρευνα έδειξε ότι έγινε θετικά δεκτή, και από τις δύο πλευρές, γιατί

- δεν υποστήριξε την επιστροφή και έτσι οι χώρες υποδοχής θεώρησαν ότι υποστήριζε την ομαλή ένταξη των μεταναστών εργατών σ' αυτές.
- επέτρεψε τη διδασκαλία της μητρικής και έτσι οι χώρες καταγωγής μπορούσαν να διατηρήσουν την πολιτισμική ταυτότητά τους μέσα από το μάθημα της γλώσσας.

Όσο για την τύχη των παιδιών στο σχολείο της χώρας υποδοχής, οι έρευνες έδειξαν ότι:

- προγράμματα μητρικής και δεύτερης γλώσσας βρίσκονται σε αντίφαση, το ίδιο και οι μέθοδοι διδασκαλίας - μάθησης,
- τα παιδιά των μεταναστών εργατών έχουν ανάλογες επιδόσεις με τα παιδιά των γερμανών εργατών και σε μερικές περιπτώσεις τα καταφέρνουν καλύτερα,
- το ποσοστό αποτυχίας είναι εξαιρετικά μεγάλο όσο προχωρούμε στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα παιδιά που πετυχαίνουν στο Λύκειο απομακρύνονται από την κοινότητα καταγωγής,
- η διδασκαλία της μητρικής παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας, για το ενδεχόμενο επιστροφής,
- περισσότερα προβλήματα από το σχολείο θέτει η αγορά εργασίας· η διδασκαλία της γλώσσας δεν υπηρετεί τις

μελλοντικές επαγγελματικές δραστηριότητες των παιδιών.

Η έρευνα δεν δίνει στοιχεία που θα επέτρεπαν προβλέψεις για το μέλλον της μητρικής γλώσσας και της διδασκαλίας της. Επιτρέπει ωστόσο, σύμφωνα με την εισήγηση, εκτιμήσεις, όπως:

- τα παιδιά των διακινουμένων εργαζομένων έχουν ένα επιπλέον κεφάλαιο από τα παιδιά της χώρας υποδοχής,
- το κεφάλαιο αυτό μπορεί να βοηθήσει στην διατήρηση επαφής με τη χώρα καταγωγής, στη συμμετοχή στη ζωή της χώρας καταγωγής και την προβολή της κουλτούρας της χώρας αυτής στη χώρα υποδοχής· πράγμα εξαιρετικά χρήσιμο στην ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στις δύο χώρες.

Η έρευνα σχετικά με τους στόχους και τις αρχές της μητρικής γλώσσας έδωσε επαρκή στοιχεία για τη διατύπωση προτάσεων που συζητήθηκαν διεξοδικά, και περιλαμβάνονται στο τέλος αυτής της έκθεσης (βλ. Προτάσεις).

2.4. Διαπολιτισμική Αγωγή και Μητρική γλώσσα

Το φαινόμενο της παρουσίας εθνικών μειονοτήτων μέσα στις μείζονες εθνικές ομάδες και η πολυγλωσσία, που το φαινόμενο αυτό συνεπάγεται, αν και χρονολογούνται από παλιά, συνειδητοποιούνται μόνο σήμερα, καθώς θέτουν κρίσιμα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η έρευνα για τις μειονότητες αυτές, τη γλωσσική συμπεριφορά τους και τις γλωσσικές επιλογές τους, αν και άρχισε σιγά –η κοινωνιολογία της γλώσσας όπως και η εθνογραφία της επικοινωνίας αναπτύχθηκαν τα τελευταία τριάντα χρόνια– παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο θεώρησης όλων των σχετικών φαινομένων καθώς και στις εκτιμήσεις του αποτελέσματος που έχουν πάνω τους οι κάθε είδους παρεμβάσεις –όπως η εκπαιδευτική– και, τέλος, στις προτάσεις που θα μπορούσαν να διατυπωθούν. Αυτό είναι το γενικό συμπέρασμα από την έκθεση των εκπαιδευτικών μοντέλων για εθνικές μειονότητες (Dr. W. Fase).

