



Σουζάν Βαλαντόν, Πορτρέτο του Μορίς Οντριλό μπροστά στο καβάλετο του, 1919

Χρήστος Ρέππας

Αξιολόγηση και «αποτελεσματικό» σχολείο
Κριτική της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης

Η πρόσφατη ψήφιση του νόμου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι μια καλή αφορμή για τη δημιουργία ενός προβληματισμού γύρω από την έννοια και το ρόλο της αξιολόγησης στα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα. Η επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης έρχεται σε μια συγκυρία όπου ο προβληματισμός για το ρόλο και τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος βρίσκεται στο κέντρο των αλλαγών-μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Ο προβληματισμός αυτός συνδέθηκε με την «κρίση της εκπαίδευσης», για την οποία θεωρήθηκε υπεύθυνο το εκπαιδευτικό σώμα από τους κυρίαρχους κύκλους (πολιτική εξουσία, ΜΜΕ), κυρίως μετά την άνοδο στην εξουσία συντηρητικών κομμάτων κατά τη δεκαετία του '80 (Βρετανία, ΗΠΑ). Ενοχοποιήθηκαν ακόμα το πνεύμα του παιδαγωγικού προοδευτισμού που επικράτησε στα σχολεία κάτω από την επίδραση των θεωριών της αντιταραχικής αγωγής, τα υπερβολικά δικαιώματα που υποτίθεται ότι είχαν οι εκπαιδευτικοί¹, η έλλειψη ελεγκτικών μηχανισμών για την επίβλεψη του εκπαιδευτικού έργου, οι γνώσεις και οι αξίες που προσέφερονταν από το σχολείο στους μαθητές και οι οποίες δεν αντιστοιχούσαν ούτε στον κώδικα των συντηρητικών αξιών αυτών των πολιτικών δυνάμεων ούτε στις απαιτήσεις της καπιταλιστικής αγοράς. Σ' αυτή την κατεύθυνση, η ηγήτης των νεοσυντηρητικών στη Βρετανία, Μ. Θάτσερ, θα κριτικάρει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας της στα τέλη της δεκαετίας του '80, ένα χρόνο πριν την ψήφιση του εκπαιδευτικού νόμου του 1988, ως εξής:

Παιδιά που θα έπρεπε να ξέρουν πώς να αριθμούν και να πολλαπλασιάζουν μαθαίνουν αντι-ρατσιστικά μαθηματικά – αν μπορεί κανείς να καταλάβει τι σημαίνει αυτό.

Παιδιά που θα 'πρεπε να ξέρουν πώς να εκφράζονται σε καλά αγγλικά διδάσκονται πολιτικά συνθήματα.

Παιδιά που είναι ανάγκη να διδάσκονται πώς να σέβονται τις παραδοσιακές ηθικές αξίες, διδάσκονται ότι έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να είναι ομοφυλόφιλοι.

Παιδιά που χρειάζονται ενθάρρυνση –και τα παιδιά αυτά είναι πολλά– διδάσκονται ότι η κοινωνία μας δεν τους προσφέρει ένα καλό μέλλον.

Όλα αυτά τα παιδιά εξαιτώνται γιατί στερούνται μιας καλής εκπαίδευσης στη ζωή – μάλιστα, εξαιτώνται.²

Ο Χρήστος Ρέππας είναι εκπαιδευτικός.

Η κριτική αυτή είναι χαρακτηριστική της αντίληψης που έχουν οι νεοσυντηρητικοί για το σχολείο της εποχής του κράτους πρόνοιας, το οποίο κατηγορούν για χαμηλό επίπεδο σπουδών, άκρατο εξισωτισμό, «τη θέσπιση ισοπεδωτικών διαδικασιών και κατάργηση κάθε έννοιας αξιοκρατίας, ιεραρχίας και δεοντολογίας, [...] τον εξοβελισμό της ποιότητας, της άμιλλας, της έφεσης για προσπάθεια και διάκριση στο σχολείο»³. Οι νεοσυντηρητικές θέσεις είναι ένα μείγμα παραδοσιακών συντηρητικών αξιών και μιας σειράς τεχνοκρατικών ιδεολογημάτων (ανταγωνισμός, σύνδεση του σχολείου με την οικονομία) που υποστηρίζουν την άμεση πρόοδος της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της καπιταλιστικής κερδοφορίας.

