

ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ «ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ»

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΖΑΧΟΣ*



Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας, σε παγκόσμιο επίπεδο διαδραματίστηκαν μια σειρά από γεγονότα (όπως η πτώση των χωρών του «υπαρκτού» σοσιαλισμού, η καθολική επικράτηση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, η παγκοσμιοποίηση των αγορών, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας και η διόγκωση του τριτογενούς τομέα της οικονομίας), τα οποία επέφεραν σημαντικές αλλαγές στις οικονομικές, τις κοινωνικές και τις πολιτιστικές δομές. Οι αλλαγές αυτές δεν άφησαν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης, της οποίας ο ρόλος παραμένει κρίσιμος τόσο στην οικονομική ανάπτυξη όσο και στη διαμάχη των κοινωνικών ομάδων για την ιδεολογική και πολιτική τους επικράτηση. Σ' αυτό το πλαίσιο εντείνονται οι προσπάθειες διάφορων διεθνών οργανισμών και ενώσεων, όπως ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ), η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank), και η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) για την ομογενοποίηση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και για την εναρμόνισή τους με το νέο «παγκοσμιοποιημένο» οικονομικό περιβάλλον.¹

* Ο Δημήτρης Ζάχος διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός» (ΠΤΔΕ – ΑΠΘ).

Η κυρίαρχη προβληματική αναπτύσσεται γύρω από την αρνητική απόδοση των επενδύσεων στην εκπαίδευση και από την παθογένεια των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία κατηγορούνται ότι κατασπαταλούν τους πόρους που απορροφούν, καθώς και ότι αδυνατούν να δώσουν ώθηση στην οικονομική ανάπτυξη, να επιτύχουν τη σύνδεσή τους με την οικονομία της αγοράς και να διαμορφώσουν τον νέο τύπο εργαζόμενων που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και τα αντίστοιχα των περισσότερων αναπτυγμένων ή αναπτυσσόμενων χωρών, δέχθηκε και δέχεται πιέσεις για να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον, γεγονός που, σε συνδυασμό με τα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα που δημιουργήσε η εισροή ενός σημαντικού αριθμού αλλοεθνών μεταναστών, προκάλεσε μια ευρεία συζήτηση γύρω από τους στόχους και τις προτεραιότητές του.

α. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση

Η διεθνοποίηση του κεφαλαίου και το αίτημα για πλήρη «ελευθερία των αγορών» επέφερε τον περιορισμό των οικονομικών δραστηριοτήτων και των «σπάταλων» επενδύσεων των σύγχρονων κρατών εθνών.² Εντούτοις, φαίνεται ότι η περικοπή των δημόσιων δαπανών αφορά κυρίως στις κοινωνικές παροχές (εκπαίδευση, υγεία, πρόνοια), αφού τα κράτη διατηρούν το ρόλο του ρυθμιστή³ του θεσμικού πλαισίου με βάση το οποίο αντιμετωπίζονται οι ανισορροπίες του συστήματος και οι κοινωνικές δυσλειτουργίες.⁴ Η επίτευξη της «εργασιακής ειρήνης» είναι μια από τις βασικές υποχρεώσεις των σύγχρονων κρατών, αφού σύμφωνα με την κυρίαρχη πολιτική αντίληψη αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προσέλκυση επενδύσεων, οι οποίες θα τονώσουν την εθνική οικονομία και θα δημιουργήσουν νέες θέσεις εργασίας, με αποτέλεσμα τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας.

Στο νέο οικονομικό τοπίο, η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αφού η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών/μελλοντικών εργαζομένων μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας, η οποία επιφέρει την αύξηση της παραγωγικότητας. Επιπρόσθετα, στις «αναπτυγμένες κοινωνίες ο σύγχρονος καταμερισμός της εργασίας ευνοεί επαγγέλματα, για την επιτυχή άσκηση των οποίων απαιτείται υψηλότερο, συγκριτικά με το παρελθόν, επίπεδο εκπαίδευσης»,⁵ γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο τη θέση της εκπαίδευσης. Τέλος, η σύνδεση του μορφωτικού επιπέδου με το βιοτικό επίπεδο των σύγχρονων οικογενειών⁶ καθιστά την εκπαίδευση των παιδιών μια επένδυση, η οποία σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου θα λάβει στο μέλλον τη μορφή του αυξημένου διά βίου εισοδήματος.⁷

Έτσι, ενώ στην οικονομία και στον πολιτισμό σημειώνονται τάσεις μείωσης του «κρατισμού», στην εκπαίδευση ο κρατικός έλεγχος εντείνεται «με νέες μορφές στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της θέσης του κάθε συγκεκριμένου κράτους στα πλαίσια του διεθνούς ανταγωνισμού».⁸ Οι κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις επιχειρούν να εμφανίσουν τις αλλαγές που στοχεύουν στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς ως αναγκαίες μεταρρυθμί-

σεις που αποσκοπούν στην επανασύνδεση του σχολείου με την εργασία/απασχόληση,⁹ επιρρίπτοντας μ' αυτόν τον τρόπο μέρος των ευθυνών για την ανεργία και την έλλειψη «ανάπτυξης» στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, ορισμένοι πολιτικοί,¹⁰ διανοούμενοι και θορυβώδεις παράγοντες της δημόσιας ζωής (δημοσιογράφοι, θρησκευτικοί «ταγοί» και διάφοροι δημοσιολογούντες επί παντός του επιστητού στα Μ.Μ.Ε.) κατηγορούν το σχολείο για μια σειρά από ζητήματα, τα σημαντικότερα από τα οποία είναι:

Πρώτον, ότι τα σχολεία αποτελούν σπάταλους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς εξυπηρέτησης των συμφερόντων των υπαλλήλων τους (εκπαιδευτικών και διοικητικών),

Δεύτερον, ότι τα σχολεία δεν αποδίδουν –ως οφείλουν– λόγο στους/στις πελάτες/πελάτισσες τους,

Τρίτον, ότι τα σχολεία ευθύνονται για την πτώση των μορφωτικών standards και για τα φαινόμενα απειθαρχίας και ανυπακοής των μαθητών/μαθητριών τους, και

Τέταρτον, ότι τα σχολεία επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την ισχύ των συνδικάτων των εκπαιδευτικών.¹¹

Μία ακόμη κατηγορία κατά της δημόσιας εκπαίδευσης προήλθε από ορισμένους οικονομολόγους, οι οποίοι/ες υποστήριξαν ότι η διαρκής αύξηση των κρατικών κονδυλίων τα οποία κατευθύνονται σε κάθε μαθητή και μαθήτρια,¹² τα οποία επέφεραν τη μείωση της αναλογίας δασκάλων-μαθητών και την αύξηση των οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών, δεν οδήγησαν σε μια αντίστοιχη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων.¹³ Από την ίδια προβληματική εκπορεύονται και οι αλλαγές που προωθούν διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ, οι οποίοι εισηγούνται τη λήψη μιας σειράς μέτρων, τα σημαντικότερα από τα οποία αφορούν:

Πρώτον, στην εκχώρηση μέρους της δημόσιας εκπαίδευσης στον ιδιωτικό τομέα, δηλαδή την «απελευθέρωση» της τριτοβάθμιας (τουλάχιστον) και της δευτεροβάθμιας βαθμίδας της από τα κρατικά δεσμά. Η πρόταση αυτή είναι απόρροια της νεοφιλελεύθερης αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η δημόσια χρηματοδότηση των δύο παραπάνω βαθμίδων της εκπαίδευσης αποτελεί έμμεση επιχορήγηση των μεσαίων και των ανώτερων τάξεων, οι γόνοι των οποίων αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών/τριών τους. Επομένως, θα ήταν κοινωνικά δικαιότερη η κατάργηση της.¹⁴ Ένα άλλο μέτρο που στοχεύει στην εκχώρηση μέρους της δημόσιας εκπαίδευσης στον ιδιωτικό τομέα είναι και η εισαγωγή του συστήματος της ελεύθερης επιλογής σχολείου μέσω των κουπονιών («vouchers»), δηλαδή η απόδοση στην οικογένεια του/της μαθητή/τριας του ποσού που θα δαπανούσε το κράτος για τη φοίτηση του τέκνου της στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, το οποίο στη συνέχεια οι γονείς μπορούν να διαθέσουν σε σχολείο (δημόσιο ή ιδιωτικό) της επιλογής τους.¹⁵

Δεύτερον, στην εισαγωγή εθνικού αναλυτικού προγράμματος (στις χώρες που δεν διαθέτουν) και κοινών «αντικειμενικών» στόχων, τους οποίους οφείλουν να επιδιώξουν όλα τα σχολεία.

Τρίτον, στην καθιέρωση ενός εθνικού συστήματος αξιολόγησης, το σύνολο ή μέρος του οποίου θα ανατίθεται σε εξωτερικούς/ές, σε σχέση με το σχολείο αξιολογητές/τριες.¹⁶ Η

αξιολόγηση αυτής της κατηγορίας στηρίζεται σε ενιαία για όλη τη χώρα κριτήρια, τα οποία θα ανταποκρίνονται στους εθνικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη διαδικασία αξιολόγησης, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για τις σχολικές μονάδες, κεντρική θέση θα διαδραματίζουν οι εθνικές εξετάσεις, ενώ θα πρέπει να τονιστεί ότι σύμφωνα με τους/τις εισηγητές/τριες των εν λόγω μέτρων, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων θα έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού θα αναγκάσει τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις διοικητικούς τους προϊσταμένους (διευθυντές, προϊσταμένους, επιθεωρητές, παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης), αλλά και τους γονείς να επιδώσουν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους. Η ίδια λογική διακατέχει και τις προτάσεις εισαγωγής κοινών κριτηρίων αξιολόγησης μεταξύ διαφορετικών κρατών,¹⁷ έτσι ώστε τα κριτήρια αυτά να αποτελέσουν τους άξονες για τη συγκριτική αποτίμηση των αντίστοιχων εθνικών συστημάτων.

Τέλος, η τρίτη από τις σημαντικότερες αλλαγές που προτείνονται για την ευκολότερη προσαρμογή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς αφορά στην αποκέντρωση της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων και στη μεγαλύτερη δυνατή εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των γόνων τους. Η μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν απορρέει από μια παιδαγωγική φιλική προς το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και προς την καλύτερη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, αλλά από την αντιμετώπισή τους ως καταναλωτές εκπαιδευτικών προϊόντων, οι οποίοι/ες εξ αιτίας αυτής τους της ιδιότητας έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους, αλλά και να συμμετέχουν, μέσω των σχολικών Συμβουλίων, στη διοίκηση και στη διαχείρισή του (προσλήψεις-απολύσεις εκπαιδευτικών, διαμόρφωση του προγράμματος-επιλογή μαθημάτων, οικονομική πολιτική).