Η διεθνής βιβλιογραφία και πρακτική οδηγεί σε ορισμένες παρατηρήσεις, που η Ευρώπη δεν μπορεί να αγνοήσει:

- τα όρια της κινητικότητας –χρονικά και ποσοτικά– δεν μπορεί να ελεγχθούν ούτε και να προβλεφθούν – πάντα υπήρξε μετανάστευση·
- η «εθνική» ποικιλία είναι ένα γεγονός σήμερα στην Ευρώπη·

- η πολυγλωσσία είναι ο πιο φανερός δείκτης της «εθνικής» ποικιλίας·
- μετάβαση από το σχολείο στην παραγωγή είναι προβληματική για τα παιδιά που προέρχονται από τις εθνικές αυτές μειονότητες·
- η ανεργία ανέρχεται σε υψηλά ποσοστά στα παιδιά των μεταναστών (στο 50% σε ορισμένες χώρες, όπως η Ολλανδία).

Αναφορικά με τη μητρική γλώσσα, και πάλι από τη βιβλιογραφία, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι:

- η απώλεια της μητρικής γλώσσας από τις παρούσες γενιές των μεταναστών δε θα εξαφανίσει την πολυγλωσσία, εξαιτίας της μόνιμης ροής μεταναστών στην Ευρώπη και επομένως η εθνική ένταξη δεν εξασφαλίζει τη διατήρηση «εθνικής ομοιογένειας»·
- κατά κανόνα, η διγλωσσία είναι το μεταβατικό στάδιο μεταξύ της μονογλωσσίας της μητρικής και της μονογλωσσίας της χώρας παραμονής·
- η διατήρηση της μητρικής γλώσσας μπορεί να έχει πολιτικά κίνητρα· κατεξοχήν χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας, αποτελεί δείκτη αντίστασης στην αφομοίωση·
- η διατήρηση της μητρικής συναρτάται μάλλον με το ποιος μιλά σε ποιον, γιατί και πότε·
- η σημασία του μαθήματος της μητρικής, χωρίς να είναι μηδενική, είναι ωστόσο μικρότερης βαρύτητας από τη σημασία άλλων παραγόντων (π.χ. απομόνωση της εθνικής ομάδας, θρησκεία, τάση επιστροφής, δεσμοί μεταξύ των μελών της εθνικής ομάδας), για την επιβίωση της μητρικής γλώσσας·
- η γλωσσική πολιτική των χωρών καταγωγής και υποδοχής έχουν μικρότερη σημασία στη διατήρηση ή στην απώλεια της μητρικής απ' όσο ο χαρακτήρας της ίδιας της ομάδας.

Ο ρόλος του σχολείου και οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι ποικίλες. Σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, η εκπαίδευση προωθεί:

- την μονογλωσσία: θεωρώντας ότι η επίσημη εθνική γλώσσα ομογενοποιεί το έθνος,

προωθεί ένα γλωσσικό μοντέλο και αγνοεί όλα τα άλλα των εθνικών υποομάδων

- την πολυ-γλωσσία (με δύο διαφορετικές επιλογές):
 - ενισχύοντας τη μάθηση της μητρικής έξω από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, που παραμένει μονόγλωσσο,
 - εντάσσοντας τη μητρική μέσα στο σχολικό πρόγραμμα (η ένταξη των μητρικών γλωσσών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να δημιουργεί προβλήματα δυσλειτουργίας ή και να αποκλείει την παρακολούθηση άλλων μαθημάτων που διδάσκονται την ίδια ώρα στα παιδιά της χώρας υποδοχής· και αυτό αποτελεί μορφή διάκρισης)
- τη διγλωσσία: χρησιμοποιώντας τη μητρική γλώσσα για την κατάκτηση των περιεχομένων των διαφόρων μαθημάτων του επίσημου προγράμματος (νομιμοποιεί τη μητρική και της δίνει κύρος, αποτελεί ηθικό μάλλον παρά εκπαιδευτικό κίνητρο).