Σ' αυτό το κοινωνικοπολιτικό κλίμα, η αξιολόγηση γίνεται ένα από τα κεντρικά στοιχεία όλων των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση στη δεκαετία του '90, οι οποίες σφραγίζονται από την ηγεμονία των νεοφιλελεύθερων ιδεών. Σύμφωνα με το λόγο της κρατικής εξουσίας και των νεοσυντηρητικών, είναι μια διαδικασία που αναμορφώνει θετικά το σχολείο, που εγγυάται την ποιότητα της λειτουργίας του και που μπορεί να δώσει πολύτιμα συμπεράσματα για την πορεία της εκπαίδευσης και την υλοποίηση των στόχων της. Γενικά, στη νεοφιλελεύθερη λογική, η αξιολόγηση είναι το μέσο με το οποίο γίνεται η περιφημη «απόδοση λόγου του εκπαιδευτικού σώματος προς την κοινωνία». Προβάλλεται ως ένα από τα βασικά μέσα για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής κρίσης.

Η παγίδα που κρύβει μέσα της αυτή η λογική είναι ότι παρουσιάζει την αξιολόγηση ως έναν αθώο και ουδέτερο μηχανισμό, με χωρίς κανέναν άλλο κοινωνικό προσδιορισμό, παρά μόνο αυτόν της προαγωγής του συνολικού κοινωνικού συμφέροντος. Το ίδιο και η κοινωνία παρουσιάζεται παραπλανητικά, ως ένα ενιαίο σύνολο συμφερόντων, που τα μέλη του μπορούν να έχουν τις ίδιες προσδοκίες αλλά και τις ίδιες δυνατότητες χρήσης του εκπαιδευτικού θεσμού. Έτσι η αξιολογική διαδικασία αποκτά το μανδύα της επιστημονικής ουδετερότητας, συγκαλύπτεται η χειραγωγική της φύση και εμφανίζεται ως μια απλή παιδαγωγική τεχνική διάγνωσης ικανοτήτων.

Θεωρούμε ότι η αξιολόγηση συνδέεται με τη γενικότερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου και τον ταξικό του χαρακτήρα. Ως κοινωνική λειτουργία εννοούμε το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην αναπαραγωγή του κοινωνικού (καπιταλιστικού) καταμερισμού της εργασίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η αξιολόγηση συνδέεται στενά μ' αυτό το ρόλο και συντελεί στην υλοποίησή του. Κάθε αξιολογική διαδικασία δεν υπάρχει καθεαυτή ούτε γίνεται σε κοινωνικό κενό. Αυτό σημαίνει ότι: 1. Ο έλεγχος και η επιλογή, που γίνονται σ' ένα κρατικό οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, πραγματοποιούνται με τα κριτήρια και τις αξίες της πολιτικής εξουσίας και των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων, οι οποίες ελέγχουν τη λειτουργία του σχολείου. 2. Ο έλεγχος και η επιλογή δεν απηχούν ένα συνολικό κοινωνικό συμφέρον, αλλά τα συμφέροντα των κυρίαρχων δυνάμεων που ελέγχουν την εκπαίδευση. Οι δυνάμεις αυτές είναι ο λεγόμενος κόσμος της αγοράς, ο οποίος και σε προηγούμενες φάσεις του καπιταλισμού, πολύ δε περισσότερο στη σημερινή, επιδιώκει η εκπαίδευση να είναι μηχανισμός παραγωγής κέρδους.

Η ένταξη του σχολείου στο μηχανισμό της αγοράς είναι συνδεδεμένη με τις νεοφιλελεύθερες απόψεις του «αποτελεσματικού σχολείου» και της «κοινωνικής αποδοτικότητας στην εκπαίδευση». Η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ότι είναι μια επιχειρηματική δραστηριότητα, της οποίας το αποτέλεσμα πρέπει να ελεγχθεί, όπως γίνεται μ' όλα τα εμπροσθέντα

τα, ένα προϊόν που πρέπει να καταναλωθεί. Η έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας στην εκπαίδευση είναι μια προέκταση στις σημερινές συνθήκες της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου» (Th. Shultz). Το σχολείο θεωρείται σαν ένα «σύστημα παραγωγής ατόμων με γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τις ανάγκες της οικονομίας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της οικονομικής ανάπτυξης, του διεθνούς ανταγωνισμού κ.λπ.»⁴. Η εκπαίδευση, δηλαδή, των μαθητών και μελλοντικών εργαζομένων να γίνεται «όχι ως υποκειμένων, αλλά ως εργατικής δύναμης»⁵.

