



## Παιδεία και Έξετάσεις

### Χρ. Φράγκος

Τό δρόμο γιά τήν Κολχίδα καί τό χρυσόμαλλο δέρας τόν πήραν, σύμφωνα μέ τή μυθολογία, νέα παλληκάρια πού ξεκίνησαν από τήν Ίωλό του Παγασητικού Κόλλου. Ή κατάκτηση του χρυσόμαλλου δέρατος ήταν ένα άθλημα καί κατόρθωμα έξαιρετικό. Οί τιμές πού θά έφερεν έξάλλου στα παλληκάρια εκείνα ή συμμετοχή στον άθλο ήταν ή δόξα καί ύστεροφημία. Ο άθλος όμως είχε ύπαγορευτεί στον Ίάσωνα από τόν Πελία, γιά λόγους διατήρησης τής βασιλικής κυριαρχίας. Ήταν λοιπόν, όπως θά λέγαμε σήμερα, μιά πρόφαση τής κυρίαρχης τάξης γιά τή διατήρηση, αναπαραγωγή καί διαιώνιση μιάς σφετερισμένης εξουσίας.

Οί δυσκολίες πού είχαν νά συναπαντήσουν στό δρόμο τους οί Άρξοναύτες προέρχονταν από φυσικές καί μαγικές δινά-

μεις: φουρτουνιασμένα πελάγη, άγρια έθνη, μαγικά όντα, όπως οί Νύμφες, οί Άρπυες, τά βόδια μέ τίς πύρινες φλόγες κτλ. δινάμεις δηλαδή φυσικής, ιδεολογικής καί συμβολικής τάξης, όπως θά λέγαμε σήμερα. Ή πιό μεγάλη πάντως δυσκολία, πού όλοι τή θυμούμαστε καλά, ήταν τό πέραςμα των Συμπληγάδων. Οί Συμπληγάδες Πέτρες, μέ τό άνοιγοκλείσιμό τους καί μέ τό μυστήριο πού ήταν περιβεβλημένες, στέκονταν μπροστά στους Άρξοναύτες άπειλή τρομερή καί εμπόδιο σχεδόν άξεπέραστο. Άν δέν πρόφταινες νά περάσεις ήσουν καταδικασμένος σέ οίκτρο θάνατο· αν περνούσες θά είχες τή δυνατότητα νά προχωρήσεις, γιά νά αντιμετώπισεις άλλες φυσικές καί μαγικές-συμβολικές δυσκολίες, όπως νά κατακτήσεις τό χρυσόμαλλο δέρας.

Σήμερα όλα αυτά βέβαια θεωρούνται μύθος μορφος γιά τά μικρά παιδιά. Ο μύθος όμως αυτός, παρ' όλες τίς απομυθοποιήσεις πού έχουν γίνει στον κοινωνικό χώρο μας, δέν παύει νά κρατάει τό συμβολισμό του. Ήδιαίτερα οί Συμπληγάδες Πέτρες δέν παύουν, κάθε φορά πού μιλω γιά σημερινά εκπαιδευτικά θέματα, νά μου φέρνουν στό νοΰ τό ίεροξεταστικό μυστήριο καί τόν καθαρτικό ρόλο των έξετάσεων.

Τό μέγα κακό καί πρώτο γιά τήν ἐκπαίδευση τοῦ τόπου μας εἶναι ὅτι ἡ ἐξέταση ἔχει ταυτιστεῖ μέ τή μάθηση καί τή μόρφωση. Ἰκανός δέ θεωρεῖται ὁποῖος ξέρει νά κρίνει, νά ἀμφισβητεῖ, νά ἐπικρίνει σωστά, νά θέτει προβλήματα, νά ἐρευνάει, νά προσπαθεῖ νά ἀλλάξει τά κακῶς κείμενα, ἀλλά αὐτός πού περνάει στίς ἐξετάσεις. Καί τό δεύτερο μεγάλο κακό, πού ἀπορρέει ἀπό τό προηγούμενο, εἶναι ὅτι πιστεύουμε πῶς ἀλλάζουμε καί βελτιώνουμε τό ἐκπαιδευτικό σύστημα μέ τό νά προσθέτουμε ἀλλεπάλληλες σειρές ἐξετάσεων ἢ μέ τό νά κάνουμε τίς Συμπληγάδες Πέτρες τῶν ἐξετάσεων, ὅσο τό δυνατό πιά δυσκολοπέραστες. Καλή σχολή θεωρεῖται ὄχι αὐτή πού δίνει πραγματικές ἐγγυήσεις ὅτι πραγματοποιεῖται μέσα σ' αὐτή ἡ δημιουργική καί παραγωγική μάθηση, ἀλλά ἐκείνη ἡ σχολή πού κάνει ὅσο τό δυνατό πιά αὐστηρές τίς ἐξετάσεις καί περνοῦν ὅσο τό δυνατό λιγότεροι διδασκόμενοι. Ἡ ἔννοια τοῦ μαθαίνω, δυστυχῶς γιά τόν τόπο μας, ἔχει ταυτιστεῖ μέ τήν ἔννοια τοῦ ἐξετάζομαι. Δάσκαλοι καί καθηγητές, γιά νά ἀνταποκριθοῦν στίς ἀπαιτήσεις τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, εἶναι ὑποχρεωμένοι, ἀντί νά διδάσκουν, νά ἐξετάζουν. Καί οἱ μαθητές καί φοιτητές μας ζοῦν μέ τό ἀγχος τῶν ἐξετάσεων. Κι ἡ λεγόμενη ἐξάλλ... ἐκπαιδευτική μεταρρύθμιση, πού ἔγινε τά τελευταῖα χρόνια, ἐκτός ἀπό τίς ἀναμφισβήτητες θετικές θέσεις της, ὅπως εἶναι π.χ. ἡ καθιέρωση τῆς δημοτικῆς γλώσσας, ἐκεῖνο πού κυρίως θέσπισε εἶναι οἱ ἀλλεπάλληλες, πανελληνίες λεγόμενες, ἐξετάσεις. Δυστυχῶς, ὁποῖος παρακολουθεῖ συστηματικά τίς κατευθύνσεις πού ἐπικρατοῦν στόν ἐκπαιδευτικό χώρο μας διαπιστώνει μέ πικρία ὅτι ὁλόκληρο τό ἐκπαιδευτικό σύστημά μας τείνει νά γίνει, ἂν δέν ἔγινε ἤδη, μιά ἀτέλειωτη σειρά ἐξεταστικῶν κέντρων καί ὄχι κέντρων μάθησης καί μόρφωσης. Τά τρία τελευταῖα χρόνια, εἴτε τό θέλουμε εἴτε ὄχι, ἐπικεντρεῖ τῆς παιδείας καί τῆς λεγόμενης μεταρρυθμίσεως ἔγιναν οἱ ἐξετάσεις. Κι ὁ νόμος 815 ἐξάλλου ἔχει ἐνταχθεῖ, γιά νά σωθεῖ, ἀπό ἐκπρόσωπο τῆς κυβέρνησης, ὡς τμήμα λέει, τῆς μεταρρυθμίσεως...

