

Οι νέες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων:

Ένταση των μηχανισμών ελέγχου, χειραγώγησης και υποταγής

Εισαγωγικά

Αν κανείς ανιχνεύσει το «σώμα» της εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης» (Ν. 2525), θα διαπιστώσει ότι δύο είναι, στην πραγματικότητα, οι ρυθμίσεις για τις οποίες το Υπουργείο Παιδείας έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την υλοποίησή τους:

- η αξιολόγηση των μαθητών και
- η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Το ΥΠΕΠΘ δεν μπορεί να διεκδικήσει την ελκυστική ταυτότητα της «πρωτοτυπίας» της ιδέας. Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο έντονα και όλο και πιο έντεχνα προβάλλονται με διάφορες ταχυδακτυλουργίες στην ημερήσια διάταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής παραδοσιακές πρακτικές ως πρωτότυπα και *μαγικά ελιξίρια για την «ανανέωση» του σχολείου*.

Στον τομέα αυτό μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι ρυθμίσεις του ν. 2525/97 και τα σχέδια Π.Δ που τον συνοδεύουν συνεχίζουν παρόι τέμνουν τις ρυθμίσεις της περιόδου 1990-1993, καθώς επικεντρώνουν και αυτές στην «παλινόρθωση» μιας εξεταστικοκεντρικής οργάνωσης της διδακτικής πράξης και στην προσπάθεια γραφειοκρατικού ελέγχου του εκπαιδευτικού μέσα από τη μεταμφιεσμένη αξιολόγηση του έργου του.

Παράλληλα το ΥΠΕΠΘ προσπαθεί να «απαντήσει» στην εκπαιδευτική κρίση με *ενίσχυση συγκεντρωτικών και ελεγκτικών μηχανισμών*, απλώνοντας μέσα στο χώρο του σχολείου μια γραφειοκρατική ιεραρχία που θα αυξάνει τους εσωτερικούς ανταγωνισμούς, θα καλλιεργεί το «δημοσιούπαλληλικό» χαρακτήρα και θα χειραγωγεί τον εκπαιδευτικό, προκαλώντας άγχος και ανασφάλεια, καθώς θα αμφισβητεί κάθε στιγμή την «καταλληλότητά» του.

Οι ρυθμίσεις αυτές φαίνεται να αποτελούν το «*παιδαγωγικό ευαγγέλιο*» του ΥΠΕΠΘ και η «*γραμματική*» και το «*συντακτικό*» τους παραπέμπουν, χωρίς να το δηλώνουν, στο ανώτατο σημείο έντασης των εξουσιαστικών σχέσεων στην εκπαίδευση, σ' ένα είδος *ΠΑΝΟΠΤΙΣΜΟΥ* που ρυμουλκείται από λογικές επιτήρησης και τιμωρίας.

A. Ο νέος τρόπος προαγωγής και απόρριψης των μαθητών

Ο λαβύρινθος και ο Μινώταυρος

Ας εξετάσουμε αρχικά τις αλλαγές στην «κρίσιμη» τριχρόνη λυκειακή βαθμίδα σε σχέση με το μεγάλης σημασίας ζήτημα της *άρσης ή όξυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων*.

Η έμφαση στο σημαντικό αυτό ζήτημα δεν συνδέεται μόνο με τις *κοινωνικές ανάγκες* που απαιτούν το επαγγελλόμενο νέο σχολείο και το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να είναι δικαιότερο από το προηγούμενο, αλλά και με την παραδοχή στους εκπαιδευμένους στόχους των επιχειρούμενων αλλαγών ότι «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρείται στηρίζεται στην αρχή ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει “ίσες ευκαιρίες” για όλους και να λειτουργεί ως μηχανισμός αποτροπής του κοινωνικού αποκλεισμού»¹.

Η «γλώσσα» ... των εξετάσεων ή «1000 + 1 τρόποι αξιολόγησης»

Ως γνωστόν, η πρώτη βασική «καινοτομία» του «Ενιαίου Λυκείου» είναι η ενσωμάτωση του συστήματος επιλογής στη λυκειακή βαθμίδα. Το πέρασμα από τις Γενικές Εξετάσεις στο «Ενιαίο Απολυτήριο» συμβαδίζει με τη «λειτουργία» πρωτόγνωρων —σε ένταση, πρακτικές και τεχνική— εξεταστικών δοκιμασιών, που καλούνται να «απλώσουν τη σκιά τους» στην ημερήσια διάταξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έτσι, η κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων που επαγγέλλεται το «Ενιαίο Λύκειο», με πομπώδη μάλιστα τρόπο, δεν είναι παρά η «μεταμφίεση» που χρησιμοποιούν οι εμπνευστές των νέων μέτρων για τη θέσπιση μιας «καταιγίδας» εξετάσεων, που η ποικιλία τους αφήνει τα «ίχνη» της ακόμη και στη «γλώσσα» των πρακτικών αξιολόγησης/επιλογής: Διαγνωστικές εξετάσεις στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ολιγόλεπτες εξετάσεις (10΄-15΄) στο μάθημα της μέρας, ωριαίες γραπτές δοκιμασίες σε ευρύτερες ενότητες, συμπληρωματικές ωριαίες γραπτές δοκιμασίες, εθνικές εξετάσεις Ιουνίου σε όλα τα μαθήματα στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, εξετάσεις δεξιοτήτων!

Στις εξεταστικές πρακτικές περιλαμβάνονται ακόμη:

— Ποικιλία τύπων γραπτών ερωτήσεων για τις εξετάσεις, όπως «ανοιχτές», «κλειστές», «σύντομης απάντησης», «σωστού-λάθους», «πολλαπλής επιλογής», «σύζευξης», «διάταξης», «συμπλήρωσης κενού».

— Εξωτερικοί βαθμολογητές.

— Εξωτερικοί επιτηρητές.

— Τράπεζα Ερωτήσεων².

Αυτά είναι τα «οικοδομικά υλικά» του νέου Λυκείου!

Οι ανισότητες θα διευρυνθούν

Αν σήμερα, λοιπόν, το σχολείο κατηγορείται ότι δεν κάνει τον κόπο να βρει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές τις γνώσεις που εξετάζει και βαθμολογεί, με αποτέλεσμα να ευνοεί τους ήδη ευνοημένους, αυτούς που έχουν τη μορφωτική και οικονομική υποστήριξη από την οικογένεια, τι θα γίνει άραγε στο Λύκειο των

«ανοιχτών οριζόντων» που οραματίζεται το ΥΠΕΠΘ, στο οποίο επιφυλάσσονται ως αποκλειστική αρμοδιότητα οι εξετάσεις, η αξιολόγηση, η βαθμολόγηση, η βράβευση ή η απόρριψη του διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού;

Ποια απάντηση δίνει το «σχολείο των ανοιχτών οριζόντων» στο γεγονός ότι μέσα στις σχολικές αίθουσες υπάρχουν χιλιάδες παιδιά λιγότερο ή και καθόλου προετοιμασμένα για να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία³; Μήπως, καθώς η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου αποκτάει προτεραιότητα σε βάρος της μορφωτικής του, θα επικυρώνονται —περισσότερο από κάθε άλλη φορά, «αποτελεσματικά και αμετάκλητα», με το βάρος της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων από τις εξεταστικές δοκιμασίες— οι ανισότητες που έρχονται «απ' έξω»;

Γιατί, βέβαια, η αύξηση-ένταση των εξεταστικών πρακτικών και η μετατροπή του σχολείου σε διαρκές εξεταστικό κέντρο είναι μέτρο που μπορεί πιθανώς να βοηθήσει στη λειτουργία μιας «εκπαιδευτικής ΥΠΕΔΑ» για τον εντοπισμό των «ικανών» και των «ανίκανων» μαθητών, σε καμιά περίπτωση όμως δεν μπορεί να «μάθει γράμματα», να «ελευθερώσει» τους χιλιάδες μαθητές των «τελευταίων θρανίων», που η μαθησιακή τους κατάσταση «μπλοκάρεται» από ελλείψεις στον ψυχολογικό-κοινωνικό και νοητικό εξοπλισμό τους, ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής τους σ' ένα «μη μορφωσιγόνο» περιβάλλον⁴.

Να το πούμε ξεκάθαρα. Στην υλοποίηση των ρυθμίσεων του ΥΠΕΠΘ, η μαθησιακή διαδικασία καταδυναστεύεται ολοκληρωτικά από το «άπλωμα» των εξεταστικών δοκιμασιών και την ανάγκη ανταπόκρισης σ' αυτές, οι δε εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν στην «καρδιά» της σχολικής αίθουσας ρόλους εξεταστών-διορθωτών-βαθμολογητών, αφενός, και εξεταζομένων, αφετέρου, αφού το εκπαιδευτικό έργο καλείται να εστιάσει σε μια «τεχνολογία» των εξετάσεων, στην οργάνωση και διευθέτηση των προβλεπόμενων εξεταστικών δοκιμασιών. Στα πλαίσια αυτά, η λυκειακή βαθμίδα «ξεχνάει» πολύ γρήγορα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, ότι οι μαθητές που φοιτούν στις τάξεις της έχουν διαφορετικές-άνισες μορφωτικές «αποσκευές», καθώς είναι επιφορτισμένη όχι να προετοιμάσει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αλλά κυρίως να διαπιστώσει-νομιμοποιήσει την ικανότητα εκείνων που προορίζονται να φοιτήσουν στις «καλές» σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσα από μια διαδικασία επιλογής που επεκτείνεται χρονικά σε όλο το εύρος του Λυκείου και προσφέρει στη διαχειριστική αρμοδιότητα των καθηγητών-κριτών, ως στοιχεία για την κρίση των υποψηφίων, «αυτούσια» την ποιότητα των μορφωτικών «αποσκευών» που ο καθένας μεταφέρει ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό του «βάρος».

Και σήμερα βέβαια, ως γνωστόν, διενεργούνται εξετάσεις σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Θα μπορούσε, λοιπόν, να υποστηριχθεί κανείς ότι οι εξεταστικές δοκιμασίες που εισάγονται με το προτεινόμενο σύστημα δεν αλλάζουν το χαρακτήρα της λυκειακής εκπαίδευσης. Όμως τα πράγματα δεν είναι καθόλου έτσι. Διότι στα ζωντανά στοιχεία της εκπαίδευσης, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, είναι γνωστό ότι ο χαρακτήρας του σχολείου δεν προσδιορίζεται μόνο από τον αριθμό των εξεταστικών πρακτικών αλλά και από την «κρισιμότητά» τους. Όταν τα αποτελέσματα των εξετάσεων έχουν αποφασιστικό χαρακτήρα στην επιλογή εισακτέων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τότε όλη η μαθησιακή διαδικασία προσδιορίζεται, ακόμη περισσότερο απ' ό,τι σήμερα, από τους εξεταστικούς μηχανισμούς και τις «σκοπιμότητές τους» που, ως γνωστόν, είναι τόσο ισχυροί ώστε κά-

νουν τις φραστικές καταδίκες της απομνημόνευσης και του παπαγαλισμού να φαντάζουν «χάρτινες».