Τα κίνητρα επιλογής μεταξύ Διδασκαλίας της Μητρικής Γλώσσας και της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης είναι σαφώς διαφορετικά. Θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες:

- αυτών που συνδέονται με γλωσσικά και εκπαιδευτικά κριτήρια (π.χ. σχολικές επιδόσεις)
- αυτών που ανάγονται στο πολιτισμικό και εθνικό πεδίο (π.χ. διατήρηση εθνικής ταυτότητας)
- αυτών που απορρέουν από συσχετισμούς κοινωνικούς και από πολιτικές επιλογές (π.χ. προώθηση γλωσσικής ποικιλίας, πολιτισμικού πλουραλισμού, αλληλοκατανόησης).

Η τελευταία κατηγορία κινήτρων θέτει το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ύστατη πρόκληση είναι η εκπαίδευση αυ-

τής της «εθνικής» ποικιλίας, που συνεπάγεται την κατάργηση της σχέσης εξουσιαζόμενων και εξουσίας, της σχέσης, δηλαδή, που προκύπτει από την ιεράρχηση των «αξιών» των εθνοτήτων· έτσι φτάνουμε στην αντι-ρατσιστική εκπαίδευση.

Βασική αρχή μπορεί να θεωρηθεί η θέση ότι ρατσιστική είναι οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης υιοθετεί έστω και περιστασιακά διαφορές στο πρόγραμμα ή στον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών αυτοχθόνων και μεταναστών· κατά συνέπεια, αυτό που ονομάζεται «αντισταθμιστικό» στην εκπαίδευση προϋποθέτει στιγματισμό. Γι' αυτό θα πρέπει να σταματήσει και να αντικατασταθεί από μοντέλα που προωθούν την ισοτιμία μεταξύ των παιδιών.

2.5. Προοπτικές στο μάθημα της μητρικής γλώσσας

Τα στοιχεία που κατατέθηκαν στο συνέδριο για το καθεστώς που απορρέει σήμερα από την Οδηγία του 1977 (εισήγηση καθ. H. Reich) δείχνουν ότι το μάθημα της μητρικής γλώσσας αντιμετωπίζεται με ποικίλους τρόπους, ποσοτικά και ποιοτικά διαφοροποιούμενους ανάλογα με την πολιτική της χώρας υποδοχής. Θα διέκρινε κανείς τρεις τύπους πολιτικής στην Ευρώπη:

- των χωρών που θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα είναι υπόθεση που δεν αφορά παρά τις ίδιες τις μειονότητες οι οποίες και θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη της διδασκαλίας της, όπως η Μ. Βρετανία,
- των χωρών που πιστεύουν ότι το ζήτημα αφορά εξίσου τη χώρα υποδοχής και τη χώρα προέλευσης και υιοθετούν ένα σύστημα πρόσθετης διδασκαλίας της μητρικής, όπως η Γαλλία, και τέλος
- των χωρών που θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα είναι ένα δικαίωμα του παιδιού και εξασφαλίζουν τη διδασκαλία της, ανεξάρτητα από συμφωνίες, όπως η Δανία.

Αυτή η ποικιλία στους τρόπους εφαρμογής της Οδηγίας προκύπτει από την ασάφεια της διατύπωσής της· στην πραγματικότητα, τα μόνα που ορίζει είναι:

- η προώθηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας,
- ο συντονισμός της διδασκαλίας αυτής με το όλο σχολικό πρόγραμμα,
- η συνεργασία μεταξύ των δύο ενδιαφερομένων χωρών.

Όλα αυτά, ωστόσο, προϋποθέτουν για την εφαρμογή τους

- τη συνεργασία των δασκάλων μητρικής γλώσσας και διδασκόντων των άλλων μαθημάτων του σχολείου,
- την ενημέρωση και επιμόρφωση όλων των διδασκόντων και όχι μόνον των δασκάλων της μητρικής γλώσσας.

Αυτό δεν έχει ως σήμερα επιτευχθεί, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται σοβαρές αποκλίσεις στο παιδαγωγικό επίπεδο και τα παιδιά να αισθάνονται ότι αλλάζουν τον κόσμο τους καθώς περνούν από την τάξη της μητρικής στα άλλα μαθήματα.

Το συνέδριο έλαβε υπόψη τα στοιχεία που μαρτυρούν ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης των διακινουμένων εργαζομένων θα συνεχίσει να απασχολεί τις χώρες της κοινότητας, δεδομένου ότι

- η ροή των μεταναστών δεν είναι παροδικό φαινόμενο αλλά μονίμως παρατηρούμενο,
- οι χώρες καταγωγής μεταναστών τείνουν να γίνουν και αυτές χώρες υποδοχής, άλλων μεταναστών (π.χ. Ελλάδα).