Ὅλα αὐτά δείχνουν ὅτι ἐπιβάλλεται ὄλο καί περισσότερο στό χώρο τῆς παιδείας ἕνα εἶδος τεχνοκρατικοῦ διοικητισμοῦ, φαινόμενο πού ἔχει ἐπικρατήσει ἤδη σέ ὀρισμένες δυτικές χώρες. Στόν τόπο μας ἡ τάση αὐτή ἔχει ἐκδηλωθεῖ μέ τήν προώθηση, σ' ὅλες τίς κοινωνικές καί θεσμικές δομές, ἀνθρώπων πού ἐνεργοῦν περισσότερο ὡς διοικητικοί διεκπεραιωτές τῶν κρατικῶν μηχανισμῶν ἐπιβολῆς τῶν ἐξουσιαστικῶν συμφερόντων καί ὄχι ὡς δημιουργικοί καί μετασχηματιστικοί φορεῖς. Ὅλοι αὐτοί οἱ ἄνθρωποι πού συμμετέχουν ἢ ἀπαρτίζουν τούς ιδεολογικούς καί λειτουργικούς κρατικούς μηχανισμούς δημιουργοῦν ἕνα ἀξέπεραστο πολλές φορές τεῖχος γιά νά προσταπίσουν τούς ἐξουσιαστικούς παράγοντες καί τό οικονομικό συμφέρον τῆς τάξης τήν ὁποία ἐξυπηρετοῦν. Μέ τόν τρόπο αὐτό λειτουργοῦν ὡς ἕνα ἐξουσιαστικό διυλιστήριο τό ὁποῖο ἐπιτρέπει ἢ δέν ἐπιτρέπει νά περάσουν ὀρισμένες θέσεις ἢ δομές στό κοινωνικό μας χώρο, ἀνάλογα μέ τό ἂν συμφέροι ἢ δέ συμφέροι στή στρατηγική τῶν κατευθυντηρίων ὀργάνων καί δυνάμεων. Τόν τρόπο βέβαια αὐτό ἀντιμετώπισης τῶν κοινωνικῶν προβλημάτων δέν τόν συναντοῦμε μόνο στό χώρο τῆς ἐκπαίδευσης, ἀλλά καί σέ ἄλλους τομεῖς· μόνο πού στό χώρο τῆς παιδείας ἐντυπωσιάζει πολύ περισσότερο γιατί ὄλοι περιμένουμε ὅτι στήν περιοχή αὐτή τά πράγματα πρέπει νά ἀντιμε-

τωπίζονται κάτω διαφορετικά. Ἡ παιδεία, ὄλοι ξέρομε, ζεῖ, ἀναπνέει καί μεγαλώνει μέσα στήν ἐλευθερία τοῦ στοχασμοῦ καί τῆς πράξης, κι αὐτοί πού τήν ὑπηρετοῦν πρέπει νά αἰσθάνονται ἐλεύθεροι νά λειτουργοῦν ὡς δημιουργικοί καί μετασχηματιστικοί παράγοντες καί ὄχι ὡς φορεῖς τῆς σχέσης προϊστάμενου - ὑφιστάμενου.

\* \* \*

Ὁ διοικητισμός στήν Ἑλλάδα δέν εἶναι φαινόμενο καινούργιο γιά τήν παιδεία τοῦ τόπου μας. Ἡ ἔμφαση τῆς ἐκπαίδευσης σέ μορφές πού δημιουργοῦσαν κυρίως διοικητικούς ὑπαλλήλους δημοσίων ὑπηρεσιῶν ἢ ἰδιωτικῶν ἐπιχειρήσεων καί ἀνθρώπους πού νά διαπνέονται γενικά ἀπό τό ὑπηρετικό πνεῦμα καί τό φόβο τοῦ ἱεραρχικά προϊστάμενου ἀνάγεται κυρίως στά τέλη τοῦ 19ου αἰῶνα καί στίς ἀρχές τοῦ αἰῶνα μας. Τό πνεῦμα αὐτό τοῦ δήθεν σεβασμοῦ πρὸς τούς ἱεραρχικά ἀνώτερους καί ἡ ἰδεολογία τοῦ φρονηματισμοῦ καί ἠθικολογισμοῦ ἦταν γιά τότε ἀναμφισβήτητα πολύ ἐξυπηρετικά στοιχεία γιά τό ἐμπορομεσιτικό τρόπο διακίνησης τῆς ἐργασίας στήν Ἑλλάδα, στίς παροικίες τῆς ἀνατολικῆς κυρίως λεκάνης τῆς Μεσογείου καί συνέφερε στίς οικονομικές καί πολιτικές συνδέσεις τῆς Ἑλλάδας μέ τίς χώρες τῆς Εὐρώπης καί ἰδίως μέ τή Μεγ. Βρετανία πού εἶχε διάσπαρτες ἀποικίες σ' ὅλα τά μέρη τοῦ κόσμου. Ὅποιος «ἐνεφορεῖτο» ἀπό τό παιδευτικό αὐτό πνεῦμα ἔνιωθε ὅτι ἀνῆκε στόν καλό κόσμο ἐκείνης τῆς ἐποχῆς. Ἡ ὑποταγή στήν ἑλληνική διοικητική μηχανή σημαίνει ὅτι εἶχε ἀφομοιώσει τότε τό πνεῦμα τῆς ἐποχῆς πού ἐπικρατοῦσε ὁ κυρίαρχος ἀποικιοκρατικός μηχανισμός γιατί εἶχε ἀφομοιώσει τό πνεῦμα τοῦ διοικητισμοῦ. Ὁ γερμανικός ἐξάλλου δεοντοκρατισμός καί ἡ προσωπική στρατιωτική ἰδεολογία, πού μᾶς συνέδεαν μέ τά συμφέροντα τῆς Γερμανίας καί ἐξυπηρετοῦσαν τήν πολιτική τῆς βασιλικῆς δυναστείας, διευκόλυναν τήν ἀνάπτυξη αὐστηρῶν ἀρχῶν, παραμέριζαν τήν ἀνάπτυξη τῆς τεχνικῆς παιδείας καί ἐνοοῦσαν τό πνεῦμα τῆς ἀρχαιομανίας, τοῦ στεῖρου κλασικιστικοῦ ιδεολογισμοῦ καί ἠθικολογισμοῦ.

Οἱ τάσεις αὐτές τῆς τότε ἑλληνικῆς ἐκπαίδευσης ἦταν φυσικό νά δημιουργοῦν τούς ὄρους, ὥστε νά δίνεται μεγάλο βάρος στίς ἐξετάσεις καί νά περιβάλλεται καθεῖ πού σχετιζόταν μέ τίς ἐξετάσεις μέ ἕνα εἶδος μυστηριακῆς ἐπιβολῆς. Σ' αὐτό συντελοῦσε πολύ ἡ Μεγ. Βρετανία πού εἶχε ἕνα-πολύ αὐστηρό σύστημα ἐξετάσεων, τό ὁποῖο ἀνταποκρινόταν, ὅπως ὑποστηρίζει ὁ ἀγγλος παιδαγωγός Robert Montgomey, στό ἀποικιακό σύστημα διοικητισμοῦ πού εἶχε ἀναπτύξει.

Ἀπό τότε λοιπόν στήν Ἑλλάδα, πού ἀνῆκε στήν εὐήμερῶσα λόγω ἀποικιοκρατίας Δύση, οἱ σχολικές ἐξετάσεις δημιουργοῦσαν δέος, προκαλοῦσαν ἀγχη καί φοβίες καί ἦταν ἐπενδυμένες μέ ἱεροτελεστίες. Σέ μιά περίοδο μάλιστα οἱ σχολικές ἐξετάσεις ἦταν μέσο νά προωθηθεῖ κανεῖς στήν ὑπάρχουσα κοινωνική ἱεραρχία καί γι' αὐτό οἱ ἐξετάσεις γίνονταν ἐνώπιον τῶν διοικητικῶν ἀρχῶν καί οἱ ἐκπρόσωποι τούς εἶχαν δικαίωμα νά ὑποβάλλουν ἐρωτήσεις ὡς συνεξεταστές...