Οι περιπέτειες της βαθμολογίας στη λυκειακή βαθμίδα

Όσοι έχουν ασχοληθεί με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις λειτουργίες της, γνωρίζουν καλά ότι, αν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών αποτελούσαν στο σύστημα των Γενικών Εξετάσεων την εκπαιδευτική τους ιστορία, στο «Ενιαίο Λύκειο» θα είναι το ζωντανό τους παρόν. Με λίγα λόγια, όσο πιο στενή γίνεται η σύνδεση του συστήματος εισαγωγής για τα ΑΕΙ με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τόσο πιο έντονη είναι η αναπαραγωγή των ανισωτικών λειτουργιών και η ενσωμάτωσή τους σ' αυτό, αφού η ίδια η λειτουργία του νέου συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν θα κάνει τίποτε περισσότερο από το να νομιμοποιεί και να επικυρώνει τις ανισότητες που παγιώνονται στη διάρκεια της σχολικής καριέρας του μαθητή στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο⁵.

Αυτό που επίσης έμμεσα αλλά και άμεσα προβάλλεται με πανηγυρικό τρόπο, τόσο μέσα από τις δηλώσεις των υπευθύνων του ΥΠΕΠΘ, όσο και μέσα στα επίσημα κείμενα, είναι ότι η βασική τους μέριμνα ήταν να άρουν κάθε μορφή υποκειμενικότητας στο διαδικαστικό-οργανωτικό μέρος των επιλεκτικών διαδικασιών, να εξασφαλίσουν «την αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα της αξιολόγησης των μαθητών και την εξάλειψη του ρόλου της τύχης»⁶.

Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν να καλλιεργήσουν την αυταπάτη ότι το σύνολο της διαδικασίας είναι απόλυτα αντικειμενικό και αξιοκρατικό, αποκρύπτοντας έντεχνα το γεγονός ότι όσο «αντικειμενικό» κι αν είναι το διαδικαστικό μέρος της διαδικασίας, τα υπόλοιπα στοιχεία που «συναρμολογούν» τη λογική του «Ενιαίου Λυκείου» και διαμορφώνουν την κρίση για την επιλογή/πρόκριση-απόρριψη του μαθητικού πληθυσμού δεν μπορούν να «απογαλακτιστούν» από τις ανισωτικές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η «λογική» ... της βαθμολογίας: οι βαθμοί δεν είναι «αθώοι»

Πώς κατατάσσονται οι έλληνες μαθητές με κριτήριο την τελική βαθμολογία; Ποια είναι η διαχρονική εξέλιξη-διακύμανση της βαθμολογίας του «άριστα» και σε ποιο έδαφος λυπαίνεται η κινητικότητα και η ανισοκατανομή της; Αλήθεια, πόσο η σχολική επίδοση είναι προσωπική υπόθεση του μαθητή; Πόσο οι βαθμοί και οι εξετάσεις είναι ένα «αθώο μέσο» καταγραφής των όποιων ικανοτήτων και των επιδόσεων των μαθητών;

Περίπου 14 χιλιάδες μαθητές των πρώην Γενικών Λυκείων και ΕΠΛ δεν προβιβάζονταν αλλά παραπέμπονταν το Σεπτέμβριο ή απορρίπτονταν στην ίδια τάξη. Παράλληλα, 41 χιλιάδες μαθητές Λυκείων των ίδιων σχολείων (ΓΕΛ-ΕΠΛ) βρίσκονταν βαθμολογικά στην «κόψη του ξυραφιού», μιας και προβιβάζονταν ή απολύονταν με τη χαμηλότερη στην κλίμακα βαθμολογία (πίνακας).

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΠΟΥ ΕΛΑΒΑΝ ΜΕΤΡΙΑ Ή ΑΠΟΡΡΙΠΤΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ		
	ΔΕΝ ΠΡΟΒΙΒΑΣΤΗΚΑΝ	ΠΡΟΒΙΒΑΣΤΗΚΑΝ ΜΕ ΒΑΘΜΟ «ΜΕΤΡΙΑ» (10-12,5)
ΓΕΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ	12.956	38.215
ΕΝΙΑΙΑ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ (ΕΠΑ)	1.135	2.209
ΣΥΝΟΛΟ	14.091	40.424
Πηγή: ΕΣΥΕ, Στατιστική της εκπαίδευσης, Σχολικό έτος 1991/92, Αθήνα 1997		

Ας ρίξουμε όμως τώρα μια ματιά στην κατανομή των μαθητών Λυκείου με βαθμό προαγωγής «άριστα» σε διάφορες χρονικές περιόδους των δύο τελευταίων δεκαετιών.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΜΕ ΒΑΘΜΟ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ «ΑΡΙΣΤΑ» (1977/8-1991/2)	
1977/8	2,3%
1980/1	5,6%
1982/3	9,5%
1985/6	11,9%
1991/2	7,9%
1993/4	8,5%
Πηγή: ΕΣΥΕ, Στατιστική της εκπαίδευσης (1977/8-1991/2) — Αδημοσίευτα στοιχεία σχολικού έτους 1993/94 (επεξεργασία δική μας)	

Τι παρατηρούμε;

Η συμμετοχή του βαθμού του απολυτηρίου μέχρι το 1979 δεν επηρέαζε σχεδόν καθόλου την εισαγωγή των υποψηφίων. Από το 1979 έως το 1983, με τις Πανελλήνιες Εξετάσεις, η βαθμολογία του Λυκείου επηρέαζε τη διαμόρφωση της συνολικής βαθμολογίας του υποψηφίου, σύμφωνα με μελέτη του ΥΠΕΠΘ, κατά 20% για τα ΑΕΙ και κατά 31% για τα ΤΕΙ. Από το 1983 μέχρι το 1988, στη διάρκεια των Γενικών Εξετάσεων, οι βαθμοί των τριών τάξεων του Λυκείου λαμβάνονται υπόψη σε ποσοστό 25%.

Αποτέλεσμα; Ο βαθμολογικός πληθωρισμός.

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται καθαρά ότι οι μαθητές που βαθμολογούνται με «άριστα» πενταπλασιάζονται μέσα σε μια δετία-9ετία και από 2,3% τη σχολική χρονιά 1977/78 γίνονται 11,9% το 1977/78, για να προσγειωθούν το 1994 στο 8,5%, όταν πια είχε καταργηθεί το καθεστώς συμμετοχής τους στα κριτήρια επιλογής των εξετάσεων.

«Γεωγραφικές» προτιμήσεις της απόρριπτικής βαθμολογίας

Η ανάγνωση του παρακάτω πίνακα επισημαίνει την ανισοκατανομή των μαθητών που έχουν εγγραφεί για δεύτερη ή περισσότερες φορές στην ίδια τάξη. Είναι φανερό ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά των μαθητών που έχουν έντονη σχολική αποτυχία βρίσκονται στη Δυτική Αττική και στον Πειραιά, ενώ πολύ μικρότερα ποσοστά εντοπίζονται στην Ανατολική Αττική.

Η γεωγραφία της σχολικής αποτυχίας εντοπίζεται, όχι τυχαία, στις περιοχές εκείνες που όλοι οι δείκτες (οικονομικός, επαγγελματικός, πολιτιστικός) βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο, αναδεικνύοντας έτσι ότι οι πληθυσμοί των μαθητών που κατάγονται από αντίθετες γεωγραφικές περιοχές του Λεκανοπεδίου, με την έννοια ευνοημένες (Ανατολικές)-αδικημένες (Δυτικές), άρα και τα ανταγωνιζόμενα κοινωνικά στρώματα συμμετέχουν άρτια στη σχολική αποτυχία/απόρριψη.

ΠΟΣΟΣΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΕΓΓΡΑΦΕΙ ΓΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗ Ή ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΤΑΞΗ	
ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΔΙΕΤΩΝ -ΤΡΙΕΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ
Νομαρχία Δυτικής Αττικής	7,3%
Νομαρχία Πειραιά	5,7%
Νομαρχία Ανατολικής Αττικής	2,9%
Πηγή: Αδημοσίευτα στοιχεία της ΕΣΥΕ και του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 1992/93	

Συμπερασματικά: Το «ασανσέρ» της βαθμολογίας, που «κινητοποιείται» ανάλογα με τη «λειτουργία» του βαθμού στη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η ανισοκατανομή της που, θρυμματίζοντας τους σχολικούς τοίχους, ρυμουλκείται στον «ασφυκτικό κορσέ» των κοινωνικών ανισοτήτων, καθιστούν σαφές ότι ο βαθμός από μόνος του είναι μια αναξιόπιστη πληροφορία αν δεν ληφθεί ταυτοχρόνως υπόψη το θεσμικό και κοινωνικό πλέγμα κάτω από το οποίο πραγματοποιήθηκε.

Η αξιολόγηση των μαθητών στο «Ενιαίο Λύκειο» του Ν. 2525/1997

Η κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων που επαγγέλλεται το «Ενιαίο Λύκειο» δεν είναι παρόλα η «μεταμφίεση» που χρησιμοποιούν οι εμπνευστές των νέων μέτρων για τη θέσπιση μιας «καταιγίδας» εξετάσεων, που η κυριαρχία τους διαμορφώνει στο νέο Λύκειο του ΥΠΕΠΘ ένα απέραντο ναρκοπέδιο.

Μόνο που σ' αυτό το ναρκοπέδιο άλλοι θα έχουν τους «χάρτες με τα περάσματα», άλ-

λοι θα παίζουν «*τυφλόμυγα*» και άλλοι θα έχουν γερά δεμένη στα πόδια τους τη «*σιδερένια μπάλα*» της ταπεινής τους καταγωγής, την οποία το σχολείο, ο πάλαι ποτέ «*Μέγας Εξισωτής*», όχι μόνο δεν θα απαλύνει, αλλά θα επικυρώνει και θα νομιμοποιεί με τον πιο «αντικειμενικό» τρόπο.

Η ανακοίνωση από το ΥΠΕΠΘ για το νέο τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναδεικνύει αυτό που είχε επισημανθεί από πολλές πλευρές: Ότι, δηλαδή, η βασική αντίληψη που «καθοδηγεί» τις κυνοφορούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές στο Λύκειο είναι η μέθοδος αξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα έχει γίνει κατανοητό ότι η αλλαγή του εξεταστικού συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως μοχλός προκειμένου να επιτύχει αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία του Λυκείου.

Έχουμε επίσης τονίσει κι άλλη φορά ότι ο νέος νόμος για την εκπαίδευση (ν. 2525/1997) αλλάζει δραματικά τις προτεραιότητες του σχολείου, αναβαθμίζοντας την *επιλεκτική του λειτουργία σε βάρος της μορφωτικής*, αυξάνοντας σημαντικά κυρίως τη *βαθμολογική, κρισιμότητα των εξεταστικών του πρακτικών*.