Και πάλι υπογραμμίστηκε η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα για την κατάκτηση γνώσεων στα ειδικά μαθήματα, πράγμα που υποχρεωτικά θα εξειδίκευε όχι απλώς τη διδασκόμενη μητρική γλώσσα αλλά και την εκπαίδευση των παιδιών, και όχι μόνο βέβαια στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου, αλλά και της δευτεροβάθμιας και της τεχνικής εκπαίδευσης.

Οι σύνεδροι συμφώνησαν πως η Οδηγία του 1977 υπήρξε εξαιρετικά χρήσιμη, αλλά ότι δεν προλαμβάνει τα προβλήματα που προκύπτουν. Η πληροφορία ότι εδώ και αρκετό καιρό η Επιτροπή συζητάει για μια νέα Οδηγία κρίθηκε ελπιδοφόρα, κυρίως γιατί θα μπορέσει να λύσει τα δύο μείζονα προβλήματα

- της συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερομένων χωρών
- της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Όλοι οι σύνεδροι πιστεύουν ότι το μέλλον της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας συναρτάται με αυτό το ζήτημα.

2.6. Η κοινοτική δράση

Ο κοινοτικός εκπρόσωπος (F. Wittek) εξέθεσε τις δραστηριότητες που επέτρεψε η Οδηγία του '77. Τα προγράμματα - πιλότοι που ενίσχυσε η επιτροπή -σήμερα είναι δεκαπέντε- υποστηρίζονται από μια ομάδα εμπειρογνομόνων (ECCE) που είναι αξιολογητές και, όταν χρειάζεται, σύμβουλοι. Η καταγραφή των δεδομένων όλων αυτών των προγραμμάτων έδωσε πολλές πληροφορίες για τη

δίγλωσση και την αντιρατσιστική εκπαίδευση, για τον εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό και κυρίως για το διαπολιτισμικό άνοιγμα του σχολείου.

Ακόμη, με την κοινοτική υποστήριξη, υπάρχουν σήμερα διδακτικά υλικά. Η αρχή έχει γίνει, αλλά οι χώρες δεν έχουν ακόμη εκδόσει νόμους εφαρμογής της Οδηγίας και αυτή η διστακτικότητα δημιουργεί διάφορες αδράνειες, που πρέπει να υπερβληθούν.

Σε όλες τις περιπτώσεις των προγραμμάτων - πιλότων διαπιστώθηκε η ανάγκη συνεργασίας των συντελεστών μέσα και έξω από το σχολείο, και ακόμη, των χωρών προέλευσης και υποδοχής.

Αναφέρθηκε στην Έκθεση, που ετοιμάζεται για όλα τα προγράμματα αυτά από το ECCE και που θα δώσει μια πλήρη εικόνα της Κοινοτικής Δράσης στον τομέα αυτό.

Τις πληροφορίες του κοινοτικού εκπροσώπου εικονογράφησε η παρουσίαση προγραμμάτων και υλικών που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες, και στην Ελλάδα.

Οι σύνεδροι φάνηκαν ιδιαίτερα εντυπωσιασμένοι με το υλικό των Ιωαννίνων, αλλά και τις πρωτοβουλίες των άλλων κρατών-μελών, οι οποίες μαρτυρούν ότι παρά τις δυσκολίες, το διαπολιτισμικό σχολείο, και η επιδίωξη της ισοτιμίας και των ίσων ευκαιριών δεν είναι ουτοπία.

Το διδακτικό υλικό του προγράμματος-πιλότου των Ιωαννίνων έγινε αντικείμενο ποικίλων αναφορών από τους συνέδρους. Προορισμένο για τα Ελληνόπουλα της ΟΔΓ, Α' και Β' τάξης,

- υποστηρίζει μια διαπολιτισμική παιδαγωγική,
- σέβεται τη δίγλωσση και διπολιτισμική ταυτότητα των παιδιών,
- επιδιώκει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των παιδιών μέσα στο περιβάλλον όπου αυτά ζουν,
- συντονίζεται με τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές επιλογές του γερμανικού σχολείου,
- εισάγει την ευρωπαϊκή διάσταση στο μάθημα της μητρικής,
- υπακούει στις αισθητικές και τεχνικές προδιαγραφές των γερμανικών σχολικών εκδόσεων.