Ο βασικός άξονας, στον οποίο στηρίχτηκαν οι νεοφιλελεύθερες θέσεις για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, όπως φαίνεται από την πιο ξεκάθαρη εφαρμογή τους στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι η θεσμοθέτηση ενός εθνικού σχολικού προγράμματος το οποίο εισάγει μια σειρά μαθημάτων, κορμού και βασικά, ως υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία, θεσπίζει συγκεκριμένα κριτήρια επίδοσης για τους μαθητές και εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο για τον έλεγχο των επιδόσεών τους. Οι εξετάσεις διεξάγονται τέσσερις φορές στη σχολική πορεία ενός μαθητή, στις ηλικίες των 7, 11, 14 και 16 ετών, και τα αποτελέσματά τους δημοσιεύονται, προκαλώντας έτσι τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων. Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων, για τους εμπνευστές αυτών των μέτρων, είναι μέσο που επιτρέπει στους γονείς να κρίνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους⁶. Στην πραγματικότητα λειτούργησε ως μέτρο δημόσιας διαπόμπευσης και στιγματισμού της αδυναμίας φτωχών κοινωνικών στρωμάτων και των σχολείων αντίστοιχων περιοχών να έχουν υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις και ως μέσο συγκάλυψης της κοινωνικής και πολιτικής ευθύνης για τη σχολική αποτυχία, καθώς η σύγκριση των επιδόσεων γίνεται ανάμεσα σε περιοχές τελείως διαφορετικές μεταξύ τους από οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική άποψη. Ταυτόχρονα, η πολιτική της ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους γονείς επέτρεπε τη μετακίνηση μαθητών στα σχολεία εκείνα που τα αποτελέσματα των εθνικών τεστ έδειχναν ότι είχαν υψηλές επιδόσεις. Έτσι, η θεσμοθέτηση του Εθνικού Σχολικού Προγράμματος, πέρα από την εισαγωγή ενός συγκεντρωτικού ελέγχου από την πλευρά του βρετανικού Υπουργείου Παιδείας, εισάγει και τον ανταγωνισμό ως τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Όλα αυτά έχουν καθοριστική σημασία, καθώς το καθεστώς χρηματοδότησης των σχολείων αλλάζει και το κάθε σχολείο χρηματοδοτείται με βάση τον αριθμό των μαθητών του και, έμμεσα αλλά ουσιαστικά, από τις επιδόσεις του στα εθνικά τεστ. Η δε μεταφορά αρμοδιοτήτων-εξουσιών, αφ' ενός, προς τους γονείς, οι οποίοι στη νεοφιλελεύθερη λογική θεωρούνται καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών και, αφ' ετέρου, προς την κεντρική εξουσία του κράτους, έχει να κάνει με την προσπάθεια υπονόμευσης της αυτονομίας του έργου των εκπαιδευτικών και τη θέσπιση νέων και εντατικότερων μορφών κοινωνικού ελέγχου στη διδασκαλία. Από τη μια, ο γραφειοκρατικός έλεγχος της κεντρικής υπηρεσίας μέσω του Εθνικού Σχολικού Προγράμματος και, αφ' ετέρου, ο έλεγχος της αγοράς που πραγματοποιείται μέσω της υποτιθέμενης αυτοδιαχείρισης των σχολείων. Ο στόχος δε για τον οποίο θεσμοθετήθηκε η «αυτοδιαχείριση» είναι να «βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και κοινότητας, ειδικά με τους οικονομικούς παράγοντες, και να διευρυνθεί η επίδρασή τους στη ζωή του σχολείου»⁷. Η μεταφορά εξουσιών προς τους γονείς δεν είναι μέτρο λαϊκού ελέγχου, πράγμα αδιανόητο στη νεοφιλελεύθερη λογική, αλλά εκχώρηση εξουσιών σ' εκείνα τα κοινωνικά στρώματα που από άποψη κοινωνικο-