Πριν προχωρήσουμε οφείλουμε να κάνουμε ορισμένες επισημάνσεις:

1. Το νέο Π.Δ. που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών προβλέπει σαφώς μικρότερο αριθμό εξετάσεων από την επίσημη αρχική τοποθέτηση του ΥΠΕΠΘ τον περασμένο Αυγουστο στο κείμενο «*Εκπαίδευση 2000 - Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων*», το οποίο μοιράστηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας.

2. Ο προβληθείς όμως ως «*ευεργετικός*» περιορισμός των γραπτών εξετάσεων, με τη μετατροπή των τριμήνων σε τετράμηνα, *ακυρώνεται* συνολικά καθώς όλα τα αποθέματα του «*δηλητηριώδους φορτίου*» τους προστίθενται επανυξημένα στη βαθμολογική κρισιμότητα των εξετάσεων του Ιουνίου, τα θέματα όλων των μαθημάτων έρχονται από «*ψηλά*», στη λογική των Γενικών Εξετάσεων και, τρίτο, γιατί τα αποτελέσματα *προσδιορίζουν ασφυκτικά* τη διαμόρφωση της ετήσιας επίδοσης του μαθητή και τη βαθμολογία εισαγωγής του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μελέτη επιπτώσεων στη ροή του μαθητικού πληθυσμού: το διπλό δίκτυο

Ενώ το ΥΠΕΠΘ, κάτω από το βάρος της κριτικής για τη μετατροπή του σχολείου σε «*εξεταστικό ναρκοπέδιο*», μοιάζει να υποχώρησε στην εξεταστική του «*μανία*», την ίδια στιγμή εντάσσει όλη τη μαθησιακή διαδικασία και την αξιολόγηση του μαθητή στο «*στενό κορσέ*» των —με πανελλαδικό χαρακτήρα— εξετάσεων του Ιουνίου, λιπαίνοντας έτσι το έδαφος για τη δημιουργία *φροντιστηριακής «προσφυγιάς»* και τον εξοστρακισμό των 55.000 μαθητών των πρώην Γενικών Λυκείων που συγκεντρώνονται στις χαμηλές κλίμακες της βαθμολογίας, η οποία, σημειωτέον, καλείται να «*σκληρύνει*»...

Είναι εμφανές ότι το ΥΠΕΠΘ επιλέγει να λύσει το γόρδιο δεσμό της κρίσης του ελληνικού σχολείου «*σέρνοντας*» το μαθητικό πληθυσμό σε ένα νέου τύπου λαβύρινθο με αντίπαλο τον «*εξεταστικό μινώταυρο*», δημιουργώντας έτσι τους όρους για τη λειτουργία ενός διπλού δικτύου στη μεταγυμνασιακή εκπαίδευση, που θα αποτελείται από την *ελίτ του «Ενιαίου Λυκείου»* και από την «*τρίτη κατηγορία*» της κατάρτισης-μαθητείας των Τεχνικών Επαγγελματιών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ), που θα «*στελεχωθούν*» από τους 55.000 «*αποτυχόντες*» του Γενικού Λυκείου, το σύνολο των 110.000 μαθητών των ΤΕΛ και των

47.000 μαθητών των ΤΕΣ, για τους οποίους οι έρευνες έχουν δείξει ότι συγκεντρώνονται στις χαμηλότερες βαθμολογίες.

Ας δούμε τώρα αναλυτικά τα κύρια σημεία του *τρόπου υπολογισμού του βαθμού ετήσιας προόδου του μαθητή*, όπως αναλύονται στο σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος του ΥΠΕΠΘ και τους λόγους για τους οποίους υποστηρίζουμε ότι το «Ενιαίο Λύκειο» δεν προβλέπει «θέση» για τους περίπου 55.000 μαθητές των Γενικών Λυκείων και των ΕΠΑ που παραπέμπονται κάθε χρόνο για επαναληπτικές εξετάσεις το Σεπτέμβριο ή έχουν πολύ χαμηλή βαθμολογία, καθώς και για το σύνολο των 160 χιλιάδων μαθητών των σημερινών Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΛ) και Σχολών (ΤΕΣ), οι οποίοι με το νέο σύστημα θα απορρίπτονται «αυτεπάγγελα» από το «Ενιαίο Λύκειο».

Καταρχήν, λοιπόν:

— Τα αποτελέσματα των γραπτών εξετάσεων Ιουνίου (Β' και Γ' Λυκείου) *επιβάλλονται* στην προφορική βαθμολογία και τη «*ρυμουλκούν*» στα δικά τους όρια. Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να «προσγειώσει» την προφορική του βαθμολογία στο εμβαδόν των εκτιμήσεων-προσδοκιών που έχει για το μαθητή και τα αποτελέσματά του στις γραπτές δοκιμασίες, αφού προβλέπεται ότι «*όταν ο μέσος όρος των προφορικών ενός μαθήματος γενικής παιδείας ή επιλογής είναι μεγαλύτερος από 3 μονάδες σε σχέση με το βαθμό της αντίστοιχης γραπτής δοκιμασίας, τότε ο προφορικός βαθμός μειώνεται*». Εξ ου και η φιλολογία για τη χαλαρότητα και για την ανάγκη να «*σφίξουν τα λουριά*».

— Δίνεται ιδιαίτερη «*βαρύτητα*» στα αποτελέσματα των γραπτών εξετάσεων Ιουνίου. Το αποτέλεσμα της γραπτής εξέτασης του Ιουνίου «*μετράει*» όσο και η βαθμολογία και των δύο τετραμήνων μαζί. Ο ετήσιος βαθμός κάθε μαθήματος προκύπτει ως εξής:

«Κεφάλαιο Ε'

Αποτελέσματα της ετήσιας επίδοσης του μαθητή

Άρθρο 31

Εξαγωγή του βαθμού ετήσιας επίδοσης κατά μάθημα

1. Για όλες τις τάξεις του Λυκείου ο βαθμός ετήσιας επίδοσης του μαθητή σε κάθε μάθημα γραπτώς εξεταζόμενο προκύπτει από το άθροισμα του μέσου όρου των δύο τετραμήνων, μετά την ενδεχόμενη προσαρμογή του, όπως προβλέπεται από τα άρθρα 26 και 27 του παρόντος και το βαθμό των γραπτών εξετάσεων του Ιουνίου, το οποίο άθροισμα διαιρείται δια δύο (2). Ο μέσος όρος γράφεται με προσέγγιση δεκάτου...».

Δηλαδή: μέσος όρος Α + Β τετραμήνου = βαθμολογία Α' + Β' τετραμήνου + 2 × βαθμός εξέτασης Ιουνίου διὰ 2.

— Πρέπει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι, τελικά, η επίδοση του μαθητή στις 3ωρες γραπτές, πανελλαδικού χαρακτήρα, εξετάσεις του Ιουνίου (όλων των τύπων, δηλαδή Ιουνίου — τεστ δεξιοτήτων — ειδικά μαθήματα) «*μετράει*» για την είσοδό του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε ποσοστό κοντά στο 65% !

«Άρθρο 33

Βαθμός Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου

1. Για την εξαγωγή του βαθμού του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου ο Γενικός Μέσος Όρος (ΓΜΟ) της Β' τάξης πολλαπλασιάζεται επί τρία (3) και ο ΓΜΟ της Γ' τάξης πολλα-

πλασιάζεται επί 7. Τα δύο γινόμενα προστίθενται και το άθροισμα διαιρείται διά δέκα (10), δηλαδή κατά τον τύπο: $3B+7Γ/10$ και γράφεται ως δεκαδικός με προσέγγιση δεκάτου.

— Μέχρι σήμερα τα θέματα των εξετάσεων του Ιουνίου τα έθεταν οι εκπαιδευτικοί της αντίστοιχης τάξης που έκαναν όλο το χρόνο το μάθημα. Συνηθίζονταν να λαμβάνεται υπόψη το «επίπεδο» της τάξης και τα θέματα των εξετάσεων συνήθως «προσαρμόζονταν» σ' αυτό. Τώρα, ως γνωστόν, τα θέματα στις εξετάσεις θα έχουν πανελλαδικό χαρακτήρα, αφού θα προέρχονται από έναν κεντρικό φορέα, δηλαδή θα είναι τα ίδια για τους μαθητές του Περάματος και για τους μαθητές της Κηφισιάς, για την Αθήνα και το Διδυμότειχο, όπως ακριβώς γίνεται και στις Γενικές Εξετάσεις, με τα γνωστά ποσοστά αποτυχίας (πίνακας που ακολουθεί). Κι αν στις Γενικές Εξετάσεις τα ποσοστά αποτυχίας αφορούσαν 4 μαθήματα για κάθε δέσμη, τώρα αφορούν, βεβαίως, το σύνολο σχεδόν των μαθημάτων της Β' και της Γ' Λυκείου.

ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ (ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ) ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ (ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΑ ΕΤΗ 1985-1995)	
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (Α' ΔΕΣΜΗ)	53%
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (Δ' ΔΕΣΜΗ)	68%
ΦΥΣΙΚΗ (Α' ΔΕΣΜΗ)	54%
ΦΥΣΙΚΗ (Β' ΔΕΣΜΗ)	42%
ΑΡΧΑΙΑ (Γ' ΔΕΣΜΗ)	28%
ΙΣΤΟΡΙΑ (Δ' ΔΕΣΜΗ)	59%
ΙΣΤΟΡΙΑ (Γ' ΔΕΣΜΗ)	33%
Πηγή: ΥΠΕΠΘ, 1997	

Στα πλαίσια του «Ενιαίου Λυκείου», ο πάλαι ποτέ «Μέγας Εξισωτής» θα μετατραπεί σε «βιομηχανία παραγκωνισμένων», καθώς μεγάλος αριθμός μαθητών θα «συντρίβεται» βαθμολογικά και θα οδηγείται είτε στην επανάληψη της τάξης είτε στην έξοδο.

Η «προσαρμογή» της βαθμολογίας

Ας δούμε όμως ένα άλλο, ακόμη πιο σημαντικό στοιχείο που αφορά την «αντικειμενοποίηση» της βαθμολογίας των μαθητών. Οι ρυθμίσεις του ΥΠΕΠΘ προβλέπουν «την προσαρμογή του βαθμού των τριμήνων στο γραπτό βαθμό σε περίπτωση μεγάλων αποκλίσεων».

Τι σημαίνουν όλα αυτά για την πραγματικότητα της σχολικής αίθουσας;

Μέχρι τώρα ο εκπαιδευτικός, παίρνοντας πολλές φορές υπόψη του την κατάσταση του μαθητή (ταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, φτώχεια, μετανάστευση κ.λπ.), λειτουργούσε

υποβοηθητικά στη βαθμολογία, στην προσπάθειά του να τον κρατήσει μέσα στη σχολική αίθουσα και στην ευεργετική ατμόσφαιρα του σχολείου.