Οι σύνεδροι επικαλέσθηκαν συχνά το υλικό αυτό, για να υποστηρίξουν απόψεις σχετικές με τους τρόπους αναβάθμισης του μαθήματος της μητρικής γλώσσας στις χώρες υποδοχής.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1. Συμπεράσματα

Οι εκπρόσωποι των κοινοτικών χωρών, συνοψίζοντας τις εκτιμήσεις τους, κατέθεσαν την άποψη της χώρας τους πάνω στα θέματα του συνεδρίου.

Όλοι συμφώνησαν πως τα επιμέρους θέματα εμπλέκονται και αποτελούν ουσιαστικά ένα μείζον ερώτημα: ποια θα είναι η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Εκτιμούν ότι τα προβλήματα που έχουν προκύψει ως τώρα προσανατολίζουν προς λύσεις που θα κατοχύρωνε μια νέα Οδηγία, ως νομική ρύθμιση· και όλοι δέχονται ότι η διατήρηση της μητρικής γλώσσας είναι κεφάλαιο για τα παιδιά, αλλά και για τη χώρα υποδοχής. Ορισμένοι μάλιστα (Πορτογαλία, Βέλγιο) θεωρούν ότι η διατήρηση των μητρικών γλωσσών είναι από τους κυρίους συντελεστές της οικοδόμησης της αυριανής ευρώπης, η οποία παράλληλα θα πρέπει να αποφύγει να υποπέσει στο σφάλμα ενός «ευρωπαϊκού εθνικισμού». Αρκετοί σύνεδροι (Ισπανία, Μ. Βρετανία) υπογράμμισαν την συνάρτηση της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα με την επαγγελματική επιτυχία των παιδιών. Υπογραμμίστηκε ακόμη από κάποιους συνέδρους (Γερμανία, Βέλγιο) η ανάγκη να βοηθηθούν τα παιδιά για να επιτύχουν στη χώρα υποδοχής όπου ζουν και να τους δοθεί μια εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να καταλάβουν θέσεις εξουσίας. Ακόμη τονίστηκε ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών –και όχι μόνο της μητρικής γλώσσας αλλά και των αυτοχθόνων που διδάσκουν τα υπόλοιπα μαθήματα είναι καθοριστικής σημασίας.

Ορισμένοι εκπρόσωποι (Γαλλία, Ολλανδία) υπογράμμισαν την ανάγκη να δοθούν ίσες ευκαιρίες στα παιδιά ανεξάρτητα από την προέλευσή τους· κι άλλοι (Δανία, Ιρλανδία, Ιταλία) ότι είναι πλούτος για μια χώρα και για την Ευρώπη γενικότερα ο πολίτης που μιλάει μια γλώσσα παραπάνω.

Όλες οι χώρες τελικά συμφωνούν ότι η προοπτική που δια-

γράφεται για το μέλλον υποστηρίζει μια διαπολιτισμική εκπαίδευση και όχι πλέον μια στεγανοποιημένη ή περιθωριοποιημένη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Αναμένουν ότι η νέα Οδηγία θα έχει αυτόν τον προσανατολισμό.

Τέλος ο εκπρόσωπος της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (F. Wittek) υπενθύμισε ότι οι ανάγκες των παιδιών, αλλά και των κοινωνιών επιβάλλουν να βγούμε από τα εθνοκεντρικά εκπαιδευτικά σχήματα και να σεβαστούμε την ευρωπαϊκή ποικιλία. Χρειάζεται, τόνισε, εκπαιδευτική πολιτική και στόχοι που εγγράφονται στο πεδίο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για όλους. Η «ευρωπαϊκή πρόκληση» μπορεί να θεσμοθετήσει τις προσπάθειες ικανοποίησης των νέων αναγκών και να υπηρετήσει το βασικό στόχο δίνοντας σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες.