Από το σύνολο των προτεινόμενων εκπαιδευτικών «μεταρρυθμίσεων», ορισμένες απορρέουν από τις νέες οικονομικές συνθήκες, ενώ άλλες σχετίζονται με μια συγκεκριμένη ιδεολογία, την ιδεολογία της αγοράς, η οποία δίνει έμφαση στη μείωση των δημοσίων εξόδων¹⁸ και αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες ως ανθρώπινο κεφάλαιο που θα πρέπει να εφοδιαστεί με τις απαιτούμενες για την ανταγωνιστική οικονομία δεξιότητες και νοοτροπίες.¹⁹ Εντούτοις, με τον ίδιο τρόπο που η ανταγωνιστική λειτουργία της αγοράς δημιουργεί επιτυχημένους/ες και χαμένους/ες, η μεταφορά του κλίματος του ανταγωνισμού στο χώρο της εκπαίδευσης δημιουργεί αντίστοιχες κατηγορίες εκπαιδευόμενων, με αποτέλεσμα να καταργείται στην πράξη ο παιδαγωγικός και κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου. Επιπρόσθετα, η επικράτηση του ανταγωνισμού βοηθάει στην εναπόθεση των ευθυνών για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα σχολεία και στους/στις εκπαιδευτικούς, γεγονός που συσκοτίζει το ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων και ευνοεί τη διατήρησή τους.

β. Το κίνημα για τα «αποτελεσματικά» σχολεία

Η έννοια της αποτελεσματικότητας αναφέρεται στη διαδικασία παραγωγής ενός οργανισμού και σχετίζεται με την επίτευ-

ξη των στόχων του (οργανισμού αυτού) με την όσο το δυνατό λιγότερη σπατάλη πόρων.²⁰ Όταν η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως παραγωγική διαδικασία, τότε η αποτελεσματικότητά της εκφράζεται με τις έννοιες των εισαγόμενων ποσοτήτων («εισροών» = inputs) και της συνολικής παραγωγής («εκροών» = outputs). Για το περιεχόμενο που παίρνουν αυτές οι έννοιες στο σχολείο, μεταξύ των ερευνητών /τριών του κινήματος για τα «αποτελεσματικά» σχολεία υπάρχει συμφωνία μόνον σ' ό,τι αφορά τις εισροές, στις οποίες καταχωρούνται η ικανότητα του μαθητή/τριας, το κοινωνικοοικονομικό του/της υπόβαθρο, οι χρηματικοί πόροι, τα διδακτικά μέσα και οι δάσκαλοι /ες, ενώ υπάρχει πρόβλημα σ' ό,τι αφορά τις εκροές, αφού αναγνωρίζεται ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία με πολλαπλές εκροές-στόχους διαφόρων τύπων και μορφών.²¹ Σ' ό,τι αφορά στην «αποτελεσματικότητα», υπάρχει ομοφωνία ότι αυτή επιτυγχάνεται όταν το επίπεδο της απόδοσης αγγίζει το επιθυμητό με το φτηνότερο δυνατό τρόπο,²² δηλαδή όταν τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών ενός σχολείου φτάσουν ή και ξεπεράσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των γονέων τους, ενώ τα χαρακτηριστικά του σχολείου και των τάξεών του είναι τέτοια που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση αυτού του αποτελέσματος.²³

Σ' αυτό το πλαίσιο, μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970 άρχισαν να εκπονούνται και να δημοσιεύονται διάφορες έρευνες, οι συγγραφείς των οποίων, ενώ παραδέχονταν ότι οι ατομικές ικανότητες και το οικογενειακό περιβάλλον²⁴ αποτελούν τους κύριους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας, αναζητήσαν τη συμβολή των σχολείων στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων των μαθητών τους. Τα βασικά ερωτήματα, στα οποία οι έρευνες αυτής της κατηγορίας κλήθηκαν να απαντήσουν, αφορούσαν:

Πρώτον, γιατί οι επιδόσεις των μαθητών/τριών σε ένα σχολείο είναι καλύτερες από κάποιο άλλο, όταν στα ιδρύματα αυτά φοιτούν άτομα της ίδιας κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, και

Δεύτερον, πώς τα σχολεία θα γίνουν αποτελεσματικά.

Απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα επιχειρήθηκε να δοθεί μέσω της διεξαγωγής μιας σειράς ερευνών και της εκπόνησης αντίστοιχων μελετών, οι οποίες θα μπορούσαν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

Στην πρώτη ανήκουν οι οικονομικές μελέτες πάνω στις παραγωγικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, οι οποίες επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στα κονδύλια που κατευθύνονται στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα χρήματα που αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή.²⁵

Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν οι μελέτες που έριξαν το βάρος τους στην αξιολόγηση των αντισταθμιστικών προγραμμάτων.²⁶

Μια τρίτη κατηγορία των ερευνών της «σχολικής αποτελεσματικότητας» εστίασε στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Στις εν λόγω έρευνες συμμετείχαν ψυχολόγοι, οι οποίοι ασχολήθηκαν με τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών τάξεων (χρόνος που αφιερώνεται στο μάθημα, εκπαιδευτικές στρατηγικές για την κατάκτηση των στόχων) και παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι οι οποίοι/ες διερεύνησαν άλλες πλευρές των σχολικών οργανισμών, όπως για παράδειγμα η διοίκηση.²⁷