Τώρα, με το νέο «αντικειμενικό» σύστημα των ερωτηματολογίων σε στυλ τηλεπαιχνιδιού, τα «ανοιχτά» και τα «κλειστά» τεστ, που δεν είναι παρόρα μεταφορά στην εκπαίδευση θραυσμάτων γνώσης και επιλεκτικής μνήμης, αφενός η γνώση υποβαθμίζεται στο επίπεδο του κορώνα-γράμματα, αφετέρου «νομιμοποιείται» και μονιμοποιείται με «επιστημονικότερο» τρόπο η απόρριψη των κοινωνικά αδύναμων. Ο εκπαιδευτικός εξαναγκάζεται να δώσει απορριπτική προφορική βαθμολογία σε όσους προβλέπει ότι δεν θα μπορούν να ανταποκριθούν στη γραπτή εξεταστική «καταιγίδα», να αποθαρρύνει με τη βαθμολογία που «τους αξίζει» όσους δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις... Κι όλα αυτά στο όνομα της αντικειμενικότητας της βαθμολόγησης...

B. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Επτά σημεία για ένα ερώτημα: ποιος, ποιον και γιατί;

1. Φυσικές και κοινωνικές αναγκαιότητες

Οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρονται στην «αξιολόγηση» ως έννοια «καθαυτή», πέρα και πάνω από ιστορικούς και κοινωνικούς προσδιορισμούς. «Οι πάντες αξιολογούν τους πάντες και τα πάντα»· αυτή είναι η φράση που συμπυκνώνει ποικίλες ιδεαλιστικές προσεγγίσεις, που προβάλλουν την υπερ-κοινωνικότητα και την αιωνιότητα των αξιών.

Επιχειρώντας ένα πρώτο βασικό εννοιολογικό ξεκαθάρισμα, επισημαίνουμε ότι, όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση, «ανακαλύπτουμε» στο «σκληρό της δίσκου» το σύνολο των κοινωνικών πράξεων (με την ευρεία έννοια) και των νοητικών λειτουργιών που είναι απότοκός τους (πράξη-θεωρία-πράξη). Μπορούμε, δηλαδή, απονευρώνοντας κάθε επιχείρηση φυσιοποίησης του κοινωνικού, να συλλάβουμε την αξιολόγηση (ατομική-ομαδική-συλλογική) σε δύο πεδία:

α. Στο πεδίο της φυσικής αναγκαιότητας, που «πιστώνεται» στις πρωταρχικές αναγκαιότητες (φαγητό, στέγη κ.λπ.).

β. Στο πεδίο της κοινωνίας, του κοινωνικού ανθρώπου ως «πολιτικού όντος».

Είναι φανερό ότι στο δεύτερο πεδίο η αξιολόγηση περιλαμβάνει στις προδιαγραφές της την κυρίαρχη δομή, τον καταμερισμό εργασίας και τις παραγωγικές σχέσεις, την ταξική διαίρεση και την ιδεολογία.

2. Σε μια ταξική κοινωνία «το ένα διχάζεται στα δύο»

Σε μια κοινωνία διαιρεμένη σε τάξεις δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τις έννοιες παρόρα μόνο μέσα από τις διαφορετικές οπτικές των βασικών αντίπαλων κοινωνικών τάξεων, των αναγκών και των συμφερόντων τους.

Έτσι, οι «έννοιες» δίκαιο, ειρήνη, πόλεμος, παιδεία, οικονομία, διαφορετικά πράγματα σημαίνουν για τον εργαζόμενο και διαφορετικά για τον εργοδότη.

Μ' αυτόν τον τρόπο οφείλουμε να «συλλάβουμε» τη φενάκη της θεωρίας της οικουμενικότητας, που από μια «σύγχρονη» σκοπιά επιχειρεί να δώσει διαταξική, υπεριστορική και υπερχρονική διάσταση στα σημερινά προβλήματα.

Υποστηρίζοντας την αρχή του διχασμού των εννοιών, «απογαλακτιζόμαστε» από τις «συγκλησιακές» ή θεολογικές απόψεις των «θαυματουργών» της κυρίαρχης ιδεολογίας, ακυρώνουμε την «καθολικότητα» της αστικής σκέψης, υπερβαίνουμε την τριάδα «θέση-αντίθεση-σύνθεση» και «ξαναβαφτίζουμε» την ανάλυσή μας στην «πίστα» της διαλεκτικής, που υποστηρίζει την ενότητα των αντιθέτων.

Με αυτή την έννοια οριοθετούμε την ύπαρξη δύο τουλάχιστον αξιολογικών κρίσεων, την αξιολόγηση που, με πυλώνες τον έλεγχο, τη χειραγώγηση και την κατηγοριοποίηση-εξάρθρωση, συντηρεί και αναπαράγει το αστικό σύστημα και, από την άλλη, την αξιολόγηση που στοχεύει στην κοινωνική ανατροπή. Η δεύτερη σχετίζει την κριτική και τα μεθοδολογικά της όπλα (διαλεκτική, ανάλυση, σύνθεση) με ό,τι αποσαθρώνει, ουδετεροποιεί, αποδιοργανώνει το κεφαλαιοκρατικό σύστημα.

3. Άρα η αξιολόγηση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία (ποιος αξιολογεί;)

Η κυρίαρχη τάξη, μέσα από το σύνολο των κοινωνικών λειτουργιών (και όχι μόνο μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, όπως ισχυρίζεται ο Αλτουσέρ), προσπαθεί να δώσει πιστοποιητικά νομιμότητας σε ό,τι αναπαράγει το σύνολο της κυριαρχίας της. Απ' αυτή την άποψη, η «αξιολόγηση» δεν είναι ουδέτερη και αθώα διαδικασία, όπως ισχυρίζονται ορισμένοι, αλλά κουβαλάει όλο το ιστορικό-κοινωνικό φορτίο της εποχής της.

4. Η αξιολόγηση δεν είναι αυτόνομη λειτουργία (γιατί αξιολογεί;)

Λέγοντας «αυτόνομη» εννοούμε ότι, ενώ έχει αρχή (που είναι η μέτρηση της ανθρώπινης πνευματικής εργασίας και των αποτελεσμάτων της), ουκ έσται τέλος! Το τέλος της — υποτίθεται — παιδαγωγικής της διάστασης χάνεται στους οικονομικούς και εργασιακούς λαβυρίνθους — κοντολογίς, ανταποκρίνεται πλήρως στο καταστατικό των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, που αποτελούν τη σύγχρονη ιδεολογική «γκαρνταρόμπα» του «σχολείου που αλλάζει αιώνα».

Για παράδειγμα, σήμερα που η αλλαγή των εργασιακών σχέσεων είναι υπ' αριθμόν ένα στόχος η αξιολόγηση δένεται μ' αυτόν και άρα όταν αναφερόμαστε στην αξιολόγηση πρέπει να έχουμε κατά νου ότι το κύριο είναι τα παρεπόμενά της και όχι καθαυτή η λεγόμενη παιδαγωγική της σημασία (η οικονομία είναι το κύριο!).

5. Γιατί μόνο το ζωντανό στοιχείο (ποιον;)

Κανένας σοβαρός μελετητής των εκπαιδευτικών πραγμάτων δεν θεωρεί αποκλειστικές παραμέτρους στην εκπαίδευση τα ζωντανά της στοιχεία (μαθητές-εκπαιδευτικοί). Μια σειρά άλλοι όροι, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η υποδομή, τα βιβλία, ο κοινωνικός περίγυρος, η τιμή του απολυτηρίου, ο μισθός εργασίας, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, είναι εξίσου σημαντικοί. Μια «σοβαρή» αξιολογητική προσπάθεια θα συμπεριλάμβανε, λοιπόν, τη μέτρησή-κατάταξη του συνόλου των όρων για το «επιθυμητό αποτέλεσμα». Εντούτοις, βλέπουμε

ότι το επιλεκτικό —σε τελική ανάλυση ταξικό— κριτήριο υπερισχύει. Μόνο η ανθρώπινη προσπάθεια αξιολογείται και όχι τυχαία.

**6. Θύτες και θύματα ή ο διχασμός του εκπαιδευτικού
(ούτε ολοκληρωτικά αθώοι ούτε μοναδικοί ένοχοι!)**

Αν θέλουμε να είμαστε τόσο επιστημονικά ακριβείς όσο και δίκαιοι, οφείλουμε να «αναγνώσουμε» τη σχολική πραγματικότητα από όλες τις πλευρές. Ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις (θεωρίες περί του λειτουργήματος) αλλά και να απορρίψει, να κατηγοριοποιήσει, να κατατάξει το μαθητικό δυναμικό. Χωρίς να είναι αποκλειστικός ένοχος για τους ταξικούς φραγμούς (κοινωνικοί όροι, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.), εντούτοις αποτελεί το ενδιάμεσο αναγκαίο μεσολαβητικό στάδιο για την κοινωνική αναπαραγωγή των ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου.

Ο κατανεμητικός και ιδεολογικός μηχανισμός της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί τον εκπαιδευτικό στο σημείο-κλειδί της λειτουργίας του, στην αξιολόγηση. Ο μικροαστικός οικονομισμός αρνείται να δει το διπλό ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ ο μικροαστικός ρομαντισμός και οι οπαδοί της «κοινωνίας χωρίς σχολεία» περιορίζονται μόνο στην κριτική της μιας δράσης του. Η αλήθεια βρίσκεται στη διπλότητα του ρόλου των δασκάλων.

Ούτε μοναδικοί ένοχοι ούτε ολοκληρωτικά αθώοι. Η συζήτηση-απάντηση για την αξιολόγηση είναι δίκαιη και ολοκληρωμένη όταν συμπεριλαμβάνει και την αθέατη πλευρά της εκπαιδευτικής λειτουργίας απέναντι στους μαθητές.

**7. Από την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού»
στην «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (αλλού ο παπάς, αλλού τα ράσα του;)**

Από το 1987 η συνδικαλιστική γραφειοκρατία και το ΥΠΕΠΘ εφηύραν το ιδεολόγημα της αξιολόγησης του «εκπαιδευτικού έργου» και όχι του εκπαιδευτικού. Η αποδοχή αυτού του μύθου είναι ακόμα χειρότερη από τον ακραίο αυταρχισμό στους χώρους εργασίας όταν γίνεται απροκάλυπτα. Στην ουσία οι εμπνευστές της «θεωρίας» επιχειρούν να θεσμοθετήσουν τη διάσπαση ανάμεσα στον εργαζόμενο και στο έργο του, με λίγα λόγια νομιμοποιούν το διχασμό και την αλλοτρίωση στην εργασία.

Η σημεινή αποξένωση στο σχολείο και οι 4 μεγάλοι χωρισμοί (δάσκαλος-μαθητής, μαθητές-φύση, μαθητές-κοινωνία, χειρωνακτική-διανοητική εργασία) έρχονται να ουσιαστικοποιηθούν παραπέρα με την αποδοχή του επιχειρήματος ότι ο εκπαιδευτικός αφήνει έξω από το χώρο του σχολείου την προσωπικότητά του και παρουσιάζεται *tabula rasa* στην τάξη. Η αλήθεια, όμως, είναι ότι η συμπεριφορά και η πράξη του εκπαιδευτικού, οι απόψεις του και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασής του, προσδιορίζονται αναπόφευκτα από το σύνολο των παραγόντων (θεσμικών και μη) που παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απ' αυτή την άποψη, δεν είναι δυνατή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως ιδιωτική και ατομική υπόθεση.