3.2. Προτάσεις

Προτάσεις διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, αλλά και στο τέλος του συνεδρίου, από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες και για καθένα από τα προβλήματα. Οι προτάσεις αυτές, που είναι κυρίως πολιτικής, θεσμικής και μεθοδολογικής τάξεως, στηρίχθηκαν στα στοιχεία που κατατέθηκαν τόσο από τους βασικούς εισηγητές, όσο και από τους συνέδρους –εθνικούς εκπροσώπους– και απευθύνονταν στις χώρες-μέλη και στην Επιτροπή των Ε.Κ.

Παρατίθενται εδώ οι κυριότερες:

3.2.1. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική των κοινοτικών χωρών

- Τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν την Οδηγία του 1977.
- Η χώρα υποδοχής και η χώρα προέλευσης να συνεργάζονται στενότερα.
- Να καταργηθεί η διάκριση στην εκπαίδευση των παιδιών της χώρας υποδοχής και των διακινουμένων εργαζομένων ή προσφύγων.
- Το μάθημα της μητρικής να βγει από το περιθώριο και να ενταχθεί στο κύριο πρόγραμμα της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Το μάθημα της μητρικής να στοχεύει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα επιτρέπει στο μαθητή να κινείται με

- άνεση μέσα στην ποικιλία των ευρωπαϊκών πολιτισμικών δεδομένων, να ανταλλάσσει με άλλους Ευρωπαίους και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της μειονότητας, αλλά και στην επαφή της χώρας υποδοχής με τη χώρα προέλευσής του.
- Το μάθημα της μητρικής μπορεί να θρει το ρόλο του, αν προταθεί ως μέσο κατάκτησης των γνώσεων που παρέχουν όλα τα άλλα μαθήματα.
 - Να κινηθεί το ενδιαφέρον των αυτοχθόνων για την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των παιδιών των μεταναστών.
 - Τα κράτη μέλη να υποστηρίζουν πρωτοβουλίες που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

3.2.2. Προτάσεις προς την Ε.Ε.Κ.

Οι σύνεδροι, εκτιμώντας ότι οι χώρες μέλη δεν παίρνουν πάντα τις αναμενόμενες πρωτοβουλίες, απευθύνουν προς την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων το αίτημα να συνεχίσει τη δράση της και να την διευρύνει. Πιο συγκεκριμένα, το Συνέδριο προτείνει:

- Η Επιτροπή να αναλάβει πρωτοβουλίες για να προληφθεί η απειλή της γλωσσικής ποικιλίας από την Ενωμένη Αγορά και η πιθανή κυριαρχία κάποιων γλωσσών ή κάποιων γλώσσας πάνω σ' όλες τις άλλες.
- Η Επιτροπή να συνεχίσει τη δράση της προς την κατεύθυνση της εξίσωσης των ευκαιριών όλων των παιδιών, ενθαρρύνοντας την εισαγωγή του μαθήματος της μητρικής γλώσσας, όχι μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στη προσχολική και στη δευτεροβάθμια, με ένταξή του στο επίσημο πρόγραμμα.
- Να ζητήσει από τα κράτη-μέλη την εφαρμογή της Οδηγίας, και ταυτόχρονα να προχωρήσει στην αναπροσαρμογή της προς μια κατεύθυνση που θα εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά για την ισοτιμία των πολιτών στην αυριανή πολυπολιτισμική Ευρώπη.
- Να παρέμβει η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων υπέρ του συντονισμού και της συνεργασίας των χωρών υποδοχής και προέλευσης για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων να βοηθήσει στη

συνειδητοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας χρηματοδοτώντας έρευνες, όπως μια απογραφή των γλωσσών στον Ευρωπαϊκό χώρο.

- Να ενθαρρύνει και να ενισχύσει ηθικά και υλικά πρωτοβουλίες για διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Να υποστηρίξει, ηθικά και υλικά, προγράμματα συνεργασίας για νέο διδακτικό υλικό, που θα αξιοποιεί και τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών.
- Να ενισχύσει προγράμματα συνεργασίας για επιμόρφωση όλων των Εκπαιδευτικών, της μητρικής γλώσσας και των άλλων μαθημάτων.