Τέλος, μια τέταρτη κατηγορία των ερευνών της «σχολικής αποτελεσματικότητας» επικεντρώθηκε στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και των μεθόδων διδασκαλίας.²⁸

Στο ξεκίνημα των ερευνών για τη «σχολική αποτελεσματικότητα», οι συγγραφείς τους διαπίστωσαν ότι υπάρχουν σχολεία, στα οποία οι επιτυχίες των μαθητών/τριών τους είναι ανεξάρτητες από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Πάνω σ' αυτή τη βάση, οι εν λόγω ερευνητές/τριες και μελετητές/τριες διατύπωσαν την άποψη ότι στα σχολεία αυτά υπάρχουν ορισμένα διακριτά στοιχεία, στα οποία οφείλεται η επιτυχία τους και ότι τα στοιχεία αυτά μπορούν να αναπαραχθούν και να αποτελέσουν τον οδηγό για την άνοδο της σχολικής «αποτελεσματικότητας». Επομένως, το ζήτημα που αναδείχθηκε αφορούσε στην αναβάθμιση των μη αποτελεσματικών σχολείων και στη διατήρηση και την περαιτέρω βελτίωση των αποτελεσματικών,²⁹ αφού μεταξύ των θεωρητικών και των ερευνητών/τριών της εν λόγω περιοχής έγινε αποδεκτό ότι «τα σχολεία κάνουν τη διαφορά».³⁰ Έτσι, οι Sammons, Hillman & Mortimore³¹ βρήκαν ότι υπάρχουν έντεκα παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στο να γίνει ένα σχολείο αποτελεσματικό. Αυτοί είναι:

1. Η επαγγελματική διοίκηση, η οποία είναι αυστηρή και προσηλωμένη στους στόχους που θέτει, διακρίνεται από επαγγελματισμό και από μια αντίληψη συμμετοχής.
2. Τα αμοιβαία οράματα και στόχοι. Η ενότητα των στόχων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία, η συνέπεια στις πρακτικές και η συναδελφικότητα και συνεργασία θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα σχολεία.
3. Το περιβάλλον μάθησης, το οποίο πρέπει να είναι ελκυστικό, μια «συγυρισμένη» ατμόσφαιρα.
4. Η εστίαση στη διδασκαλία και στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν το μέγιστο δυνατό χρόνο και να εστιάζουν στις επιτυχίες των μαθητών τους.
5. Η επαγγελματική διδασκαλία, η οποία θα διακρίνεται από τους καθαρούς στόχους, τα δομημένα μαθήματα και τις προσαρμοστικές πρακτικές.
6. Οι υψηλές προσδοκίες για όλα τα θέματα και οι διανοητικές προκλήσεις αποτελούν συστατικά των «αποτελεσματικών σχολείων».
7. Η θετική ενίσχυση μέσω της ανατροφοδότησης.
8. Η στενή παρακολούθηση της προόδου, στην οποία συμπεριλαμβάνονται η παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών και η αξιολόγηση της επίδοσης του σχολείου.
9. Η οριοθέτηση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων των μαθητών/τριών, η ανάθεση σ' αυτούς/ές υπεύθυνων θέσεων και ο έλεγχος της εργασίας τους.
10. Η συνεργασία του σχολείου με το σπίτι των μαθητών και η ενεργός ανάμειξη των γονέων στη μάθηση των τέκνων τους.
11. Η ίδρυση και η καθιέρωση ενός ενιαίου οργανισμού μάθησης, στον οποίο θα στηρίζεται η ανάπτυξη του προσωπικού, το οποίο δεν σταματά να «μαθαίνει».

Οι περισσότερες από τις μετρήσεις των ερευνών της σχολικής «αποτελεσματικότητας» αφορούσαν στην επιτυχία σε

βασικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά ή ανέλυαν τα αποτελέσματα των εξετάσεων (τεστ) και λιγότερες ήταν αυτές που ασχολήθηκαν με τη μέτρηση της παρακολούθησης και της συμπεριφοράς. Παρά τις μεθοδολογικές αδυναμίες που είχαν, στο ξεκίνημά τους τουλάχιστον, οι έρευνες αυτές χρησιμοποιήθηκαν από τις κυβερνήσεις των Ηνωμένων Πολιτειών και της Μεγάλης Βρετανίας γιατί συνέδεσαν την εκπαιδευτική πολιτική με τα εθνικά κριτήρια³² και γιατί στήριζαν την άποψη ότι η επίδραση των σχολείων θα μπορούσε να αποτελέσει τον καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη των παιδιών.³³ Ένας παράγοντας που συντέλεσε στην επιτυχία του κινήματος για τα «αποτελεσματικά» σχολεία είναι το γεγονός ότι η θεωρία του βρισκόταν και βρίσκεται σε αρμονία με τις απαιτήσεις των διεθνών οργανισμών, αφού πολλές από τις αλλαγές που προτείνει ταυτίζονται με τις προτάσεις που αυτοί οι οργανισμοί υποβάλλουν στα έθνη κράτη, προκειμένου τα τελευταία να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της οικονομίας της αγοράς. Ξαν αποτέλεσμα, το κίνημα αυτό απέκτησε διεθνές κύρος και εξήχθη στις αναπτυσσόμενες χώρες, μέσω της συγκρότησης συμβουλευτικών υπηρεσιών ή της ανάπτυξης πακέτων λογισμικού.³⁴