Στήν περίοδο τοῦ μεσοπολέμου ἔγιναν πολλές προσπάθειες ἀλλαγῶν καί μεταρρυθμίσεων στήν ἐκπαίδευση, ἰδίως ἀπό τούς φιλελεύθερους πολιτικούς καί διανοούμενους, οἱ ἐξετάσεις ὡστόσο ἐξακολουθοῦσαν νά παίζουν σημαντικό ρόλο σ' ὅλη τήν ἐκπαιδευτική ζωή καί ἀποτελοῦσαν ἕνα ἀπό τά κύρια

στοιχεία του ελληνικού σχολείου. Το πνεύμα λοιπόν του εκπαιδευτικού διοικητισμού εξακολουθούσε να παίζει κυρίαρχο ρόλο στην παιδεία του τόπου μας, μόλο που εκπρόσωποι της νέας άγωγής, όπως π.χ. ο Α. Δεσμυζός κ.ά. προσπαθούσαν να μειώσουν την έκταση των εξετάσεων και να δώσουν έμφαση στη ζωντανή μάθηση. Η κυρίαρχη λοιπόν ιδεολογική κατεύθυνση στην Ελλάδα, με τους εξουσιαστικούς εκπαιδευτικούς εκπροσώπους της, εξακολουθούσε να είναι ο διοικητισμός.

Μετά το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου και του εμφύλιου πολέμου στην Ελλάδα άρχισε η εκπαίδευσή μας να επηρεάζεται, σε συνδυασμό με την οικονομική δανειοδότηση, από το τεχνοκρατικό και πραγματιστικό πνεύμα που χαρακτηρίζει την παιδεία των Η.Π.Α. Τάσεις για δημιουργία τεχνικής, εμπορικής και άστικής εκπαίδευσης είχαν παρατηρηθεί και προηγουμένως, κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου, αλλά οι τάσεις αυτές άρχισαν να ενισχύονται πολύ, μετά το 1950. Οι τάσεις αυτές σε συνδυασμό με τον εκπαιδευτικό διοικητισμό που προϋπήρχε δημιούργησαν τη νέα εκπαιδευτική ιδεολογία, τον τεχνοκρατικό διοικητισμό που δεσπόζει σήμερα ως πρόβλημα με πολλές διαστάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο του τόπου μας.

Οι εκπαιδευτικές αυτές διαμορφώσεις του τεχνοκρατικού διοικητισμού, από τη μία μεριά *άνεστειλαν τη δυνατότητα δημιουργίας μίας εκπαιδευτικής δομής που να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις του τόπου μας και των αναγκών του λαού μας, ενώ από την άλλη μεριά άφομοίωσαν παρωχημένα σωφρονιστικά, φρονηματιστικά και καταπιεστικά στοιχεία εκπροσώπων ενός εκπαιδευτικού συντηρητισμού που ανταποκρινόταν στα κοινωνικά αίτηματα του περασμένου αιώνα.* Έτσι εκπρόσωποι αυτού του παιδαγωγικού συντηρητισμού όπως ο Ν. Ξεσαρχόπουλος, Σπ. Καλλιάφας, Β. Τσιρίμπας κ.ά. εξακολούθησαν να διοχετεύουν στην εκπαίδευση καταπιεστικά στοιχεία μεθόδων μάθησης και εξετάσεων με βάση απομνημονευμένα κεφάλαια έγχειριδίων κτλ. Οι περισσότεροι μάλιστα από αυτούς, που είχαν υποστηρίξει παλιότερα το γερμανικό ιδεαλισμό ή τον εθνικοσοσιαλισμό, ως ελληνική άγωγή, εξακολούθησαν να παίζουν ήγερτικό ρόλο στην παιδεία του τόπου μας αποδεχόμενοι την αμερικανική εκπαιδευτική εισβολή, αφού την μπλόκαραν όμως με κλασικιστικούς και συντηρητικούς θεσμούς. Η κατάσταση όμως αυτή νέας μορφής εξάρτησης της παιδείας μας ενίσχυσε την κλίση της εκπαίδευσης του τόπου μας να βρίσκεται σε αδιέξοδο και προπαντός να μην δίνει λύση στο πρόβλημα του συσχετισμού ανάμεσα στη λεγόμενη γενική εκπαίδευση και στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση.

Η αδυναμία να βρει η εκπαίδευσή μας σωστή λύση στο ισοζύγισμα ανάμεσα στη θεωρητική εκπαίδευση και στην τεχνική εκπαίδευση αποτελεί το κεντρικό σημείο από το οποίο πηγάζουν οι *ατέλειωτες εκπαιδευτικές κρίσεις* που όσο πάνε ενισχύονται.

Οι κρίσεις αυτές στην εκπαίδευση, που αποτελούν βασικά έσωτερικό δικό μας θέμα, παίρνουν μεγάλες εκτάσεις κοινωνικές και πολιτικές γιατί από τη μία μεριά έχουμε το δυνατό έσωτερικό αίτημα για αλλαγή της παιδείας κι από την άλλη μεριά έχουμε τις ύποδείξεις και πιέσεις ξεωτερικών εκπαιδευτικών παραγόντων, που γίνονται μέσω αλλοδαπών συμβούλων

σε συνδυασμό με σειρά εκπαιδευτικών δανειοδοτήσεων κυρίως από τη Διεθνή Τράπεζα. Οι ύποδείξεις αυτές που δυστυχώς δέ δημοσιεύονται μόλο που αποτελούν μελέτες χρηματοδοτημένες από το ελληνικό δημόσιο, φαίνεται ότι διαμορφώνουν μία εκπαιδευτική πολιτική που δεν είναι και τόσο συμφέρουσα για τον ευρύτερο ελληνικό πληθυσμό. Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική, που διαμορφώνεται με βάση αυτές τις μελέτες και τις δεσμεύσεις εκπαιδευτικού προγραμματισμού που έχουμε αναλάβει στις συμβάσεις δανειοδότησης με τη Διεθνή Τράπεζα, φαίνεται ότι *τείνει να ενισχύσει με κάθε τρόπο τη δημιουργία στη χώρα μας χειρωνακτών-εργατών και μικροεπαγγελματιών, εξειδικευμένων εργατών και επαγγελματιών, κατώτερων τεχνικών και βοηθητικών επαγγελματιών, ανώτερων τεχνικών, οικονομολογικών υπαλλήλων και ανώτατων μέσων πτυχιούχων.* Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική, που προβάλλεται κυρίως, όσο είναι γνωστό, από ξεωτερικούς οικονομικοπαιδαγωγικούς παράγοντες δεν προβλέπει καθόλου τη σύντομη έναρξη των μεταπτυχιακών σπουδών και μελετών έρευνθητικής στάθμης· δεν προβλέπεται δηλαδή το μεταπτυχιακό επίπεδο του *master's degree* και του διδακτορικού διπλώματος.

Οι θέσεις αυτές, με την επιφύλαξη ότι ανταποκρίνονται σε γνωστά ως τώρα στοιχεία, μάς οδηγούν σε ένα παιδαγωγικό συμπέρασμα που μπορεί να διατυπωθεί με απλό τρόπο ως εξής: *Ο καθοδηγητικός ρόλος στους χώρους της εκπαίδευσης παραχωρείται σε έξωελλαδικούς εκπαιδευτικούς κύκλους που όπως είναι φυσικό, είναι ένδεχομένο να είναι περισσότερο εύάλωτοι από τα οικονομικά και ιδεολογικά συμφέροντα των χωρών τους και των Όργανισμών που εξυπηρετούν.*

Η κατάσταση αυτή ενισχύεται από τη γενικότερη οικονομική και συντηρητική πολιτική που ακολουθείται από την κυβέρνηση, όπως τουλάχιστο πρόσφατα καθορίστηκε από εκπρόσωπο της σε συνέντευξη: *«Δεν μπορεί να ζήσει μία μικρή χώρα χωρίς τις μεγάλες, όπως και μία μεγάλη χώρα δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τη μικρή.* Η βιομηχανία μας είναι το απαραίτητο συμπλήρωμα της ευρωπαϊκής. Εντάξει, δεν μπορούμε να τους ανταγωνιστούμε. Θα τους συμπληρώσουμε όμως. Θα φτιάχνουμε ό,τι δεν φτιάχνουν και θα πουλάμε ό,τι δεν πουλούν. Κι έπειτα θα συνεργαστούμε. Θα παίρνουμε «φασόν» δουλειές από τις μεγάλες ευρωπαϊκές βιομηχανίες και θα κινούμε τις δικές μας βιοτεχνίες. Ό,τι σε κείνους δεν είναι συμφέρον, σε μίας είναι, γιατί έχουμε χαμηλό κόστος παραγωγής. Θα καθετοποιήσουμε και θα εξειδικεύσουμε τις ελληνικές μικροεπαγγελματικές επιχειρήσεις και θα γίνουν οι φασονιστές της Ευρώπης.