οικονομικής θέσης έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις αποφάσεις του σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο έγινε η μεταβίβαση εξουσιών προς τους γονείς είχε ως αποτέλεσμα τη χειροτέρευση της θέσης των φτωχών στρωμάτων του πληθυσμού και των σχολείων των αντίστοιχων περιοχών. Κι αυτό γιατί η υποτιθέμενη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής σχολείου ήταν πραγματική δυνατότητα μόνο γι' αυτούς που μπορούσαν να την εξασκήσουν, τους γονείς δηλαδή ευνοημένων μικροαστικών και γενικά αστικών στρωμάτων που μπορούσαν ν' αντεπεξέλθουν στο κόστος της μετακίνησης. Αυτό αποδείχθηκε καθαρά και στην περίπτωση των επιχορηγούμενων εκπαιδευτικών θέσεων με κρατική δαπάνη, που λειτουργήσε ως μέσο στήριξης των ιδιωτικών σχολείων σε βάρος των δημόσιων, τα οποία στέρησε από ικανούς μαθητές, ενώ χρήση του μπόρεσαν να κάνουν «παιδιά ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων. Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι γονείς αυτοί ασκούσαν επάγγελμα κύρους και ήταν μορφωμένοι, όχι όμως και οικονομικά επιτυχημένοι. Αντίθετα, πολύ μικρός αριθμός παιδιών ανήκε σε εργατικές οικογένειες»⁸.

Η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως μέσο απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς την κοινωνία· στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια λαϊκιστική επιχειρηματολογία, που νομιμοποιεί τη νεοσυντηρητική πολιτική, ενώ ο πραγματικός απολογισμός των ιδρυμάτων γίνεται προς τις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις εκείνες που έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή στο κράτος και τις δυνάμεις της καπιταλιστικής αγοράς.

Στις απόψεις περί αποτελεσματικότητας, η λειτουργία του σχολείου περιγράφεται με όρους της παραγωγικής διαδικασίας, σαν ένα σύστημα εισροών οι οποίες σε μια ορισμένη φάση της διαδικασίας μετατρέπονται σε εκροές. Η μετατροπή των εισροών σε εκροές πρέπει να γίνει με τη μέγιστη δυνατή αποδοτικότητα και για την εκπλήρωση αυτού του στόχου πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες, οι αποτελεσματικές μέθοδοι. Ανάμεσα στις έννοιες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας υπάρχει η σχέση ανάμεσα στο μέσο και στο σκοπό. Η αποδοτικότητα περιγράφεται και πάλι με βάση το επιχειρηματικό πρότυπο και διαιρείται σε τεχνική, οικονομική και κοινωνική. Η τεχνική αποδοτικότητα αναφέρεται στη δημιουργία της κατάλληλης ποσότητας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, η οικονομική με το ελάχιστο δυνατό κόστος και η κοινωνική στη συμφωνία των παραγόμενων αποτελεσμάτων με τους σκοπούς που έχουν τεθεί για το εκπαιδευτικό σύστημα από το γενικότερο κοινωνικό επίπεδο⁹. Η εκπαιδευτική λειτουργία επιχειρείται να κατηγοριοποιηθεί σε συγκεκριμένα ποσοτικά μεγέθη, τα οποία στη συνέχεια θα πρέπει να γίνουν αντικείμενο καταγραφής και καταμέτρησης. Η ποσοτικοποίηση όμως βασικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι επιλογή μεθοδολογικά προβληματική, καθώς οι παράμετροι αυτοί έχουν συγκεκριμένο κοινωνικό, ταξικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, χωρίς την κατανόηση του οποίου δεν υπάρχει πραγματική γνώση του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό αν δούμε τη διαπλοκή μιας σειράς από τους παράγοντες που θεωρούνται δείκτες σχολικής αποτελεσματικότητας με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν. Ως τέτοιοι προτείνονται η εισδοχή σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, η επίδοση στην ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, η εργασία, ο μισθός, στάσεις και συμπεριφορά, επιδράσεις εξωτερικές στην κοινωνία¹⁰.

Το ερώτημα όμως που προκύπτει είναι κατά πόσο μπορεί να διαχωριστεί η επιρροή

του σχολείου από μια σειρά άλλους παράγοντες, όπως η οικονομική κατάσταση του ατόμου, η κοινωνική καταγωγή και το πολιτισμικό υπόβαθρο. Πόσο ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η σχολική επίδοση από τους παραπάνω άλλους παράγοντες; Όχι μόνο δεν είναι ανεξάρτητη, αλλά η εκδήλωσή της σε συγκεκριμένα άτομα γίνεται κάτω από την καθοριστική επίδραση των άλλων παραγόντων που διαφοροποιούν τις επιδόσεις, έστω κι αν τα προσφερόμενα μέσα από το σχολικό περιβάλλον είναι τυπικά τα ίδια για όλους. Μ' αυτή την έννοια, ούτε η εισόδος σε μια ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και η επίδοση σ' αυτή ούτε η επαγγελματική ένταξη είναι ένα απλό παράγωγο της σχολικής λειτουργίας, τελείως ανεξάρτητο από την κοινωνική καταγωγή του εκπαιδευόμενου. Είναι παράμετρος με ποιοτική διάσταση, αφού εμπλέκει στη διαμόρφωσή της καταστάσεις που δεν μπορούν να μετρηθούν ποσοτικά.