γ. Σχολική «αποτελεσματικότητα» και σχολική αποτυχία

Το κίνημα της σχολικής «αποτελεσματικότητας» επιχείρησε να τεκμηριώσει την άποψη ότι τα σχολεία παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία/αποτυχία των μαθητών/τριών τους, ακόμη και όταν οι υπόλοιποι παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και οι πόροι που κατευθύνονταν στην εκπαίδευση λαμβάνονται υπ' όψη. Έτσι, οι έρευνες αυτής της περιοχής, όπως και οι έρευνες για τη σχολική βελτίωση (school improvement) έριξαν το βάρος των ευθυνών για τη σχολική αποτυχία στο σχολείο και στους/στις εκπαιδευτικούς και παραμέλησαν τους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Έτσι, το σχολείο θεωρείται υπεύθυνο για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, αφού μια συνεπής διδακτική διαδικασία μπορεί να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.³⁵ Εντούτοις, έρευνες που κινούνται στο πλαίσιο του κινήματος για τα «αποτελεσματικά» σχολεία διαψεύδουν τους παραπάνω ισχυρισμούς αφού προσδιορίζουν ότι η συμβολή του σχολείου και της σχολικής τάξης στη διαμόρφωση της ατομικής επίδοσης του/της μαθητή/τριας κυμαίνεται μεταξύ 12% και 18%.³⁶ Σύμφωνα με τους Goldhaber και Brewer,³⁷ τα ατομικά χαρακτηριστικά και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αποτελούν τους βασικούς παράγοντες, σε ποσοστό 60%, της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας, ενώ η συνολική συμβολή του σχολείου (σχολείο, σχολική τάξη, εκπαιδευτικός) δεν ξεπερνά το 21%, των δε εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 7,5% έως 8,5%. Τέλος, οι Hatcher, Trouna και Gewirtz³⁸ αναφέρονται στα αποτελέσματα ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες τα σχολεία ασκούν μια επίδραση της τάξης του 8-15% στα αποτελέσματα των μαθητών/τριών τους.

Μια από τις κατηγορίες εναντίον του κινήματος για τα «αποτελεσματικά» σχολεία αφορά στην ανάδειξη της γνωστικής διάστασης σε κεντρική παράμετρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, γεγονός που επέφερε μια σειρά από αλλα-

γές, τόσο στη δομή, όσο και στις παιδαγωγικές αρχές και στις μεθόδους της διδασκαλίας, αφού ανάγκασε τα σχολεία των χωρών που εισήγαγαν τα πορίσματα των θεωρητικών του να ρίχνουν το βάρος τους στην εκμάθηση των γνώσεων και των τεχνικών που θα οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριές τους στην επιτυχία στα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ), από τα οποία άλλωστε κρίνεται και η ίδια τους η τύχη.³⁹ Μ' αυτό τον τρόπο, στο σχολείο εδραιώνεται ένα κλίμα αποθέωσης της πιστοποίησης της σχολικής μάθησης και ενισχύονται οι δραστηριότητες, οι στάσεις και οι μηχανισμοί που προάγουν τη μηχανική και τη χρησιμοθηρική μάθηση. Η επικράτηση των τεχνοκρατικών και των εργαλειακών αντιλήψεων στο χώρο της εκπαίδευσης περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, εμποδίζει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σκέψης των μαθητών και εξαφανίζει τη χαρά και την απόλαυση της μαθητικής διαδικασίας. Μ' αυτόν τον τρόπο το ζήτημα της παιδαγωγικής μετατρέπεται σε ζήτημα διαχείρισης πόρων και χρόνου ώστε να παραχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο μικρότερο διδακτικό χρόνο, με τη χρήση λιγότερων πόρων.⁴⁰ Έτσι, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια σειρά από έρευνες, οι οποίες «προσανατολίζονται ιδιαίτερα στη διερεύνηση της καλλιέργειας της προσωπικότητας του μαθητή στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και τονίζουν τη σημασία της επιτυχημένης κοινωνικοποίησης στο σχολικό χώρο, όπως επίσης και της αυτογνωσίας και της θετικής αυτοεκτίμησης για την επιτυχία και την πρόοδο του μαθητή»,⁴¹ οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία αναγκάστηκαν να παραβλέπουν τις υπόλοιπες –πλην της γνωστικής– διαστάσεις της σχολικής ζωής, και να αγνοήσουν την κοινωνική, την ηθική και την αισθητική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επίσης και τις υπολογίσιμες διανοητικές επιτυχίες, οι οποίες δεν είναι εύκολα μετρήσιμες.⁴²

Τα κινήματα της σχολικής «αποτελεσματικότητας» και της σχολικής βελτίωσης αντιμετώπισαν τα σχολεία ως ιδρύματα που παραμένουν απρόσβλητα από το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, καθώς και από τις εθνικές και διεθνείς πολιτικές εξελίξεις και γι' αυτό προβλήθηκαν ως ουδέτερα και «καθαρά επιστημονικά», τα οποία κατάφεραν να απαλλαχθούν από την πολιτικοποίηση που κόμιζαν τα αντίστοιχα κινήματα των προηγούμενων δεκαετιών (αντιρατσιστική αγωγή, αντισταθμιστικά προγράμματα). Οι εργασίες αυτής της περιοχής έδωσαν λιγότερη σημασία στο ρόλο της φτώχειας, των στερήσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού και περισσότερο σε παράγοντες όπως η επαγγελματική διοίκηση, η συνεργασία σχολείου/σπιτιού, τα κίνητρα της ακαδημαϊκής προόδου και οι αμοιβαίοι στόχοι και οράματα.⁴³