Η ανάλυση αυτή, που έγινε πολύ σύντομα και δεν κάλυψε βέβαιο όλο το θέμα, μάς έδειξε νομίζω ότι, και παλιότερα και προπαντός τώρα, επιχειρείται *μά δίαιη, θά έλεγα, προσαρμογή της εκπαίδευσης για τη δημιουργία κυρίως ενός εργατικού δυναμικού κατώτερης, μέσης και ανώτερης τεχνικοεπαγγελματικής στάθμης, σύμφωνα με ξένα πρότυπα και συμφέροντα* τα οποία υιοθετούνται από την κυρίαρχη ιδεολογική και οικονομικοπολιτική τάξη της χώρας μας. Η ανάλυση αυτή μάς οδηγεί έπίσης στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική αυτή πολιτική δεν ανταποκρίνεται σε ανεξάρτητη εκπαιδευτική πολιτική αλλά σε πολιτικοεκπαιδευτικές εξαρτήσεις. Οι θέσεις αυτές μάς εξηγούν νομίζω τους λόγους για τους οποίους το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας μας, όπως εκφράζεται από τη στάση

τουλάχιστο τῆς κοινῆς γνώμης, δέν ἀποδέχεται αὐτό τό διαστικὸ καὶ ἀναγκαστικὸ μετασηματισμὸ τῆς σέ μιὰ μορφὴ πού δέν ἐξυπηρετεῖ τὰ συμφέροντα τοῦ μεγαλύτερου μέρους τοῦ πληθυσμοῦ.

Ἡ ἀνάλυση ὁμῶς αὐτῆ μᾶς ἔδωσε καὶ τὰ ἀπαραίτητα στοιχεῖα γιὰ νὰ κατανοήσουμε καλύτερα τό πρόβλημα πού μᾶς ἀπασχολεῖ, τό θέμα δηλαδή τῶν ἐξετάσεων. Ἐπεξηγῶ τὴ θέση αὐτῆ περισσότερο: Ὁ *Τεχνοκρατικός Διοικητισμός*, μέ τὴ μορφὴ πού υἰοθετήθηκε στὴ χώρα μας, ἐπέβαλε μέ τὴ συμβολὴ ὀπωδῆποτε ξένων παραγόντων, νὰ προτιμηθεῖ τὸ διπολικὸ ἢ διπλὸ ἐκπαιδευτικὸ σύστημα (ἐπιστημονικὴ κατεύθυνση ἢ τεχνικοεπαγγελματικὴ κατεύθυνση) καὶ ὄχι τὸ πολυδυναμικὸ ἢ πολυτεχνικὸ σύστημα πού τείνει νὰ ἐπικρατήσει σήμερα στὶς δυτικὲς ἢ ἀνατολικὲς χώρες. Γιὰ νὰ ἐπιβληθεῖ ὁμῶς τό διπολικὸ σύστημα, πολὺ γρήγορα καὶ σέ μεγάλη ἔκταση, θεωρήθηκε ἀναγκαῖο, ἀντὶ νὰ χρησιμοποιηθοῦν οἱ συμβουλές, οἱ δὴγίες, ὁ ἐπαγγελματικὸς προσανατολισμὸς κτλ., νὰ χρησιμοποιηθεῖ ἓνα μέσο ἀμεσης ἀπόδοσης καὶ διαχωρισμοῦ. Τό μέσο αὐτό ἦταν οἱ ἐξετάσεις πού στήθηκαν ὡς φραγμοὶ καὶ ὡς ἓνα εἶδος λαιμητόμων σέ διάφορα καίρια σημεία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος. Οἱ ἐξετάσεις ἀπὸ τὴν παιδαγωγικὴ θεωροῦνται ὡς τό ἔσχατο κατασταλικὸ μέσο γιὰ τὴν ἐπιβολὴ ὄχι καὶ τόσο ὀρθῶν ἐκπαιδευτικῶν λύσεων ἀπὸ τοὺς τεχνοκρατικούς ὁμῶς διοικητικούς κύκλους, πού ἐπικρατοῦν, ὅπως εἶπαμε, στὴ χώρα μας, θεωροῦνται ὡς τό πιὸ κατάλληλο μέσο γιὰ τὴν ἐπίτευξη ὁποιοῦδήποτε ἀποτελέσματος.

Μέ ὅσα εἶπαμε ὡς αὐτό τό σημεῖο νομίζω ὅτι καταλάβαμε πὼς οἱ ἐξαγγελίες μεταβολῶν στὰ συστήματα ἐξετάσεων δέν εἶναι ἓνα ἀπλὸ καὶ παροδικὸ φαινόμενο, ἀλλὰ κάτι πού θά σημαδέψει καίρια τὴν πορεία τῆς ἐκπαίδευσης τοῦ τόπου μας, γιατί ἡ προβλὴ καὶ ἐπιλογή τῶν ἐξετάσεων ἔχει βαθιὲς διασυνδέσεις μέ σειρά ἐξαρτημένων οἰκονομικῶν καὶ πολιτικῶν συμπεφορότων καὶ ἀποτελοῦν ἀπείκασμα καὶ ἀντανάκλαση κινητικῶν ἀλλαγῶν πού ἔγιναν στοὺς κόλπους τῆς ἐλληνικῆς κοινωνίας. Οἱ ἐξετάσεις λοιπὸν μποροῦν νὰ ἐνταχθοῦν στὴ σειρά τῶν κατασταλικῶν μέσων (ἀντεργατικοὶ νόμοι, καταπιεστικὲς ἐπεμβάσεις κτλ.) πού θεσπίζονται στὴ χώρα μας. Καταλάβαμε ἐπίσης ὅτι τό ἀγχος τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἐκσυγχρονισμοῦ πού ἐκδηλώνεται μέ σειράς ἐξετάσεων δέν εἶναι ἀσχετο μέ τό ὅτι πλανιέται ἀπὸ πάνω μας ἀκαθόριστο ἀκόμα, τό ἀπειλητικὸ φάσμα τῶν συνεπειῶν πού θά ἔχει στὴ χώρα μας ἡ εἴσοδος στὴν Ε.Ο.Κ.

Τό περίεργο ὁμῶς εἶναι ὅτι ἐμεῖς προσφεύγουμε στὸν ἐξεταστικὸ, χωρὶς νὰ ξέρουμε καλά καλά τίς τεράστιες κοινωνικὲς, μορφωτικὲς, πολιτιστικὲς καὶ πολιτικὲς ἐπιπτώσεις του, ἐνῶ στὶς εὐρωπαϊκὲς χώρες τό πρόβλημα αὐτό ἐρευνᾶται σέ ὄλο τό πλάτος του καὶ ποτέ δέν προβάλλονται οἱ «ἐξετάσεις» ὡς μέτρο ἐκφοβισμοῦ καὶ φρονηματισμοῦ, ὅπως γίνεται στὴ χώρα μας.