Έτσι, ακόμα και από τους υποστηρικτές αυτών των θέσεων γίνεται παραδεκτό ότι: «αρκητές από αυτές τις εκροές ή τους στόχους της σχολικής πράξης είναι τόσο "ποιοτικές" στο είδος και τη μορφή, που είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να μετρηθούν»¹¹. Οι ποσοτικές μετρήσεις έχουν ασφαλώς τη σημασία τους στην ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς παρέχουν βασικά στοιχεία για τη λειτουργία του, δεν αποτελούν όμως τα βασικά εργαλεία ανάλυσης ούτε, πολύ περισσότερο, τα θεμελιακά, όπως οι απόψεις αυτές προσπαθούν να τις καθιερώσουν. Η διαμόρφωση δεικτών, με τους οποίους ποσοτικοποιούνται παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει να κάνει με την προσπάθεια της κρατικής εξουσίας για όσο το δυνατόν απόλυτο έλεγχο της. Να τεθεί κάτω από ένα απόλυτο πλέγμα ελέγχου κάθε πλευρά της λειτουργίας και της καθημερινότητας του σχολείου και να εξασφαλιστεί η αυτοδέσμευση των φορέων του γύρω από τους στόχους του αγοραίου σχολείου. Έτσι, ανάμεσα στους λόγους για τους οποίους κάποιος θα μπορούσε να εμπλακεί στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενός σχολείου, σύμφωνα με υποστηρικτές αυτής της μεθόδου, είναι ότι αυτή «ίσως προσελκύσει οικονομικές ενισχύσεις ή χορηγούς» και ότι «θα προσφέρει πληροφορίες για να προσελκύσει νέους γονείς»¹². Έχουμε δηλαδή την εισαγωγή λειτουργιών του μάνατζμεντ στη σχολική διοίκηση, προκειμένου να διαλυθεί κάθε έννοια δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης και να αφεθεί η τύχη της λειτουργίας του σχολείου στο μηχανισμό της αγοράς. Σ' αυτό το πλαίσιο, δεν μπορεί παρά η εκπαιδευτική διαδικασία να οργάνωνεται με κριτήρια την προσέλκυση χρηματοδότησης και νέων πελατών.

Οι απόψεις αυτές διαμορφώθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '80, μέσα στο κοινωνικό και πολιτικό κλίμα της μεγάλης οικονομικής κρίσης του καπιταλισμού του '73 (κρίση υπερσυσσώρευσης του κεφαλαίου). Εκφράζουν την προσπάθεια της νεοφιλελεύθερης στρατηγικής για αποδόμηση του κράτους πρόνοιας στην εκπαίδευση, νομιμοποίηση των πολιτικών της δημοσιονομικής πειθαρχίας και, προπαντός, θεμελίωσης της λειτουργίας του σχολείου πάνω στα πρότυπα της αγοράς. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι απόψεις αυτές και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές προωθήθηκαν έντονα στον αγγλοσαξονικό χώρο, όπου, από τις αρχές της δεκαετίας του '80, «οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας επιγραμματικά υπογραμμίζουν τη στενότητα των οικονομικών πόρων και θεωρούν οποιαδήποτε πολιτική εξοικονόμησης πόρων ως ωφέλιμη πολιτική για την εκπαιδευτική πράξη»¹³.