Γ. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η ... μυθολογία της

Οι προτάσεις του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: αναζήτηση «αποδιοπομπαίων»;

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των ρυθμίσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, δεν μπορούμε παρά να επισημάνουμε ότι το ΥΠΕΠΘ, για μια ακόμη φορά, επικεντρώνει τον «όγκο» των επιχειρημάτων του όχι μόνο στην «ουσία» των εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά και στις διαδικασίες και τις «πρακτικές» νομιμοποίησης των αποφάσεών του.

Προσπαθεί, δηλαδή, με κάθε τρόπο να κατευθύνει τη συζήτηση για το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενοχοποιώντας τους εκπαιδευτικούς, συγκλίνοντας τις κριτικές σε βάρος τους.

Η αυξανόμενη δυσανεμία των γονέων, που αναγκάζονται να πληρώνουν άμεσα από την τσέπη τους μια ολόκληρη περιουσία για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε καθεστώς «Δημόσιας και Δωρεάν Παιδείας», καθώς και η ελάχιστη —σε πολλές περιπτώσεις— αποδοτικότητα της «επένδυσης» στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι το έδαφος πάνω στο οποίο λιπαίνεται η συντηρητικότερη ιδεολογία του «επαγγελματισμού», σύμφωνα με την οποία, αν ένας μαθητής δεν μαθαίνει γράμματα στο σχολείο ή αναγκάζεται να πληρώνει φροντιστήριο ή το απολυτήριο του δεν του εξασφαλίζει μια θέση στην αγορά εργασίας, για όλα αυτά και γι' άλλα πολλά ευθύνεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι «αναποτελεσματικός ή άπειρος ή τεμπέλης ή ανίκανος», τόσο όσο και ένας υδραυλικός που δεν μπορεί να επισκευάσει μια βρύση ή ένας γιατρός που δεν είναι ικανός να θεραπεύσει μια γρίπη!

Προωθείται, δηλαδή, μια λογική σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός είναι ο υπεύθυνος για την αναποτελεσματικότητα του σχολείου.

— Σ' αυτήν ακριβώς τη λογική ενσωματώνεται εύκολα πια και πειστικά η παραπλανητική θέση του ΥΠΕΠΘ ότι «18 χρόνια τώρα ο εκπαιδευτικός είναι ανεξέλεγκτος», αφού «από τη στιγμή που θα διοριστεί και ώσπου να πάρει σύνταξη δεν ελέγχεται αν δουλεύει ή δεν δουλεύει». Σύμφωνα με τα άρθρα 6, 8 και 9 του σχεδίου νόμου, «η κατάσταση αυτή έχει οδηγήσει σε αποδιοργάνωση και αποσυντονισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας και έχει καταστήσει πρακτικά αδύνατη την άσκηση διοικητικού και παιδαγωγικού ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών, του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος»⁷.

Κρύβεται επιμελώς, βέβαια, ότι ο εκπαιδευτικός είναι από εκείνους τους εργαζόμενους του δημόσιου τομέα που ελέγχεται κάθε ώρα και κάθε στιγμή από τους προϊστάμενους του (Διευθυντής Σχολείου, Υποδιευθυντής, Προϊστάμενος, Σχολικός Σύμβουλος)· ότι έχει συγκεκριμένη ποσότητα διδακτέας ύλης που πρέπει να ολοκληρώσει· ότι πρέπει να καταγράφει κάθε ώρα διδασκαλίας, να βαθμολογεί και να παραδίδει το προϊόν της επίδοσης των μαθητών· ότι 60 ξευγάκια μάτια καθημερινά είναι στραμμένα πάνω του, έτοιμα να κρίνουν και να αξιολογήσουν κάθε κίνησή του.

Καταβάλλεται επίσης προσπάθεια να προβληθεί η «αξιολόγηση-υπηρεσιακή κρίση» του εκπαιδευτικού όχι ως πολιτική επιλογή ή ρυθμιστική παρέμβαση του ΥΠΕΠΘ, αλλά ως παιδαγωγική-εκπαιδευτική αναγκαιότητα, και στη βάση αυτή μεθοδεύεται η θεωρητική της τεκ-

μηρίωση, σύμφωνα με την οποία «το σύστημα αξιολόγησης στοχεύει στην ανάπτυξη και εξειδίκευση των προσόντων των εκπαιδευτικών», ενώ είναι γνωστό ότι παρόμοιες «ιδιότητες» δεν εκκολάπτονται στη «σκιά του τεχνοκρατικοκρατικού ελέγχου», αλλά με την εξασφάλιση ποιοτικών εργασιακών σχέσεων, ευνοϊκού εκπαιδευτικού «κλίματος» και με την κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, που χρόνια τώρα δεν εξασφαλίζεται.

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να επισημάνουμε κάτι. Δεν ισχυριζόμαστε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι «άγγελοι». Όπως ήδη σημειώσαμε, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ούτε «μοναδικός ένοχος» ούτε «ολοκληρωτικά αθώος» για όσα συμβαίνουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η «αξιολόγηση», λοιπόν, του ΥΠΕΠΘ μπορεί να είναι μια ωραία λέξη, δεν είναι όμως μια ουδέτερη και «αθώα» διαδικασία. Η αρχή και το τέλος της «χάνονται» στους λαβύρινθους του ασφυκτικού ελέγχου, του αυταρχισμού, του διοικητισμού, της εντατικοποίησης, που αποτελούν τη σύγχρονη ιδεολογική «γκαρναρόμπα» του «σχολείου που αλλάζει αιώνα»...

Δ. Το νέο (;) νομοθετικό πλαίσιο

Με το Π.Δ. 140/98 (ΦΕΚ 107 Α / 20-5-1998) και την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-98 του ΥΠΕΠΘ (ΦΕΚ 189 Β), που εξειδικεύονται και με την εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ (7.9.1998), σχεδόν ολοκληρώνεται το θεσμικό πλαίσιο για την «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» και του «εκπαιδευτικού έργου», που αποτελεί κομβικό σημείο της «μεταρρύθμισης» της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ.

Την ίδια περίοδο η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, με μια σειρά Π.Δ. και άλλων νομοθετικών παρεμβάσεων, επιδιώκει να υλοποιήσει τον 2515/97 και να ολοκληρώσει τη συντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις επιλογές του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μέσα στο κλίμα των νέων ρυθμίσεων που θέλουν να «βιομηχανοποιήσουν» το σχολείο —προσδίδοντάς του τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης με την επίδοση, την απόδοση, το βαθμό, την παραγωγικότητα— ταιριάζει απόλυτα η κατ' ευφημισμόν «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», καθώς αυτή αποτελεί σήμερα κεντρικό μηχανισμό που θα εξυπηρετήσει την καπιταλιστική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και τη σύνδεσή της με τις ανάγκες της αγοράς.

Οι «συμβουλές» του ΟΟΣΑ: φωτογραφικές «ρυθμίσεις»

Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές εντάσσονται στο πλαίσιο των πολιτικών που διαμορφώνονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Άλλωστε, ανάλογα μέτρα-ρυθμίσεις, σε συντηρητική πάντα κατεύθυνση και με διαφορετικές ταχύτητες, «σάρωσαν» ή προσπάθησαν να «σαρώσουν» την υπάρχουσα «εκπαιδευτική πραγματικότητα» σε διάφορες χώρες.

Στα πλαίσια αυτά αξίζει να δούμε τις «προτροπές» των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ, όπως αναφέρονται στην τελευταία Έκθεση που συνέταξαν για τη χώρα μας.

Στο κεφάλαιο με τίτλο «Η βελτίωση της ποιότητας», γράφουν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: «Η αξιολόγηση του έργου είναι απαραίτητη, για να εξασφαλιστεί η καλύτε-

ρη ποιότητα μέσα από την εξωτερική επιτήρηση και την αυτοκριτική» (ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας - Έκθεση Εμπειρογνομόνων*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1996, σ. 18).

Η ταυτότητα των ρυθμίσεων: συνέχεια και συναίνεση

Πριν λίγα χρόνια, επί κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας, ο σημερινός πρωθυπουργός δήλωνε για το Π.Δ. του τότε ΥΠΕΠΘ Γ. Σουφλιά (1993) ότι «η αξιολόγηση περιορίζεται στο διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών» κι ότι «εναρμονίζεται πλήρως με τις κομματικές, διαβλητές και αναξιοκρατικές επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης που προηγήθηκαν» (Κ. Σημίτης, δηλώσεις για το Π.Δ. για την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», *Τα Νέα*, 1-9-93).

Παράλληλα, ο Ειδικός Γραμματέας, σήμερα, του ΥΠΕΠΘ Δ. Παπαϊωάννου, αναφερόμενος στο Π.Δ. για την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» της κυβέρνησης της Ν.Δ (1993), διαπίστωνε ότι «στο όνομα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, ο διοικητισμός προσπαθεί να “διορθώσει” τον ελεύθερο δημοκρατικό άνθρωπο-εκπαιδευτικό, μεταβάλλοντάς τον σε ένα υπάκουο στην ιεραρχία ον, που δεν θα αμφισβητεί τις αποφάσεις. Αυτός δε με τη σειρά του θα μετατρέψει και τους μαθητές του σε υπάκουα της ιεραρχίας όντα» (*Ελευθεροτυπία*, 4-9-93). Και συνέχιζε: «Στην πραγματικότητα, τα κριτήρια αυτά είναι κριτήρια πλήρως υποκειμενικά των μονοπρόσωπων οργάνων, που κρίνουν και σε πρώτο και σε δεύτερο βαθμό. Είναι δε τέτοια η πλοκή των αρμοδιοτήτων, ούτως ώστε το κατώτερο όργανο να εξαρτάται πλήρως για το ψωμί του και την αξιοπρέπειά του από το ανώτερο όργανο». Και κατέληγε: «Είναι όμως γνωστή η ικανότητα του νεοφιλελευθερισμού να οικειώνεται μεσαία και ανώτερα στελέχη που έχουν τη δυνατότητα να γεύονται τα ψίχουλα της πίτας» (*Ελευθεροτυπία*, 4-9-98).

Με τη σειρά του, σήμερα, ο Γ. Σουφλιάς επισημαίνει τώρα ότι «ο ιστός του συστήματος υφαίνεται με επίκεντρο τους κομματικά επιλεγμένους και επί θητεία προϊσταμένους Διευθύνσεων, διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές, που ο διορισμός τους θα γίνει με κριτήρια νεφελώδη, εξαρχής διαβλητά και κομματικά» (*Τα Νέα*, 23-1-98).

Έλεγχος-χειραγώγηση-υποταγή

Η νεοφιλελεύθερη αντίληψη προτείνει για την υπέρβαση της κρίσης του σχολείου την εντατικοποίηση της «αξιολόγησης» εκπαιδευτικών και μαθητών. Η «αξιολόγηση» προβάλεται σαν το «μαγικό ραβδί» που θα «αποκαταστήσει την τάξη» στο εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας λύση σε όλα τα εκπαιδευτικά —ακόμα και κοινωνικά— προβλήματα.