Το κίνημα της σχολικής «αποτελεσματικότητας» έδωσε θετική απάντηση στο ερώτημα που αφορά στο 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 υπόβαθρο⁴⁴ και υποστήριξε ότι το σχολείο, από μόνο του, μπορεί να κάνει τη διαφορά. Έτσι, οι απόψεις και οι προτάσεις του κέντρισαν το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων των Ηνωμένων Πολιτειών και της Μεγάλης Βρετανίας, οι οποίες έσπευσαν να υιοθετήσουν αρκετά από τα πορίσματα των ερευνών της σχολικής «αποτε-

λεσματικότητας» και να προωθήσουν τους/τις πρωτεργάτες /τριες τους.⁴⁵ Όπως τονίστηκε και παραπάνω, η ταύτιση των θέσεων του κινήματος της σχολικής «αποτελεσματικότητας» με ορισμένες κεντρικές επιδιώξεις των διεθνών οργανισμών και ενώσεων και οι πιέσεις που άσκησαν οι τελευταίοι/ες σε πολλές εθνικές κυβερνήσεις οδήγησαν στην εξαγωγή των πορισμάτων και των τεχνικών του κινήματος. Εντούτοις, η διαδικασία υιοθέτησης των προτεινόμενων μέτρων δεν μπορεί να είναι ομοιόμορφη, αφού κάθε κοινωνικός σχηματισμός χαρακτηρίζεται από «διαφορετικές παραδόσεις για την εκπαίδευση και μεγάλη ποικιλία δομών και λειτουργιών. Οι διαφορές ανάμεσα σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ανάμεσα σε εθνικά και ομοσπονδιακά, ανάμεσα σε συστήματα όπου η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση σχετίζεται λιγότερο ή περισσότερο με την εργασία είναι σημαντικές».⁴⁶

Στην Ελλάδα για παράδειγμα, ορισμένα από τα πορίσματα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν ήδη εφαρμοστεί, ενώ άλλα αποτελούν εξαγγελίες και των δύο κομμάτων εξουσίας. Πιο συγκεκριμένα, σ' ό,τι αφορά τον υπ' αριθμόν ένα παράγοντα της «αποτελεσματικότητας» των σχολείων, την επαγγελματική διοίκηση, μια προσαρμοσμένη παραλλαγή των όσων προτείνονται από τους/τις θεωρητικούς του κινήματος των «αποτελεσματικών» σχολείων έχει ήδη εφαρμοστεί στην πράξη, αφού ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας ενδυναμώθηκε, ενώ παράλληλα αυξήθηκαν οι απολαβές τους, έτσι ώστε να ενισχυθεί το κύρος τους και να αποστασιοποιηθεί από τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς. Εντούτοις, από τις αρμοδιότητες του/της διευθυντή/τριας λείπει μέχρι και σήμερα η δυνατότητα αξιολόγησης, γεγονός που φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση μιας εκ των προϋποθέσεων της επιτυχημένης ηγεσίας, της ανάμειξης του υπόλοιπου προσωπικού στις αποφάσεις που αφορούν τη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, η έλλειψη αξιολόγησης φαίνεται ότι συμβάλλει στη διατήρηση των ισορροπιών στα ελληνικά σχολεία, αφού όπως προκύπτει από τη βρετανική τουλάχιστον εμπειρία, η ασφυκτική πίεση των αξιολογήσεων και των εξετάσεων και η συνακόλουθη ρητορική περί ελλείψεων, ελλειμμάτων και ντροπής που φορτώνει τους/τις εκπαιδευτικούς με ενοχές, περιόρισε στο ελάχιστο την αυτονομία τους και κατέστησε την ένταση και την έξοδο από το επάγγελμα ως τη μόνη δυνατή μορφή αντίστασης.⁴⁷

Ένα δεύτερο στοιχείο, το οποίο είναι διάχυτο στις έρευνες για τη σχολική «αποτελεσματικότητα», το οποίο προέρχεται από τη μεταφορά της λογικής της οικονομίας της αγοράς στη σχολική πραγματικότητα, ο ανταγωνισμός (μεταξύ μαθητών, σχολείων, περιφερειών, ιδιωτικών-δημοσίων κ.ά.), έχει ήδη κάνει την εμφάνισή του στον ορίζοντα της ελληνικής εκπαίδευσης, τόσο σε μελέτες και στις δημοσιογραφικές τους παρουσιάσεις που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών,⁴⁸ όσο και στα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων. Στις προαναφερθείσες εργασίες για τις επιδόσεις των μαθητών των λυκείων χρησιμοποιείται η θεματική και η ρητορική του κινήματος της σχολικής «αποτελεσματικότητας», στο πλαίσιο της οποίας δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι

διπλανά σχολεία παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στην επίδοση των μαθητών τους, ενώ επισημαίνεται ότι γι' αυτές δεν ευθύνεται ούτε η διαφορά πρόσβασης σε φροντιστήρια, ούτε η διαφορά περιφέρειας-κέντρου, ούτε κάποια κοινωνική διαφοροποίηση των μαθητών ούτε διαφορές σε διδακτικά βιβλία, ύλη και εξετάσεις, μια που όλα αυτά τα στοιχεία ήταν ίδια (Μάστορας, 1999: 12). Οι εν λόγω έρευνες έδωσαν αφορμή στον τότε υπουργό παιδείας να προωθήσει τις πολιτικές επιλογές της κυβέρνησής του,⁴⁹ γεγονός που επιβεβαιώνει –και στην ελληνική περίπτωση– τη στενή σύνδεση του κινήματος της σχολικής «αποτελεσματικότητας» με συγκεκριμένες στοχεύσεις, ιδεολογικές επιλογές και πολιτικούς προσανατολισμούς. Τέλος, η κυρίαρχη θέση του ανταγωνισμού στις σύγχρονες κοινωνίες της οικονομίας της αγοράς αποτυπώνεται και στο επίσημο πρόγραμμα του κυβερνώντος κόμματος για την εκπαίδευση,⁵⁰ όπου μάλιστα προτείνεται η καθιέρωση κοινών εθνικών διαδικασιών αξιολόγησης και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ένα ζήτημα που σήμερα βρίσκεται ακόμη σε εκκρεμότητα.

Η αξιολόγηση, σύμφωνα τους/τις υποστηρικτές/τριές της, θα συντελέσει ώστε οι γονείς να έχουν καλύτερη πληροφόρηση για την πρόοδο των γόνων τους, γεγονός που θα τους ωθήσει να ασκήσουν πιέσεις στους/στις δασκάλους/ες, αναγκάζοντάς τους να εργαστούν με μεγαλύτερο ζήλο για την επιτυχία των μαθητών /τριών τους. Εντούτοις, το ενδιαφέρον για την εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται με μια έντονη δυσπιστία απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς και το έργο τους, όπως και με την νεοσυντηρητική πεποίθηση ότι πρέπει να επιστρέψουμε σε ένα χαμένο παρελθόν όπου κυριαρχούσαν τα αυστηρά κριτήρια, η πειθαρχία, το δέος και η «πραγματική» γνώση, καθώς και με την ικανότητα της μεσαίας τάξης να καταλαμβάνει μια σφαίρα εξουσίας στους κόλπους του κράτους όπου θα μπορεί να εφαρμόζει τις δικές της αρχές που απορρέουν από τις τεχνικές της διαχείρισης και το ιδεώδες της αποτελεσματικότητας.⁵¹

Αντί επιλόγου

Παρά τη διατήρηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στη μεγάλη πλειοψηφία των αναπτυγμένων κρατών το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης έχει εξαφανιστεί από τη δημόσια συζήτηση για τις εκπαιδευτικές πολιτικές, ενώ η σύνδεση της σχολικής αποτυχίας με τις κοινωνικές ανισότητες έδωσε τη θέση της στη ρητορική για τα ενιαία εθνικά κριτήρια αξιολόγησης και για την «αποτελεσματικότητα» των σχολικών μηχανισμών.

Οι βασικές αντιλήψεις μιας προσέγγισης της εκπαίδευσης, η οποία ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες και τις επιταγές της αγοράς, κυριαρχούνται από τα στοιχεία του ανταγωνισμού (τοπικού, εθνικού και διακρατικού) και της αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής), καθώς και από το πνεύμα της επαγγελματικής και αποτελεσματικής διαχείρισης, δηλαδή της επίτευξης του μέγιστου αποτελέσματος μέσω της διάθεσης του ελάχιστου των πόρων. Στις νέες σχέσεις της αγοράς τα σχολεία θεωρούνται ιδρύματα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές που παρέχουν τις υπηρεσίες, τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης ως διαχειριστές/τριες και όχι εκπαιδευτές/τριες και οι γονείς πελάτες/-

ισσές τους, οι οποίοι/ες δικαιούνται να έχουν κύριο λόγο για την εκπαίδευση των τέκνων τους (επιλογή σχολείου, συμμετοχή στα σχολικά συμβούλια επιλογής προσωπικού, στην εξεύρεση χρηματικών πόρων ή χορηγών κ.ά.). Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, το κράτος απαλλάσσεται από την υποχρέωση της αποκλειστικής και ισομερούς χρηματοδότησης των σχολείων, η αρμοδιότητα της οποίας μεταφέρεται στις τοπικές κοινωνίες, ενώ διατηρεί και αυξάνει τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος μέσω των εθνικών κριτηρίων αξιολόγησης. Η μείωση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση δυσχεραίνει –αν δεν ακυρώνει– την εφαρμογή μιας σειράς μέτρων που προτείνονται από διεθνείς παράγοντες για την ανακούφιση των φτωχών και των μειονεκτούντων μαθητών, όπως την ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, αφού ακολουθείται συνήθως από αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών ανά τάξη και από πάγωμα των μισθών των εκπαιδευτικών. Έτσι, το σύνολο των μέτρων που αποσκοπούν στην ευθυγράμμιση της εκπαίδευσης με τη λογική και τις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς δεν επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες των εμπνευστών τους, αλλά αντίθετα συμβάλλουν στη διεύρυνση των ανισοτήτων, τόσο στις παροχές, όσο και στα αποτελέσματα.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Όπως σημειώνει η Carlino, F., «Evaluation at the Forefront of the Neoliberal Agenda for Education in Latin America: Disclosing the Contradictions of the Recent Argentine Experience», *Delaware Review of Latin American Studies*, vol. 5, no. 1, 2004, όπως παρατίθεται στο <http://www.udel.edu/LASP/artcontents5-1.html>, Μάρτιος, 2006, ενώ σε προηγούμενες περιόδους οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ενθαρρύνονταν από διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι στόχευαν στην προώθηση των επιστημών, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης (όπως η UNESCO, που δημιουργήθηκε από τα Ενωμένα Έθνη), από τη δεκαετία του 1990 και εντεύθεν εμφανίστηκε μια νέα μορφή βοήθειας στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπου τα πιστωτικά ιδρύματα και οι διεθνείς τράπεζες, όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Τράπεζα Παναμερικανικής Ανάπτυξης, υποστηρίζουν τα νέα πρότυπα των αλλαγών θέτοντας έμμεσα και άμεσα τους στόχους των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων.
- 2 Για μια ευρύτερη διαπραγμάτευση του ζητήματος των αλλαγών των λειτουργιών των σύγχρονων κρατών βλ.: Ζάχος, Δ., *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Η υπέρβαση του κοινωνικού αποκλεισμού στο Φλάμπουρο*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2007.
- 3 Το κράτος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις οικονομικές δραστηριότητες, αφού ρυθμίζει και επιβάλλει τις απολαβές των εργαζομένων, διανέμει τα μεγάλα έργα υποδομής, καθορίζει τα όρια της φορολογίας των εισοδημάτων και «αστυνομεύει» τους κοινωνικούς αγώνες.
- 4 Για τις αλλαγές που αφορούν στη θέση του κράτους την εποχή της «παγκοσμιοποίησης» βλ. Βεργόπουλος, Κ., *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα*, Λιβάνης, Αθήνα 1999.
- 5 Κασιμάτη, Κ., «Το ελληνικό σχολείο και ο χώρος εργασίας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 70, 1989, σ. 116.
- 6 Το εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται με το βιοτικό επίπεδο γεγονός που το καθιστά παράγοντα αύξησης/μείωσης των κοινωνικών ανισο-