Τὰ ἀρνητικὰ στοιχεῖα πού παρουσιάζουν οἱ ἐξετάσεις, σύμφωνα μέ μελέτες ξένων εἰδικῶν<sup>1</sup>, μποροῦν νὰ συνοψιστοῦν στὰ παρακάτω σημεία: 1) Οἱ ἐξετάσεις εἶναι ἓνα σῶμα ξένο καὶ ἐπένθετο στὴν ἀγωγή, γιατί ἀποτελεῖ ἐξάρτημα μιᾶς ξεπερασμένης παιδαγωγικῆς, ἢ ὁποῖα ἀναπτύχθηκε κάτω ἀπὸ εἰδικούς κοινωνικούς ὁρους στὸ Μεσαίωνα καὶ πῆρε συγκεκριμένη μορφὴ στὰ τέλη τοῦ 19ου αἰῶνα μέ τὴν ἀνάπτυξη τῆς διομηχαν-

νίας καὶ τῶν ἀναγκῶν τῆς ἀποικιοκρατίας. 2) Οἱ ἐξετάσεις καλλιεργοῦν τό ἀγχος καὶ τίς περισσότερες φορὲς δέν μετροῦν παρά τὴ δύναμη ἀντίστασης στὴν ἀγωνία. 3) Μέ τίς ἐξετάσεις καθιερώνεται ἡ ἀνισότηθα καὶ ἡ κοινωνικὴ ἀδικία. 4) Ἀποτελεῖ ἐξάλλου ἓνα εἶδος ἀξιώματος ὅτι ὅσο πιὸ αὐστηρὲς εἶναι οἱ ἐξετάσεις σέ μιὰ χώρα, τόσο παλιότερες μορφές κοινωνικῆς ζωῆς διατηρεῖ αὐτὴ ἡ χώρα. 5) Γιὰ τὴν κοινωνικὴ ἀδικία πού καθιεροῦν οἱ ἐξετάσεις πολὺ πειστικὰ εἶναι τὰ ἀποτελέσματα μιᾶς ἔρευνας τοῦ Β. Bloom, μέ τὴν ὁποῖα διαπιστώνεται, ὅτι ἡ διαφορὰ ἀνάμεσα σέ παιδιά ἀναπτυσσόμενων περιοχῶν καὶ σέ παιδιά περιοχῶν μέ περιορισμένη βιομηχανικὴ ἀνάπτυξη, μέ ἴδια κριτήρια ἐξετάσεων, εἶναι τέσσερα ὡς ἔξι χρόνια<sup>2</sup>. 6) Ἡ ἀποτυχία στὶς ἐξετάσεις σπάνια ἀποτελεῖ κέντρισμα καὶ κίνητρο γιὰ περισσότερες προσπάθειες· τίς περισσότερες φορὲς ἡ ἀποτυχία εἶναι «δημιουργὸς» ἄλλης ἀποτυχίας. Τό φαινόμενο αὐτό συνδέεται μὲ αὐτό πού ὀνομάζεται ἀπὸ μερικούς ἔρευνητὲς «τὸ σύμπλεγμα τῆς Οἰδιπόδειας προμαντείας». 7) Ὅλες οἱ μορφές τῶν ἐξετάσεων, ἀλλὰ προπαντός οἱ παραδοσιακὲς ἐξετάσεις, δέν ἔχουν ἀντικειμενικότηθα καὶ ἀξιοπιστία. 8) Τέλος οἱ ἐξετάσεις ἀποτελοῦν ὄργανο κοινωνικῆς ἀκινήσιας καὶ προπαντός δέν εἶναι κοινωνικὰ οὐδέτερες, ὅπως ὑποστηρίζεται ἀπὸ πολλούς. Μέ τίς ἐξετάσεις δηλαδή προωθοῦνται τὰ παιδιά ὀρισμένων τάξεων καὶ ἀποκλείονται τὰ παιδιά τῶν ἐργατικῶν ἢ ἀγροτικῶν τάξεων.

Τὰ θετικὰ στοιχεῖα τῶν ἐξετάσεων δέν εἶναι, σύμφωνα μέ τίς προηγούμενες ἀπόψεις τῶν εἰδικῶν, τόσο πολλά. Ἐτσι ὑποστηρίζεται ὅτι: 1) Οἱ ἐξετάσεις ἐτοιμάζουν τοὺς μαθητὲς γιὰ τὴ ζωὴ, ὅπου ὑπάρχει ὁ αὐστηρὸς κανὼνας τῆς ἐπιλογῆς. 2) Οἱ ἐξετάσεις μπορεῖ νὰ μὴν κάνουν ἀκριβὴ κατὰταξη, ἀλλὰ ὡστόσο εἶναι μιὰ μορφὴ κατὰταξης.

Οἱ θετικὲς καὶ ἀρνητικὲς ὀψεις τῶν ἐξετάσεων, πού ἀναπτύξαμε προηγουμένως, δείχνουν ὅτι τό θέμα τῶν ἐξετάσεων δέν εἶναι ἀπλὸ καὶ παρουσιάζει πολλὲς διασυνδέσεις μέ πολλούς παράγοντες κοινωνικῆς ὕψης. Γι' αὐτό τό λόγο οἱ ἔρευνητὲς ἄλλων χωρῶν συνιστοῦν<sup>3</sup> μεγάλη προσοχὴ στὴ χρῆση τῶν ἐξετάσεων καὶ προπαντός στὸ εἶδος τῶν ἐξετάσεων.

Ὅπως βλέπουμε λοιπὸν τό θέμα τῶν ἐξετάσεων παρουσιάζει πολλούς προβληματισμούς, ὅπως δείχνουν οἱ ἔρευνες πού ἔχουν γίνει σέ ἄλλες χώρες, ἐνῶ ἐμεῖς στὸν τόπο μας ἔχουμε ἐγκλωβιστεῖ σέ μιὰ μονοδιάστατη ἀντιμετώπιση τῶν ἐξετάσεων πού ἀφορᾶ μόνο τὴν ποσοτικὴ διάστασή τους, τό ἂν δηλαδή θά κάνουμε πολλὲς ἢ λίγες ἐξετάσεις, διαδοχικὲς ἢ ἀποκλεισμοῦ κτλ. Δέν ἔχουμε ὁμῶς ἀναρωτηθεῖ ἂν αὐτὲς οἱ ἐξετάσεις πού κάνουμε εἶναι δίκαιες ἢ ἀδικες, ἀξιοπιστες ἢ ἀναξιοπιστες, σταθερὲς ἢ ἀσταθεῖς, μεθοδικὲς ἢ ἀμέθοδες κτλ.

Γιὰ νὰ ἐλέγξω στὸν ἐλληνικὸ χώρο τὰ θέματα αὐτὰ ἔκανα

1. Βλ. π.χ. Robert Montgomery. A new examination of examinations. Routledge and Kegan Paul, London 1978 καὶ G. De Landsheere. Evaluation continue et examens. Ed. Labor, Bruxelles 1976. G. DeLandsheere, ὀ.π. σελ. 21 κ.έ. Ἐπίσης: A. Leon. Manuel de psychopedagogie experimental. P.U.F., Paris 1977. σελ. 264 κ.έ.