Η «ρητορική αλιογραφία» των εμπνευστών του εκσυγχρονισμένου επιθεωρητισμού δεν έχει φραγμό. Η απύθμενη υποκρισία τους φαίνεται από το άρθρο 1 της Υ.Α. (Δ2/1938), το οποίο στην παράγραφο 2, που αναφέρεται στους σκοπούς της αξιολόγησης, καταλήγει ως εξής: «Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Στο πλαίσιο αυ-

τό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η πρόσβαση στη γνώση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων».

Από τη στιγμή που η «αξιολόγηση» μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί για τους κυβερνώντες το μαγικό ραβδί για την υπέρβαση της κρίσης του σχολείου, δεν πρέπει να ξενίζει ότι οι διατάξεις του νόμου είναι οι συντηρητικότερες και οι αυταρχικότερες που έχουν ανακοινωθεί ή εφαρμοστεί μέχρι τώρα. Ποτέ άλλοτε μέχρι τώρα και κανένα μοντέλο «αξιολόγησης» δεν προέβλεπε τόσες μορφές πολλαπλού ελέγχου των εκπαιδευτικών και από τόσους φορείς!

Δομείται έτσι ένα διπλό δίκτυο «αξιολόγησης», ελέγχου και υποταγής των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, που διαπλέκονται και κατευθύνονται από την κορυφή ενός πυραμιδωτού και αυστηρά συγκεντρωτικού, ιεραρχικού συστήματος, υπό την εποπτεία της πολιτικής εξουσίας (κυβέρνηση - ΥΠΕΠΘ) και των ποικιλών συμβούλων της. Εξασφαλίζεται, συνεπώς, ένας «πανοπτικός έλεγχος» για την πειθαρχηση και την υποταγή των εκπαιδευτικών (Σχήμα 1).



Η «αξιολόγηση» θα είναι λοιπόν διπλή: εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική θα ασκείται από τους Διευθυντές, τους Προϊσταμένους, τους Σχολικούς Συμβούλους και από την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Όσο για την εξωτερική αξιολόγηση — «καινοτομία» που ξεπερνά σε αυταρχισμό και τα πιο αυταρχικά μοντέλα επιθεωρητισμού— θα ασκείται από τα μέλη του Ειδικού Σώματος Αξιολογητών (Ε.Σ.Α.) κατά την εισηγητική έκθεση ή Σ.Μ.Α. κατά το νόμο.

Πρόκειται για 400 μόνιμους αξιολογητές —που ήδη αποκαλούνται από τους εκπαιδευτικούς «στρατονομία της εκπαίδευσης»— με «αυξημένα επιστημονικά προσόντα, σημαντική διδακτική προϋπηρεσία», όπως αναφέρεται στο νόμο, που όμως θα επιλέγονται χωρίς αντικειμενικά κριτήρια, ύστερα από «γραπτή εξέταση» αλλά και «δημόσια συνέντευξη», έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η κομματικοκρατία και η ημετεροκρατία. Για τους «γκουλάιτερ» της πολιτικής εξουσίας που θα αναλάβουν το ... ιερό έργο της συμμόρφωσης και υποταγής των γλίσχρα αμειβόμενων εκπαιδευτικών, οι αμοιβές θα είναι πλουσιοπάροχες, αφού υπολογίζονται περίπου σε 1,5 εκ. δρχ. το μήνα.

ΑΣ σημειωθεί ότι αυτή η πολλαπλή αξιολόγηση από τους «ιεραρχικά ανώτερους», που έχουν επιλεγεί χωρίς αντικειμενικά κριτήρια και που στην πλειοψηφία τους είναι αρεστοί, υποτακτικοί ή ιδεολογικά όμηροι της εκάστοτε κυβέρνησης, θα καθορίζει την εξέλιξη, το μισθό και συνολικά το μέλλον κάθε εκπαιδευτικού.

«Συνένοχοι είμαστε όλοι...» ή η απάτη της αυτο-αξιολόγησης

Η κλασική συνταγή της σοσιαλδημοκρατίας για τη συνδιοίκηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών, ακόμα και επιχειρήσεων, σε συνθήκες πλήρους κυριαρχίας των ισχυρών και υποταγής των κυριαρχουμένων, χρησιμοποιείται και αξιοποιείται από τη νεοφιλελεύθερη πολιτική στην εκπαίδευση. Καλλιεργείται στους εργαζόμενους —εν προκειμένω στους εκπαιδευτικούς— η ψευδαίσθηση ότι συμμετέχουν και συν-αποφασίζουν για τους σκοπούς και τη λειτουργία της εκπαίδευσης, ενώ στην ουσία, ευρισκόμενοι στις τελευταίες θέσεις της ιεραρχίας, «οφείλουν» να υποτάσσονται στους «ιεραρχικά ανώτερους» που ασκούν εξουσία. Με βάση την Υ.Α. Δ2/1938, άρθρο 2 και την εγκύκλιο 7.9.98 του ειδ. γραμματέα του ΥΠΕΠΘ Δ. Παπαϊωάννου, προβλέπεται ότι μια πενταμελής επιτροπή που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων και περιλαμβάνει υποχρεωτικά τον Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας που είναι και «επικεφαλής» (ή κάποιον αντικαταστάτη του) θα υποβάλει μια έκθεση αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας στο διευθυντή. Έτσι «αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και επισημαίνονται ενδεχόμενα προβλήματα και δυσλειτουργίες». Στην Εγκύκλιο προβλέπεται ανάμεσα στ' άλλα ότι η αυτο-αξιολόγηση «συνδέεται άμεσα με τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσεων από τη Σχολική Μονάδα για τη βελτίωση ή την αλλαγή των όρων της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και με την υπόδειξη προς τις εκπαιδευτικές αρχές και τους φορείς σε όλα τα επίπεδα των μέτρων που μπορούν να συμβάλουν προς το σκοπό αυτό». Και η απάτη της αυτο-αξιολόγησης ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή γονέων και μαθητών, η οποία δεν θεσμοθετείται με βάση την Υ.Α. ή το Π.Δ. ούτε προβλέπεται από την εγκύκλιο, αλλά εξαρτάται από την «κρίση του Συλλόγου Διδασκόντων».

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι σ' ένα αυστηρά συγκεντρωτικό και ιεραρχικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς δεν συμμετέχουν στα κέντρα λήψης των απο-

φάσεων και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που καθορίζει τους στόχους και τη λειτουργία του σχολείου. Απλά μέσα από την «απεικόνιση της δράσης της Σχολικής Μονάδας» επιδιώκεται οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας να κοιτάζουν το δέντρο χάνοντας το δάσος. Αυτό σημαίνει ότι προσανατολίζονται στο «ειδικό», στο δικό τους σχολείο και όχι στο γενικότερο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και στους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ιδεολογικούς παράγοντες που την προσδιορίζουν. Παράλληλα, μέσα από την αποσπασματική εξέταση της λειτουργίας κάθε Σχολικής Μονάδας εύκολα μπορούν να μετατεθούν οι ευθύνες από την πολιτική εξουσία στις πλάτες των φορέων της εκπαίδευσης. Ένας ιδιότυπος εμφύλιος πόλεμος μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών παίζει πια και θεσμικά χαρακτηριστικά.

«Προσωπική αυτο-αξιολόγηση» ή «δήλωση μετανοίας»

Με «καινοτομίες» κενές περιεχομένου προσπαθούν να καλύψουν τους πολυπλόκαμους αυταρχικούς μηχανισμούς ελέγχου και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών. Μια εκσυγχρονισμένη «δήλωση μετανοίας» θα είναι η «έκθεση προσωπικής αυτο-αξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού» που προβλέπει το άρθρο 4 του Π.Δ. 140. Έτσι ανοίγεται ο μονόδρομος της υποταγής στην ιεραρχία. Στόχος τους είναι να πειθαναγκάζουν τον εκπαιδευτικό να δεχτεί τις «αδυναμίες» και τις «ελλείψεις» του, σκύβοντας το κεφάλι για να γλιτώσει τη δυσμενή έκθεση των αξιολογητών και τις συνέπειές της, που θα κυμαίνονται από τη στασιμότητα στον ίδιο βαθμό ή την περικοπή μισθού μέχρι και την απόλυση.

Το «ιερατείο» και η «τεχνολογία» της αξιολόγησης

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους υποβάλλονται εκθέσεις «αξιολόγησης» που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τον εκπαιδευτικό από:

α) Το εσωτερικό δίκτυο αξιολόγησης και τα μονοπρόσωπα όργανα που το συγκροτούν.

Συγκεκριμένα από: (α₁) το διευθυντή, (α₂) το σχολικό σύμβουλο, (α₃) τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης (έμμεση αξιολόγηση, αφορά κυρίως το σχολείο), (α₄) τον προϊστάμενο της διεύθυνσης εκπαίδευσης.

β) Το εξωτερικό δίκτυο αξιολόγησης και συγκεκριμένα από: (β₁) 3μελή επιτροπή που συγκροτείται από την Ε.Α.Σ.Μ. (Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων), (β₂) το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, (β₃) τους δεκατρείς (13) Συντονιστές Αξιολόγησης — έναν για κάθε Περιφέρεια της χώρας (έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού).

Οι «αξιολογικές εκθέσεις» που αφορούν τον εκπαιδευτικό και συντάσσονται από το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο, το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών περιέχουν «περιγραφικό μέρος και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων της αξιολόγησης». Χρησιμοποιείται η κλίμακα από 10 μέχρι 50 μόρια.

Από τη μια με τη βαθμολογία των μορίων οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται ως «κακοί», «μέτριοι», «καλοί», «πολύ καλοί», «άριστοι», με αποτέλεσμα τον ανταγωνισμό, τις συγκρούσεις, τις «πιστώπλατες μαχαιριές», το «γλείψιμο», το ρουσφέτι και τη χρήση κάθε αθέμιτου μέσου. Από την άλλη, οι εκθέσεις των αξιολογητών που είναι αρνητικές για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά θα οδηγούν στην απόλυση από το σχολείο και στη μετάταξη σε άλλη υπηρεσία.

Ειδικότερα το Π.Δ. 140 συνδέει ευθέως την «αξιολόγηση» με το βαθμό και το μισθό. Η μονιμοποίηση των πρωτοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αποφασίζεται από το υπηρεσιακό συμβούλιο, εφόσον οι εκθέσεις αξιολόγησης πιστοποιούν την «παιδαγωγική και διδακτική επάρκειά» τους. Εκθέσεις υποβάλλουν: ο διευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος και η τριμελής επιτροπή της Ε.Α.Σ.Μ. Η τελευταία εξετάζει τον «υπηρεσιακό φάκελο» του εκπαιδευτικού, «την πληρότητα μιας επιστημονικής εργασίας» που πρέπει να έχει εκπονήσει ο αξιολογούμενος και την «επάρκεια σχεδίου υποδειγματικής διδασκαλίας που έχει συντάξει ο ίδιος», (Άρθρο 1, παρ.5). Μάλιστα, για να εξασφαλιστεί η υποταγή των εκπαιδευτικών προβλέπεται και «προφορική συνέντευξη», αν κριθεί αναγκαίο ή σκόπιμο από την τριμελή επιτροπή.