Η τεχνοκρατική αυτή θεώρηση διαγράφει από τον ορίζοντα του προβληματισμού της τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες, τη σχέση του

με το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι και την επιρροή του στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου. Το θεωρεί ως ένα άθροισμα οργανωτικών σχέσεων, του οποίου η λειτουργία πρέπει να διέπεται από τους κανόνες του μάνατζμεντ. Οι απόψεις περί αποτελεσματικότητας του σχολείου προσανατολίζουν τη συζήτηση για μια σειρά κρίσιμα ζητήματα της εκπαίδευσης σε μια καθαρά συντηρητική κατεύθυνση και προσπαθούν να βάλουν σε άλλη βάση τη συζήτηση για το χαρακτήρα της σχολικής επιτυχίας από την προβληματική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, που αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του '60. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας διαμορφώθηκε σαν αντίδραση στην πιο πάνω προβληματική και με στόχο την αναιρέση των βασικών παραδοχών της. Έτσι, στις έρευνες των θεμελιωτών αυτού του ρεύματος γίνεται προσπάθεια να διαχωριστεί η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος από το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό του μαθητή και η έμφαση δίνεται στις οργανωτικές σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστική, απ' αυτή τη σκοπιά, είναι η έρευνα του παιδοψυχολόγου Rutter και των συνεργατών του (1979), που θεμελίωσε τις βασικές θέσεις αυτού του ρεύματος. Ακολουθώντας, διαμορφώθηκαν κριτήρια για την ποσοτική μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και περιγράφηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά τους, που μοιάζουν αρκετά με τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου μάνατζμεντ¹⁴.

Συνέπεια αυτής της αντίληψης για τη λειτουργία του σχολείου είναι ότι: «οι μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες στοχεύουν στην αποτίμηση της αποδοτικότητας μιας επιχείρησης, εφαρμόζονται για την αποτίμηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και ως προς την εσωτερική λειτουργία τους και ως προς την ανταπόκριση του προϊόντος τους (απόφοιτοι) στις ανάγκες της οικονομίας»¹⁵. Αυτό έχει σοβαρότατες συνέπειες στους ρόλους των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί, και ειδικά αυτοί που είναι διευθυντές σχολικών μονάδων, πέρα από τον παραδοσιακό τους ρόλο, του παιδαγωγού και του διανοούμενου, αναλαμβάνουν και το ρόλο του στελέχους μιας επιχείρησης¹⁶. Σ' αυτό το κοινωνικό κλίμα διαμορφώθηκε η αντίληψη του αποτελεσματικού σχολείου, που είναι απότοκο της νεοφιλελεύθερης λογικής για την εκπαίδευση. Το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που κατορθώνει να υλοποιεί τους θεσπισμένους σε εθνικό επίπεδο στόχους και χρηματοδοτείται ανάλογα με το βαθμό υλοποίησής τους. Λειτουργεί ανταγωνιστικά μ' άλλα σχολεία. Ο ανταγωνισμός γίνεται με βάση κριτήρια και δείκτες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου που έχουν θεσπιστεί σε εθνικό επίπεδο. Έτσι, η θέσπιση ενός εθνικού συστήματος εξετάσεων, στο βρετανικό π.χ. σχολείο, δεν είναι μόνο μηχανισμός κοινωνικής επιλογής, αλλά και μηχανισμός παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προσώπων που συμβάλλουν στην υλοποίησή της.

Τα αποτελέσματα αυτών των απόψεων, όπου αυτές, μέσα από την ηγεμονία των νεοφιλελεύθερων ιδεών, μετατράπηκαν σε εκπαιδευτική πολιτική, υπήρξαν κατ' εξοχήν αρνητικά. Στην περίπτωση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και της δημοσιοποίησης των δεικτών απόδοσης, έχουμε σημαντικές αλλαγές στη σχέση του σχολείου με τους μαθητές. Προσπαθώντας, μας λέει ο M. Apple, τα σχολεία να προσελκύσουν «ενεργητικούς γονείς» και «ικανά» παιδιά, δημιουργούν «μια λεπτή αλλά κρίσιμη μετατόπιση από τις ανάγκες των μαθητών στην απόδοση των μαθητών, και από το τι κάνει το σχολείο για το μαθητή στο τι κάνει ο μαθητής για το σχολείο [...]». Πίνακες κατάταξης σχολείων με ευρεία δημο-