3. B.S. Bloom. The 1955 normative study of the test of general development. School Review, 1956. τόμ. 64, σελ. 110-124.

4. A. Leon. ὀ.π. σελ. 264-270.

μιά συστηματική έρευνα επί μακρό χρονικό διάστημα και με στατιστικές αναλύσεις. Έδώ δε θά σάς παρουσιάσω όλη την έρευνα, έχει εξάλλου εκτεθεί στα δημοσιεύματα του παιδαγωγικού εργαστηρίου του Πανεπιστημίου Ίωαννίνων πέρσι με τον τίτλο «Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών». Σας αναφέρω μόνο τα γενικά συμπεράσματα:

1) Η χρησιμοποιούμενη στά σχολεία μας μορφή εξέτασης παρουσιάζει αστάθεια, ασυνέπεια και αναστατώσεις στο χώρο της μάθησης. Κι' αυτό συμβαίνει, όπως φάνηκε από όλη την έρευνα και προπαντός από τις μεταπτώσεις που παρατηρούνται από μία εξέταση σε μία άλλη χρονικά μεταγενέστερη εξέταση, γιατί, όπως φαίνεται, στη μορφή που έχουμε καθιερώσει να εξετάζουμε τους μαθητές μας παρεμβαίνουν έντονα οι τυχαίοι παράγοντες που ελέγχονται μόνο από τις απομνημονευτικές «ικανότητες» και τις απομνημονευτικές ασκήσεις που έχουν κατακτηθεί από ορισμένους μαθητές.

Μέ βάση λοιπόν αυτό το γενικό προσδιορισμό, μπορούμε να αναλύσουμε το βασικό αυτό συμπέρασμα στα παρακάτω σημεία στηριζόμενοι στις στατιστικές αναλύσεις που έγιναν:

1. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται σχεδόν με αποκλειστικότητα στα περισσότερα σχολεία μας για να εξεταστούν και να καταταχτούν οι μαθητές παρουσιάζει τεράστιες αδυναμίες και είναι ίσως ή περισσότερο «άδικη» μέθοδος εξέτασης από οποιαδήποτε άλλη. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να βρεθούν άλλοι τρόποι εξέτασεων περισσότερο σταθεροί και «δίκαιοι». Τα τεράστια ποσοστά άποτυχίας σε πανελλήνιες και εισαγωγικές εξετάσεις, σε ορισμένα μαθήματα (80%, 70%, 50% κτλ) δείχνουν ότι τα ποσοστά άποτυχίας οφείλονται σε εξωμαθητικούς παράγοντες.

2. Η μέθοδος εξέτασης που, όπως έδειξαν οι διερευνήσεις, αποτελεί την τυπική και απόλυτα καθιερωμένη σχολική μορφή εξέτασης, στηρίζεται μόνο στη μηχανική απομνημόνευση του περιεχομένου ενός αναγνωρισμένου από το κράτος έγχειριδιου και γι' αυτό το λόγο δεν μπορεί να ασκήσει μηχανισμούς μάθησης που ενυπάρχουν σε όλους τους μαθητές, εφόσον το περιεχόμενο αποστηθίζεται και δεν αντιπαρατίθεται με παράλληλες, συμπληρωματικές ή αντίθετες απόψεις, εφόσον δηλαδή δεν παρεμβαίνουν κριτικές διαδικασίες.

3. Ο παρεχόμενος βαθμός κατά την εξέταση, γραπτή ή προφορική, την ήμερήσια ή κατά ορισμένες χρονικές περιόδους, σύμφωνα με τα δεδομένα που μπόρεσα να συγκεντρώσω από την έρευνα, αποτελεί στιγμιαία και παροδική κατάταξη που στηρίζεται στα μοντέλα των έννοιών και στους εκφραστικούς τρόπους που έχουν καθιερωθεί από τα έγχειρίδια. Γι' αυτό το λόγο ή στιγμιαία αυτή κατάταξη με την πάροδο του χρόνου δε λειτουργεί ομοιότροπα και διασλεύεται ή άρχικη σειρά ή ο άρχικός βαθμός που καθορίστηκε. Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και ξένοι έρευνητές (Pieron κ.ά.) και έχει υπολογιστεί ότι στην τυπική παραδοσιακή εξέταση, την οποία εφαρμόζουμε σχεδόν με αποκλειστικότητα στον τόπο μας, για να αποδοθεί δίκαιος βαθμός χρειάζονται πολλοί βαθμολογητές· έτσι έχει υπολογιστεί ότι για τη βαθμολογία της έκθεσης χρειάζονται 78 βαθμολογητές, για το λατινικό κείμενο 19, για την ξένη γλώσσα 28, για τα μαθηματικά 13, για τη φιλοσοφική διαπραγμάτευση (στην έκθεση ιδεών σ' έμας) 127

και για τα φυσικά 16. Παρόμοιοι υπολογισμοί έχουν γίνει και για την ιστορία και γεωγραφία.

4. Η μεταγενέστερη διασάλευση της παρεχόμενης άρχικης από το σχολείο κατάταξης, που παρατηρήθηκε στην έρευνά μου, με μία άλλη εξέταση, απλή μόνο επέκταση προς άλλη μέθοδο εξέτασης, δείχνει ότι πιθανόν προωθούνται προς ανώτερες σπουδές άνθρωποι, οι όποιοι είναι ικανοί να παρουσιάζουν επιφανειακούς και ταχύτατους τρόπους άφομοίωσης *ορισμένων εκφραστικών τρόπων και ιδεών*, αλλά δεν ξέρουμε αν διαθέτουν ισχυρές μορφές κριτικής και δημιουργικής αντίληψης.

5. Ο έθισμός των παιδιών, με τη μεγάλη προβολή των εξετάσεων που γίνεται στην κοινωνία μας, προς το απομνημονευτικό είδος και όχι προς δομές και μηχανισμούς μάθησης, φαίνεται ότι, με την πάροδο του χρόνου, είναι δυνατό να αναστείλει μορφές προσαρμοστικότητας στη μάθηση που μπορεί να αναπτύξει κάθε μαθητής.

6. Οι μορφές των εξετάσεων που υπάρχουν σήμερα στο σχολικό χώρο φαίνεται ότι αποτελούν έναν από τους βασικούς παράγοντες που αναστέλλουν την ανέλιξη, την προσαρμογή και τον έκσυγχρονισμό της παιδείας και της εκπαίδευσης του τόπου μας. Γι' αυτό το λόγο οι εξετάσεις όχι μόνο δεν πρέπει να πολλαπλασιάζονται και να αποτελούν το βασικό κριτήριο έλέγχου για την πρόοδο και την είσοδο σε ανώτερες μορφές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ιεράρχησης, αλλά πρέπει να συρρικνωθούν, ώστε να επιτρέψουν να αναπτυχθούν οι αναγκαίες μορφές μάθησης.

7. Η παρεμβολή της μεθόδου των ερωτήσεων, όπως χρησιμοποιήθηκε σ' αυτή την έρευνα, μās δόγησε στο συμπέρασμα ότι ή κατευθυντήρια γραμμή που πρέπει να ακολουθηθεί στην εκπαίδευση του τόπου μας συνίσταται στο λειτουργικό και δημιουργικό διαλεκτικό σύμπλεγμα ανάμεσα στην ερώτηση και στην απάντηση, ανάμεσα στην άπορία και την επίλυση και όχι στις επιφανειακές υποδείξεις.

8. Οι συμπλεκτικοί σύνδεσμοι που υπάρχουν ανάμεσα στους τρόπους εξέτασης, στους τρόπους προώθησης ορισμένων τύπων ανθρώπων και στους τρόπους απόθησης άλλων τύπων ανθρώπων δείχνει ότι τά φαινόμενα που διαπιστώνονται και με την πιο «απλή» μορφή εκπαιδευτικής δραστηριότητας, όπως είναι οι εξετάσεις, έχουν ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές εξαρτήσεις που δεν ελέγχονται εύκολα μόνο με εκπαιδευτικούς τρόπους, χωρίς να προηγηθούν κοινωνικές δομικές αλλαγές.

9. Όλες αυτές οι διαδικασίες εξεταστικού έλέγχου που προωθούν ορισμένους τύπου «γραμματισμένους» και «αγράμματους» ανθρώπους δε βοηθούν την κοινωνία μας να βγει από τις αντιφάσεις της, αλλά αντίθετα συντηρούν αυτές τις αντιφάσεις.