Σκόπιμα η κυβερνητική πολιτική αποκρίνεται ότι οι παραπάνω όροι και διαδικασίες εφαρμόζονται και για την προαγωγή των εκπαιδευτικών από το Γ' στο Β' βαθμό και από το Β' στον Α' βαθμό. Παράλληλα επιδιώκουν να καθησυχάσουν και να αποπροσανατολίσουν όσους βρίσκονται στο βαθμό Α', διαδίδοντας ότι γι' αυτούς δεν θα υπάρχουν επιπτώσεις από τις εκθέσεις αξιολόγησης, αφού ήδη βρίσκονται στο βαθμό Α'. «Ξεχνούν» ότι με το νέο δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα καθιερώνεται νέο σύστημα ιεραρχίας με 6 ή 7 βαθμούς.

Έτσι, λοιπόν, ολοκληρώνεται ένα μονοδρομικό και πυραμιδωτό μοντέλο ασφινκτικού ελέγχου των εκπαιδευτικών, που ξεπερνά και τα πιο παλιά μοντέλα επιθεωρητισμού και βρίσκεται σε αρμονία με τον αυστηρά συγκεντρωτικό και ιεραρχικό χαρακτήρα της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, οι μηχανισμοί ελέγχου («αξιολόγηση») λειτουργούν και ως μηχανισμοί κομματικής και ιδεολογικής παρέμβασης. Και αυτό γίνεται φανερό από τις επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης σε οποιοδήποτε επίπεδο με κομματικά κριτήρια. Οι πρόσφατες επιλογές διευθυντών και προϊσταμένων επιβεβαιώνουν τα παραπάνω με τον πιο δραματικό τρόπο. Οι θιασώτες του «λιγότερου κράτους», όταν πρόκειται για τους όρους λειτουργίας και την κερδοφορία των επιχειρήσεων, επιδιώκουν με την ψευδεπίγραφη αξιολόγηση περισσότερο κράτος και μάλιστα «πελατειακό» και κομματικό.

Ο μύθος της αξιοκρατίας και της αντικειμενικής αξιολόγησης

Οι άξονες αναφοράς όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης εμφανίζονται κάθε φορά από την πολιτική εξουσία ως αδιαμφισβήτητοι, αποχρωματισμένοι από ιδεολογικά χαρακτηριστικά και αντικειμενικοί.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση, άρθρο 2, αυτοί αφορούν:

- την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών
- τη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς
- την επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση
- την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα.

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής και οι προϊστάμενοι γραφείων και διεύθυνσης αξιολογούν:

- α. την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών
- β. τη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Είναι φανερό ότι οι παραπάνω αρχές δεν μπορούν να μετρηθούν ποσοτικά και με συγκεκριμένα κριτήρια.

Η υπηρεσιακή συνέπεια σ' ένα ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα μεταφράζε-

ται σε υποταγή προς τους «ανωτέρους» και, βέβαια, δεν βοηθά στην ανάληψη πρωτοβουλιών που είναι πέρα από τον ορίζοντα της κακώς εννοούμενης δημοσιοϋπαλληλίστικης νοοτροπίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Εννοούν εκείνες τις πρωτοβουλίες που είναι αρεστές στο διευθυντή και τους προϊστάμενους και προπαγανδίζουν το έργο της κυβέρνησης ή συνάδουν με τα «χρηστά ήθη».

Παράλληλα, θέλοντας να μετρήσουν και να βαθμολογήσουν τη συνεργασία και την επικοινωνία, επιδιώκουν να ελέγξουν τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς, ακόμα και τον τρόπο που μιλά κάθε εκπαιδευτικός σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα, κανόνες και αξίες. Τελικός στόχος, να προωθήσουν το πρότυπο του άβουλου και «yes man» δημόσιου υπαλλήλου που πάσχει από μόνιμη οσφυοκαμψία. Σ' αυτό θα συντείνει και ο νέος δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας. Και για να μην ξεχνιόμαστε:

— Η υπηρεσιακή συνέπεια, η υπευθυνότητα και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών βαθμολογούνται από 10 μέχρι και 50 μόρια.

— Η συνεργασία και επικοινωνία από 10 μέχρι και 50 μόρια.

Οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούν:

α. Την επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση του εκπαιδευτικού, την κατοχή της διδασκείας ύλης, την ενημέρωση στις νεότερες εξελίξεις της επιστήμης, την επιστημονική και εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά και κρίσεις πάνω στις προτάσεις του για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλα αυτά βαθμολογούνται από 10 μέχρι 50 μόρια.

β. Την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, την εξασφάλιση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδασκαλία, τη δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με τους μαθητές και την υποβοήθησή τους για ομαλή και δημιουργική προσαρμογή στη σχολική εργασία και ζωή. Αυτά βαθμολογούνται από 10 μέχρι 50 μόρια.

Τέλος, οι τριμελείς επιτροπές μόνιμων αξιολογητών ως ... παντογνώστες θα αξιολογούν και τους τέσσερις προηγούμενους άξονες που αξιολογούν οι διευθυντές, οι προϊστάμενοι και οι σχολικοί σύμβουλοι.

Πέρα από τους μύθους της πολιτικής εξουσίας, η αλήθεια είναι ότι τα στοιχεία που αξιολογούνται (επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική ικανότητα κ.ά.) δεν είναι ποσοτικά μεγέθη που μπορούν να μετρηθούν. Γι' αυτό και δεν υπάρχουν μέθοδοι ή κριτήρια «αντικειμενικά» και «αξιοκρατικά».

Μέσα από το πολυδαίδαλο και αυταρχικό σύστημα αξιολόγησης δεν θα ελέγχεται μόνο η πιστή εφαρμογή των άνωθεν εντολών αλλά και οι ιδέες, οι πρωτοβουλίες και οι καινοτομίες των εκπαιδευτικών. Επιδιώκουν, εφαρμόζοντας τα συστήματα ελέγχου και μέτρησης της απόδοσης των εργαζομένων από το χώρο της βιομηχανίας, να θεωρηθούν ως αντικειμενικά μετρήσιμες νοητικές λειτουργίες όπως η φαντασία, η πρωτοτυπία, οι ιδέες, οι πρωτοβουλίες, οι καινοτομίες κ.ά. Όμως αυτή η μέτρηση των ανθρώπινων διανοητικών λειτουργιών γίνεται με βάση τις αρχές και τους στόχους του σχολείου της αγοράς, που προϋποθέτει και διαμορφώνει έναν πειθαρχημένο εκπαιδευτικό.

Εξάλλου η φιλοσοφία των τεχνοκρατών του νεοφιλελευθερισμού δεν αποσκοπούσε ούτε στην πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα και τις καινοτομίες. Επιδιώκει να μετατρέψει την εκπαιδευτική διαδικασία σε απρόσωπη παραγωγή ή αναπαραγωγή, έτσι ώστε ο δάσκαλος να έχει τεχνοκρατικό ρόλο, που να μπορεί να μετρηθεί «αντικειμενικά» ακόμα και με μόρια.

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι ορίζονται με κάθε λεπτομέρεια οι προδιαγραφές της διδακτικής μεθοδολογίας και τα πλαίσια, οι κατευθύνσεις και οι ενέργειες υποστήριξής της, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει το ρόλο του ελέγχου και του δείκτη ευθυγράμμισης σ' αυτές τις προδιαγραφές. Έτσι, πέρα από τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών, το κράτος ζητάει την παθητική τους υποστήριξη και την τήρηση του τύπου, δηλαδή την εφαρμογή της επίσημα προτεινόμενης μεθόδου, τεχνικής, πρακτικής, οδηγίας, κατεύθυνσης, υπόδειξης, διαδικασίας και σχολικής γνώσης.

Έτσι, η διδακτική πράξη υποβαθμίζεται με συνταγές πιστής εφαρμογής και εκτέλεσης. Άλλωστε, με τη μετατροπή του σχολείου σε εξεταστικό κέντρο, οδηγούμαστε σε μια εξεταστικοκεντρική οργάνωση της διδακτικής πράξης και στην προσπάθεια γραφειοκρατικού ελέγχου του εκπαιδευτικού μέσα από τη μεταμφιεσμένη αξιολόγηση του έργου του.

Παράλληλα, με την ενίσχυση του εξεταστικού πλέγματος σε Γυμνάσιο και Λύκειο προωθείται η εντατικοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών, όχι βέβαια στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου τους, έτσι ώστε να αφομοιώνονται δημιουργικά από τους μαθητές γνώσεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την κατανόηση και αλλαγή της κοινωνίας, αλλά σε μια άχαρη, άχρηστη και ανούσια διαδικασία προετοιμασίας για τις εξετάσεις.

Με λίγα λόγια, μέσα από τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες ελέγχου των εκπαιδευτικών υλοποιείται μια συγκεκριμένη πολιτική επιλογή και μια αντίληψη για την ιδεολογική χειραγώγηση του εκπαιδευτικού, με την επιβολή μιας κρατικής διδακτικής. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι με τις διατάξεις του νέου νόμου επιδιώκεται να ενταθεί ο συγκεντρωτισμός και να ενισχυθούν οι ιεραρχικές σχέσεις με την υποταγή του εκπαιδευτικού, ως υπαλλήλου ιδεολογίας, στους ιεραρχικά ανωτέρους. Έτσι, ενισχύεται ο δημοσιοϋπαλληλικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού και αυτός πλήρως αλλοτριώνεται, υιοθετώντας τις επιθυμητές για την εκπαιδευτική ιεραρχία αντιλήψεις, ιδέες και πρακτικές.

«Κακός μαθητής ίσον κακός καθηγητής»

Μαθητές- Εκπαιδευτικοί: Βίοι παράλληλοι

Είναι γνωστό ότι πριν από λίγους μήνες, η κυβέρνηση των Εργατικών στη Βρετανία, με το νέο υπουργό Παιδείας Ντέιβιντ Μπλάνκετ, άρχισε να εφαρμόζει το μέτρο που είχε εισηγηθεί η κυβέρνηση Μείτζορ, σύμφωνα με το οποίο το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις καθώς και οι απουσίες τους στο σχολείο θα εκτιμώνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικοί ήταν και οι πρωτοσέλιδοι τίτλοι ορισμένων εφημερίδων «Οι δάσκαλοι αντιμέτωποι με απόλυση όταν αποτυγχάνουν οι μαθητές τους» (*Τάιμς*), «Τα άσχημα αποτελέσματα θα κοστίζουν στους δασκάλους τη δουλειά τους» (*Ιντιπέντεντ*, 12 Φεβρ. 1997). «Σύμφωνα με το πρόγραμμα του Μπλάνκετ, τα σχολεία κρίνονται με βάση τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (...). Ελέγχεται επίσης το “ηθικό” επίπεδο του σχολείου και η ευκολία ή μη των μαθητών να αναγνωρίζουν τις γενικά θεωρούμενες “κοινωνικές αξίες”» (*Τα Νέα*, Παρ. 5-6-98). Ήδη δεκάδες σχολεία «σφραγίστηκαν» και εκατοντάδες απειλούνται.