σιότητα καθορίζουν τη σχετική θέση κάθε σχολείου στην εκπαιδευτική αγορά. Μόνο τα σχολεία με αυξανόμενους δείκτες απόδοσης αξίζουν. Και μόνο οι μαθητές "που μπορούν να κάνουν τον εαυτό τους μια διαρκή επιχείρηση" μπορούν να κάνουν αυτά τα σχολεία να συνεχίσουν να πηγαίνουν προς την "ορθή" κατεύθυνση¹⁷. Στην κατεύθυνση αυτή, μαθητές με ειδικές ανάγκες θεωρούνται οικονομικά ασύμφοροι για το σχολείο, αλλά και κίνδυνος, που μπορεί να επιφέρει τη μείωση των επιδόσεων του στα εθνικά τεστ. Οι διδακτικές μέθοδοι, προκειμένου ν' ανταποκριθούν σε τυποποιημένους στόχους και στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής αγοράς, τυποποιούνται και οι ίδιες, τα σχολεία αποκτούν χαρακτηριστικά ομοιομορφίας, ενώ ο περισσότερος χρόνος ξοδεύεται σε θέματα διοίκησης και δημοσίων σχέσεων και όχι σε πραγματικά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹⁸. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα είναι η αύξηση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο. Στη δεκαετία του '90, εγκατέλειψαν το βρετανικό σχολείο το 1/4 των μαύρων παιδιών, ενώ αποτελούν το 1/14 του παιδικού πληθυσμού της χώρας¹⁹, και η χώρα αυτή έχει ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου στην Ευρώπη, ακολουθώντας την Πορτογαλία (40,7%) με ποσοστό 31,4%²⁰.

Συμπερασματικά, θα πούμε ότι οι νέες τεχνικές της αξιολόγησης δεν αποβλέπουν μόνο στον παραδοσιακό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά κυρίως στην αναμόρφωση της λειτουργίας της με βάση τα αγοραία πρότυπα.

Το σχολείο δηλαδή ν' αναδιοργανωθεί και να λειτουργήσει ως επιχείρηση.

Σημειώσεις

1. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη νεοσυντηρητική Βρετανία της Μ. Θάσερ, την περίοδο της ανόδου του Συντηρητικού Κόμματος στην εξουσία το 1979, συζητήθηκε ακόμα και η κατάργηση του δικαιώματος της απεργίας στους εκπαιδευτικούς (βλ. Γ. Μαυρογώργος, *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1993, σ. 72).
2. Βλ. Α. Καζαμίας, «Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και προβληματισμοί», στο *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος: Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1992, σ. 14.
3. Β. Κοντογιαννόπουλος, *Παιδεία, Εκσυγχρονισμός υπό αναστολή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1991, σ. 32.
4. Σ. Παλαιοκρασάς κ.ά., *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*, εκδ. Ίων, Αθήνα, 1997, σ. 18.
5. Φ. Βιόλα, *Η κοινωνία της αφαίρεσης*, εκδ. Στάχυ, Αθήνα, 1993, σ. 109.
6. Γ. Μαυρογώργος, «Η Αξιολόγηση ως άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας», στο Γ. Μαυρογώργος, *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, ό.π., σσ. 74-75.
7. Α. Κωστόκη, «Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία», στο Σ. Παλαιοκρασάς κ.ά., *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 125.
8. Λ. Αγγέλης, *Το Ενιαίο Σχολείο στην Αγγλία. Μύθος και Πραγματικότητα*, εκδ. Τυπωθήτω - Γ. Δάρδανος, Αθήνα, 1999, σ. 126.
9. Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, «Αποτελεσματικά Σχολεία», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 86, 1996, σ. 82.
10. Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, ό.π., σ. 82.
11. Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, ό.π., σ. 82.
12. J. MacBeath, *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001, σ. 143.
13. Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, «Σχολική Αποτελεσματικότητα. Μια Συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση», στο φάκελο σημειώσεων *Εκπαιδευτικά Προβλήματα και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Μαράσλειο Διδασκαλείο, Αθήνα, 2001, σ. 54.

14. Ε. Καρατζια-Σταυλιώτη, «Αποτελεσματικά Σχολεία», *ό.π.*, σσ. 84-85.
15. Σ. Παλαιοκρασάς κ.ά., *ό.π.*, σ. 18.
16. Σ. Παλαιοκρασάς κ.ά., *ό.π.*, σ. 18.
17. Μ. Apple, «Ρητορικές Μεταρρυθμίσεις: Πρότυπα Απόδοσης και Ανισότητα», περ. *Ρωγμές εν τάξει*, τ. 11, 2001, σ. 44.
18. Μ. Apple, *ό.π.*, σ. 44.
19. Γ. Γρόλλιος, «Σχολική Αποτελεσματικότητα και Αξιολόγηση», περ. *Ρωγμές εν τάξει*, τ. 11, 2001, σ. 21.
20. Γ. Γρόλλιος, *ό.π.*, σ. 24.



Σουζάν Βαλαντόν, Ο Οντριλό και η γιαγιά του, 1910