10. Η έρευνα αυτή σε συνδυασμό με τά εύρηματα άλλων επιστημόνων του ευρωπαϊκού χώρου μου έδειξε με σαφέστατο τρόπο ότι το εξεταστικό σύστημα που έχει επιβληθεί στη χώρα μας χρειάζεται να αναθεωρηθεί, να διευρυνθεί και προπαντός να λειτουργήσει ως μηχανισμός μάθησης και μόρφωσης και όχι ως μορφή σκληρού έλέγχου.

\* \* \*

Για να γίνει όμως μία ουσιαστική αλλαγή, ή όποια να

έρχεται σέ συνάρτηση μέ τίς κοινωνικές μορφές καί τούς τρόπους παραγωγής πού τείνουν νά δημιουργηθοῦν στή χώρα μας κι ὄχι μ' αὐτούς πού ταιριάζουν σέ παρωχημένες μορφές εἶναι ἀπαραίτητο, πέρα ἀπό τίς καίριες ἀλλαγές πού πρέπει νά γίνουν στό δομικό κοινωνικοοικονομικό σύστημα, νά τροποποιηθοῦν βασικές θέσεις μας γιά τό γενικό ρόλο τῶν ἐξετάσεων. Ἐτσι πρέπει νά γίνουν οἱ παρακάτω τουλάχιστο καίριες ἀλλαγές:

α) Οἱ ἐξετάσεις νά πάψουν νά εἶναι μέσο ἐλέγχου καί ἱεραρχικῆς κατάταξης καί νά γίνουν *διαγνωστικό μέσο* γιά τούς στόχους πού ἐπέτυχε ἕνα σύνολο διδασκομένων πάνω σέ συγκεκριμένους ἐπιμέρους σκοπούς καί ἀντικείμενα μάθησης. Ἐτσι οἱ ἐξετάσεις θά χρησιμεύουν ὄχι γιά τήν κατάταξη ἢ ἀπόρριψη τῶν διδασκομένων ἀλλά γιά τήν *κατάταξη, ἱεράρχηση, ἀπόρριψη ἢ ἐπιδιόρθωση τῆς διδασκόμενης ὕλης*, τοῦ διδασκόμενου ἀντικειμένου ἢ τῆς χρησιμοποιούμενης μόρφωσης.

β) Οἱ ἐξετάσεις πρέπει νά ὑπηρετοῦν τή ζωή, τή διαμορφωμένη κοινωνική κατάσταση, τήν ἐξέλιξη τῆς σέ νέες μορφές διαρκούς ἀλλαγῆς καί νά μὴν εἶναι μέσο συντήρησης, διατήρησης καί ἐπιβίωσης τῶν ἰδεολογικῶν, ἐπιστημονικῶν, θεωρητικῶν, πραγματικῶν καί τεχνικῶν μορφῶν γνώσης καί κριτικῆς πού ἐξυπηρετοῦν περιορισμένα κοινωνικά καί οικονομικά συμφέροντα.

γ) Οἱ ἐξετάσεις ἀποτελοῦν *προωθητικά μέσα βελτίωσης τῆς παρεχόμενης στάθμης μάθησης καί διδασκαλίας* καί γι' αὐτό τό λόγο καί ὡς περιεχόμενο καί ὡς μέθοδος διαπίστωσης πρέπει νά συντελοῦν στήν ἀνέλιξη τῆς διαδικασίας γιά τήν ἐνημέρωση καί δημιουργική συμμετοχή τοῦ ἀνθρώπου καί ὄχι μέσα συντήρησης παλαιῶν μορφῶν μάθησης.

δ) Οἱ ἐξετάσεις ἐφόσον ἀποτελοῦν μέσο μάθησης καί ὄχι ἐλέγχου, ὅπως παραδεχόμαστε, εἶναι ἀπαραίτητο νά καθορίζονται καί νά ἀναδιαρθρώνονται μέ τή συμμετοχή ὅλων τῶν φορέων τῆς μάθησης (διδασκόντων καί διδασκομένων). Ἀλλιῶς ἀποτελοῦν ὄργανο σφραγιστικῆς καί κατασταλτικῆς ὑψῆς στά χέρια τῶν διδασκόντων.

ε) Ἀπαράβατος παιδαγωγικός κανόνας εἶναι νά ἀλλάζει τό ἐξεταστικό σύστημα *κατά τό μέτρο καί τήν ἀναλογία πού ἀλλάζει ὁ τρόπος διδασκαλίας καί οἱ μέθοδοι μάθησης*. Εἶναι ἀπαράδεκτο νά ἀλλάζουμε τίς ἐξεταστικές φόρμες καί δομές χωρίς νά ἔχουν γίνει προηγουμένως ἀντίστοιχες ἀλλαγές καί προσαρμογές στήν ὕλη τῶν μαθημάτων, στό περιεχόμενο τῆς ὕλης, στούς τρόπους προσφοράς τῶν γνώσεων καί πληροφοριῶν, στήν κριτική ἀφομοίωση ὅλων αὐτῶν τῶν θεμάτων, καί στήν ὑλικότεχνική μορφή προσφοράς τῶν ἐπιστημονικῶν γνώσεων. Ἀλλιῶς ἡ ἀλλαγή ὀδηγεῖ σέ καταναγκαστικά ἔργα.

στ) Αὐτενέργεια, συμμετοχή καί δραστηριοποίηση τῶν διδασκομένων δέ σημαίνει ἐγκατάλειψη τῶν διδασκομένων, ἀλλά συμπαράσταση μέ ὅλα τά μέσα γιά νά ἀποκτήσουν μέ τή συνέρευνα τά βασικά στοιχεῖα καί τίς μορφές τοῦ ἐπιστημονικοῦ συλλογισμοῦ. Ὁ ἐπιστημονικός συλλογισμός μαθαίνεται μέ τήν καθοδηγούμενη συμπαράσταση ἐμπειρότερων ἀτόμων καί ὄχι μέ τήν ἐγκατάλειψη τῶν διδασκομένων μέσ τά πέλαια καί στούς ὤκεανούς τῶν ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων. Μέ τίς ἐξετάσεις, λοιπόν, πρέπει νά διαπιστώνουμε τό *βαθμό λειτουργίας τοῦ ἐπιστημονικοῦ συλλογισμοῦ καί τῆς δημιουργικῆς δραστη-*

*ριότητας* καί ὄχι τό ὕψος καί τήν ἔκταση τῶν ἐγκυκλοπαιδικῶν γνώσεων.

ζ) Ἡ μάθηση δέν ἐπιτυγχάνεται *μέ μονοδρομικό τρόπο*, εἴτε αὐτός καθορίζεται ἀπό τίς παραδόσεις ἑνός καθηγητῆ εἴτε ἀπό ἕνα ἔγχειρίδιο, εἴτε ἀπό μιά ἐρμηνεία, εἴτε ἀπό μιά καθοδηγητική μορφή διδασκαλίας, ἀλλά μέ τήν ἀντιπαράβολή καί συσχετισμό τῶν διαφόρων ἀπόψεων καί θέσεων. Γι' αὐτό τό λόγο συνήθως σέ ἄλλες χώρες χρησιμοποιοῦν 2-4 μορφές παραδόσεων τοῦ ἴδιου ἀντικειμένου διδασκαλίας, τῆς ἴδιας ὕλης κτλ. Αὐτό ἐπιτυγχάνεται μέ τήν πολλαπλότητα παρουσίας παρομοίων ἀντικειμένων ἀπό πολλούς, 2-4 διδάσκοντες (team teaching) καί ἀπό 2-4 βασικά ἔγχειρίδια πέρα ἀπό τά βοηθητικά κείμενα, τά βοηθητικά σχόλια κτλ. Μ' αὐτό τόν τρόπο διδασκαλίας καί μάθησης οἱ ἐξετάσεις μεταβάλλονται *σέ δημιουργική καί κριτική συγκριτική ἀποτίμηση* τῆς παρεχόμενης γνώσης καί πληροφορίας.