Όσοι νομίζουν ότι οι παραπάνω θατσερικής έμπνευσης αντιεπιστημονικές και αντιπαι-

δαγωγικές απόψεις ισχύουν μόνο στη Βρετανία και δεν αφορούν την Ελλάδα, δεν έχουν αντιληφθεί τις ομολογημένες προθέσεις και διαθέσεις των κυβερνώντων.

Αν συνυπολογίσει κανείς και την καθιέρωση πολλαπλών εξετάσεων στο Λύκειο σε περιφερειακό επίπεδο, τότε μπορεί να κατανοήσει ότι επιδιώκεται μέσα από τις περιφερειακές εξετάσεις «να αξιολογείται»-ελέγχεται, ο εκπαιδευτικός —με το πρόσημο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου— ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών του, ανεξάρτητα από τις συνθήκες και τους παράγοντες που τις προσδιορίζουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

— *Κοινωνικοί*: κοινωνική προέλευση μαθητών, οικογενειακή κατάσταση, συνθήκες διαβίωσης και κατοικίας.

— *Εκπαιδευτικοί*: υλικοτεχνική υποδομή, περιεχόμενο Αναλυτικών Προγραμμάτων, σχολικά βιβλία, εποπτικά μέσα, μέθοδοι διδασκαλίας.

— Και βέβαια, εκτός από το ότι η επίδοση των μαθητών δεν είναι ατομική, ιδιωτική υπόθεση του εκπαιδευτικού, χρειάζεται να τονίσουμε ότι τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής-διδασκικής πράξης δεν εκδηλώνονται άμεσα, αλλά έχουν μακροπρόθεσμο χαρακτήρα.

Να το πούμε καθαρά: το νέο εξεταστικό σύστημα στο Λύκειο συνδέεται άμεσα και ευθέως με το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το νέο εξεταστικό σύστημα γίνεται πιο απρόσωπο, πιο τεchnοκρατικό και δήθεν πιο αντικειμενικό, με σκοπό τον έλεγχο της ροής των μαθητών και τον εξοβελισμό τους από το Λύκειο προς τα ΤΕΕ και ΙΕΚ. Η προαγωγή των μαθητών καθορίζεται πια από τις εξετάσεις και σχεδόν καθόλου από τον προφορικό βαθμό του εκπαιδευτικού. Η όποια μέχρι σήμερα προσωπική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών, η οποία μπορούσε να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μια παιδαγωγική συμπεριφορά και βαθμολογία που προσπαθούσε να αντισταθμίσει ή να λάβει υπόψη της τους όποιους αρνητικούς κοινωνικούς ή εκπαιδευτικούς παράγοντες έπαιζαν ρόλο στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, ανήκει πλέον στο παρελθόν. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός οφείλει να βαθμολογεί τους μαθητές του «αντικειμενικά». Ειδάλλως θα αξιολογείται ο ίδιος αρνητικά.

Με άλλα λόγια, το νέο εξεταστικό σύστημα, που οδηγεί στον αποκλεισμό χιλιάδων μαθητών από το Λύκειο, συνδέεται και με την αλλαγή ρόλου του εκπαιδευτικού, το βιασμό της συνείδησής του και την αποβολή του, μαζί με τους «άχρηστους» μαθητές του. Γιατί σ' ένα τέτοιο σχολείο δεν έχει θέση εκείνος ο εκπαιδευτικός που, κόντρα στις επίσημες προδιαγραφές του υπουργείου και τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου, βοηθάει τα παιδιά εκείνα που δεν μπορούν —λόγω της κοινωνικής τους κατάστασης— να μάθουν, κόντρα στην εξεταστικοκεντρική λειτουργία του σχολείου και προσπαθεί, όσο είναι δυνατό, να προσφέρει τέτοιες γνώσεις εκτός του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να αντιστέκεται στην επιλεκτική και ιδεολογική λειτουργία του σχολείου. Είναι σαφές, λοιπόν, ότι «η ένταση και η ενίσχυση της «κρατικής» αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν είναι, κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις, παρά μια «πανοπτική» συνταγή εναρμόνισης της παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών προς τις επιταγές ενός σχολείου που ταξινομεί, διακρίνει, ιεραρχεί, κατατάσσει και αποκλείει.

Ταυτόχρονα, με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας η πολιτική εξουσία περιλαμβάνει στον «ορίζοντα των σχεδίων της» τη σύνδεση της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων με τη χρηματοδότησή τους. Αυτό είναι βέβαιο ότι θα παράγει σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων. Τα «καλά» σχολεία θα γίνονται καλύτερα και τα «κακά» χειρότερα. Το πρόβλη-

μα θα οξυνθεί με τη σχεδιαζόμενη ψευδο-αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Άμεσο αποτέλεσμα, η δημιουργία *γκρίζων μορφωτικών ζωνών* στις ήδη γκρίζες κοινωνικές περιοχές.

Πολιτικοί και ιδεολογικοί στόχοι της «αξιολόγησης των εκπαιδευτικών»

Με βάση τα προηγούμενα, μπορούμε επιγραμματικά να ανακεφαλαιώσουμε τους κυριότερους στόχους της πολιτικής εξουσίας μετά την ψήφιση του νόμου και την ενεργοποίηση των διοικητικών μηχανισμών:

1. Να νομιμοποιήσει σ' ένα τμήμα των εκπαιδευτικών και της κοινής γνώμης την «αξιολόγηση», που αποτελεί μηχανισμό ελέγχου, χειραγώγησης και υποταγής, ως αναγκαία, αντικειμενική και αξιοκρατική διαδικασία, που θα αποτελέσει μέσο για την υπέρβαση της κρίσης της εκπαίδευσης.

2. Να αλλάξει τις εργασιακές σχέσεις στην εκπαίδευση σε αντιδραστική κατεύθυνση. Να συνδέσει το μισθό με το βαθμό και την αποδοτικότητα. Να οδηγήσει σε επισφαλή εργασία και άρση της μονιμότητας. Γι' αυτό συνδέεται άρρηκτα με την κατάργηση της επετηρίδας και τη διατήρηση του θεσμού των αναπληρωτών και των ωρομισθίων.

3. Να ενισχύσει το συγκεντρωτισμό και τις ιεραρχικές σχέσεις, με την υποταγή των εκπαιδευτικών ως υπαλλήλων ιδεολογίας στους ιεραρχικά ανωτέρους. Να επιβάλλει έναν ασφυκτικό διοικητικό έλεγχο. Πιο απλά, ενισχύει τα δημοσιοϋπαλληλικά χαρακτηριστικά του ρόλου των εκπαιδευτικών, μετατρέποντάς τους σε άβουλους δημόσιους υπαλλήλους.

4. Να χρησιμοποιήσει ακόμα πιο αποδοτικά τους εκπαιδευτικούς ως παιδονόμους και μάντες μεταβίβασης της κρατικής γνώσης και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Να συντρίψει τα όποια υπολείμματα παιδαγωγικής ελευθερίας. Έτσι συνδέεται και αξιοποιείται αποτελεσματικότερα η «αξιολόγηση των μαθητών» και ως ιδεολογική λειτουργία που διαμορφώνει ανθρώπους χωρίς κριτική σκέψη, αλλά πειθήνιους και υποταγμένους.

5. Να χρησιμοποιήσει τους εκπαιδευτικούς ως «αξιολογητές»-ελεγκτές των επιδόσεων και της προσωπικότητας των μαθητών, έτσι ώστε —σε συνδυασμό με τις διαδικασίες αξιολόγησής τους— να γίνεται ευχερέστερα η κοινωνική επιλογή και κατάταξή τους σε «κακούς», «μέτριους», «καλούς» και «άριστους», στηρίζοντας το σύγχρονο καπιταλιστικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Καββαδίας Κ. Γιώργος, «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή το άλλοθι για την υπηρεσιακή και ιδεολογική τους συμμόρφωση;», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 19/1992.

Καββαδίας Κ. Γιώργος, «Το Π.Δ. για την αξιολόγηση ή λόγος για τον ασφυκτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 25-26/1993.

Καββαδίας Κ. Γιώργος, «Το Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 33/1995.

Καββαδίας Κ. Γιώργος - Τσιριγώτης Θανάσης, «Οι νεοσυντηρητικές αναδιαρθρώσεις στην οικονομία και την εκπαίδευση», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 38/1996.

Κάτσικας Χρήστος - Καββαδίας Κ. Γιώργος, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ενκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*, Gutenberg, Αθήνα 1994.

- Κάτσικας Χρήστος - Καββαδίας Κ. Γιώργος, *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Κάτσικας Χρήστος, «Εκπαίδευση και αγορά», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 20-21/1992.
- Κάτσικας Χρήστος, «Από τη ρητορεία των διακηρύξεων στην ουσία των ρυθμίσεων», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 19/1992.
- Κάτσικας Χρήστος, «Εκπαιδευτικοί, η ψυχή της εκπαίδευσης σε κρίση», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 31-32/1994.
- Κάτσικας Χρήστος, «Ο κυρίαρχος λόγος περί κρίσης του σχολείου και η συναίνεση στα αντιεκπαιδευτικά μέτρα», περ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 23-24/1993.
- Κάτσικας Χρήστος, «Οικονομικές-κοινωνικές συνθήκες και σύγχρονο σχολείο», περ. *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τ. 636/1993.
- Κάτσικας Χρήστος - Καββαδίας Κ. Γιώργος, *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Κυρίδης Αργύρης *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Μαυρογιώργος Γ., «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 15.
- Μαυρογιώργος Γιώργος, *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992.
- Μαυρογιώργος Γιώργος, «Ο δάσκαλος δέσμιος των κρατικών επιλογών», εφ. *Κυριακάτιξη Ελευθεροτυπία*, 15/5/1994.
- Μαυρογιώργος Γιώργος, «Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 31/1986.
- Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, «Αξιολόγηση (μαθητών-εκπαιδευτικών) και κοινωνική δυναμική», περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 1/1989.
- Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση», περ. *Ο Πολίτης*, τ. 44/1981.
- Παπακωνσταντίνου Π., *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Έκφραση, Αθήνα 1993.
- Τσιργιώτης Θ., «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτικός Όμιλος - Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1993.

Σημειώσεις

1. Βλ. *Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων*, ΥΠΕΠΘ 1997, σ. 3.
2. Βλ. Γενικός Οδηγός για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, τ. 1, Α' Λυκείου, Αθήνα 1997 και Π.Δ. 246/1988, άρθρο 21, παρ. 5.
3. Βλ. Χρ. Κάτσικας - Γ.Καββαδίας, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ. 76-77.
4. *Ο.π.*, σ.79.
5. Α. Κυρίδης, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*, Gutenberg, Αθήνα 1997, σ.199.
6. *Ο.π.*
7. Βλ. *Σχέδιο Νόμου - Εισηγητική Έκθεση*, σσ. 9-10.