η) Ἡ διδασκαλία, ἡ μάθηση καί ἡ ἐξέταση πρέπει νά ἀκολουθοῦν *τούς ρυθμούς μάθησης τοῦ ἀτόμου* καί ὄχι συνολικούς ρυθμούς ὁμοίους γιά ὅλους τούς διδασκόμενους. Ἡ ἀλλαγή αὕτη εἶναι καίρια καί ἀποτελεῖ βασική προϋπόθεση γιά νά δημιουργηθοῦν οἱ ὄροι τῆς μάθησης.

θ) Οἱ τρόποι ἐξέτασης καί τό *περιεχόμενο τῶν ἐξεταστικῶν θεμάτων* πρέπει νά παρέχουν τή δυνατότητα ἐπίλυσης τῶν προβλημάτων ἢ διαπραγματέυσης τῶν θεμάτων *μέ ἐναλλακτική μεθοδολογία*, μέ δυνατότητες δηλαδή ἐπιλογῆς τοῦ προσφορότερου τρόπου ἐκθεσης τῶν πληροφοριῶν καί δημιουργικῆς διαπραγματέυσης.

ι) Οἱ κύριες ἐξετάσεις εἶναι ἀπαραίτητο νά περιέχουν πολλά θέματα (20-100, ἀνάλογα μέ τό μάθημα), ὥστε ὁ μαθητής ἢ φοιτητής νά ἐπιλέγει τά 2/3 αὐτῶν τῶν ἐρωτήσεων καί συγχρόνως νά ἐξετάζεται στό σύνολο τῆς ὕλης καί ὄχι σέ ἕνα ἢ δύο *κατά τύχη* γνωστά ἢ ἄγνωστα στόν ἐξεταζόμενο θέματα, κεφάλαια ἢ προβλήματα.

\* \* \*

Εἰδικότερα γιά τίς ἐξεταστικές μεθόδους πού χρησιμοποιοῦνται σέ ἄλλες χώρες καί θεωροῦνται ὅτι ἐκπληρώνουν βασικές τουλάχιστο ὀρθές παιδαγωγικές θέσεις ἀναφέρουμε μερικές μεθόδους ἐξέτασης χωρίς αὐτό νά σημαίνει ὅτι ἐξαντλεῖται ἡ ὕλη μεθοδικῆς ἐξέτασης. Δυστυχῶς γιά ὅλες αὐτές τίς διαδικασίες, γιά νά ἐφαρμοστοῦν αὐτά, *ἀπαραίτητη προϋπόθεση* εἶναι ἡ ὑπαρξη μικρῆς ὁμάδας μάθησης πού ἀποτελεῖται τό πολύ ἀπό 10-20 διδασκόμενους, ἀνάλογα μέ τό ἀντικείμενο γνώσης:

1. Ὀλιγόλεπτες ἐξετάσεις πάνω σέ βασικά κριτικά κυρίως θέματα ὀρισμένων ἐνοτήτων μάθησης κάθε 2-3 ἑβδομάδες.

2. Γραπτές ἐργασίες σέ συγκεκριμένα θέματα μέ βάση καθοδηγητικές συμβουλές ἀπό ἐμπειροῦς ἀνθρώπους.

3. Προφορικές παρουσιάσεις πού γίνονται ἀπό ἄτομα ἢ ὁμάδες καί ἐπακολουθοῦν κρίσεις ὅλων τῶν ἀκροατῶν.

4. Φοιτητικά σεμινάρια. Ὅμαδες δηλαδή φοιτητῶν πού φέρνουν τά ἀποτελέσματα τῶν μελετῶν τους μέσα σέ σπουδα-στήριο ἢ ἐργαστήριο.

5. Ἀτομική μελέτη μέ τήν καθοδήγηση ἑνός καθηγητῆ ἢ ἄλλου ἐπιστήμονα πού καταλήγει σέ μιά ἐκτεταμένη ἐργασία κριτικῆς ἀπόδοσης ἑνός συνόλου γνώσεων πού ἀποτελεῖται

συνήθως από 10-12 βιβλία ή περιοχές γνωστικών αντικειμένων.

6. Καθιέρωση πολλών ερωτήσεων με δυνατότητα επιλογής.

7. Πολλές ερωτήσεις, συνήθως εκατό, με καθορισμένο περιεχόμενο απαντήσεων και καθορισμένο εκ των προτέρων συντελεστή βαθμολογίας για κάθε απάντηση και για το σύνολο της εξέτασης.

8. Έξετάσεις στο σπίτι. Καθορισμός ερωτήσεων, απαντήσεις στο σπίτι με χρήση βιβλίων κτλ. Ό συντελεστής δέβαια βαθμολογίας είναι επικουρικός στην περίπτωση αυτή και όχι αποκλειστικός.

9. Έξετάσεις με άνοιχτά βιβλία (open books exams). Το θέμα είναι κριτικής αποτίμησης και όχι καταγραφής γνώσεων.

10. Συνολικές εξετάσεις που περιλαμβάνουν μερικές από τις μεθόδους που ανέφερα προηγουμένως.

11. Πρακτικές εφαρμογές των θεωρητικών γνώσεων σε έργα-

στήρια, εργοστάσια, βιοτεχνίες, σχολεία, εμπόριο, γραφεία κτλ.

Οι απόψεις και οι θέσεις που ανέφερα ως αυτό τό σημείο για τις εξετάσεις και τις διασυνδέσεις που έχουν με τις κοινωνικές δομές μας δείχνουν νομίζω πόσο ο κόσμος στον οποίο ζούμε είναι αντιπαιδευτικός, αντιπνευματικός, αντιεκπαιδευτικός και αντιμορφωτικός. Ωστόσο, παρόλο που διαπιστώνουμε αυτές τις καταστάσεις, δεν μπορούμε να χάσουμε τις ελπίδες μας για μία καλύτερη εκπαίδευση. Όλοι νιώθουμε πως η παιδεία και η αγωγή του τόπου μας πρέπει να πάρουν ευρύτερες κοινωνικές διαστάσεις και πρωτοβουλίες, ώστε να σταματήσει ή τόσο ραγδαία ανάπτυξη ενός κόσμου, φανερά ή ύπουλα, έχθρικού για το παιδί και το νέο. Όλοι νιώθουμε πως η εκπαίδευση του τόπου μας πρέπει να αλλάξει ριζικά, ώστε να μπορέσουμε να σταθούμε όρθιοι ανάμεσα στους άλλους λαούς.

---

## Radical Science Journal

RSJ9 is now available (160 pages) £1.50/\$3.50

KARL FIGLIO—Sinister Medicine? A Critique  
of Left Approaches to Medicine

GIANNA POMATA—Seveso: Safety in Numbers?

MIKE HALES—Open Letter to Academics

LES LEVIDOW—Three Mile Island

DANIEL SCHIFF—Hard Spheres

Plus reviews of Sohn-Rethel, Kraft, E.O. Wilson, letters and notes section, and the first part (on medicine) of a Critical Bibliography

Bookshop distribution in Britain by PDC London, 27 Clerkenwell Close, London EC1, and in America by Carrier Pigeon, 75 Kneeland Street, Boston, MA 02111

RSJ's ISSN is 0 305 0963

Subscriptions from RSJ: £4.50 individual, £10.80 institutional, for 3 issues.

Bulk Orders: one third reduction on ten or more copies.

Please add equivalent of 60p on cheques not in £ sterling, and 20p for single copies.

**RADICAL SCIENCE JOURNAL**  
9 Poland Street London W1