- τήτων βλ. Antoninis, M., Tsakoglou, P., «Who Benefits from Public Education in Greece? Evidence and Policy Implications», *Education Economics*, vol. 9, no. 2, 2001, σ. 197.
- 7 Schultz, T. W., «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, vol. 51, 1961, σ. 1-18. Για τη σύνδεση των ετών εκπαίδευσης και διά βίου εισοδήματος βλ. Mincer, J., *Schooling, Experience and Earnings*, N. York, National Bureau of Economic Research, 1974.
 - 8 Γρόλλιος, Γ., «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 119, 2001, σ. 77.
 - 9 Στην τρέχουσα συγκυρία, η κατάρρευση της ανειδίκευτης εργασίας έκανε πιο αισθητή την απουσία σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή και τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρά το γεγονός ότι τα τελευταία παρήγαγαν πάντοτε υπο-εκπαιδευμένους/ες μαθητές/-τριες.
 - 10 Βλ. σχετικά, Tomlinson, S., «Sociological Perspectives on Failing Schools», *International Studies in Sociology of Education*, vol. 7, no. 1, 1997, σ. 85.
 - 11 Για το ζήτημα αυτό βλ. και Γρόλλιος, Γ., «Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση» στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί*, Σαββάλας, Αθήνα 2002, σ. 266.
 - 12 Σύμφωνα με τον Hanushek, E., «Measuring Investment in Education», *Journal of Economic Perspectives*, vol. 10, no., 1996, σ. 16, οι εκπαιδευτικές δαπάνες αυξάνονταν καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα.
 - 13 Hanushek, E., Rivkin G. και Taylor, L., «Aggregation and the Estimated Effects of School Recourses», *Review of Economics and Statistics*, vol. 78, 4, 1996, σ. 625.
 - 14 Για μια τέτοια προσέγγιση βλ. Psacharopoulos, G., «The Social Cost of an Outdated Law: Article 16 of the Greek Constitution», *European Journal of Law and Economics*, vol. 16, 2003, σ. 123-137.
 - 15 Για το ζήτημα αυτό ενδεικτικά βλ. Carnoy, M., «Is Privatization Through Education Vouchers Really The Answer?: A Comment On West», *The World Bank Research Observer*, vol. 12, no. 1, 1997, σ. 105-116.
 - 16 Οι υποστηρικτές/τριες της εισαγωγής της αξιολόγησης σε εξωτερικούς αξιολογητές/τριες έχουν την άποψη ότι με τον τρόπο αυτό θα δοθεί μια ώθηση στη βελτίωση του σχολείου, βλ. Reezigt, G. J., (ed.), *A framework for Effective School Improvement project. Final report of the Effective School Improvement project*, University of Groningen, The Netherlands 2001, σ. 8.
 - 17 Μια τέτοια πρόταση αφορά στην καθιέρωση ενιαίων κριτηρίων για τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: Δεκαέξι δείκτες ποιότητας: έκθεση με βάση τις εργασίες της ομάδας εργασίας «Δείκτες ποιότητας»*, 2000, όπως παρατίθεται στο <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11063.htm>, Μάρτιος 2006.
 - 18 Carnoy, M., *Globalization and educational reform: What planners need to know*, Fundamentals of Educational Planning, no. 63, UNESCO 1999, σ. 82.
 - 19 Apple, M., *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σ. 51.
 - 20 Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ., *Αποτελεσματικά σχολεία, Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Τυπωθήτω, Αθήνα 2000, σ. 15.
 - 21 Καρατζά-Σταυλιώτη, Ε., «Αποτελεσματικά Σχολεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 86, 1996, σ. 82.
 - 22 Βλ. σχετικά, Scheerens, J., *Improving School effectiveness*, Fundamentals of Educational Planning, no. 68, UNESCO, Paris 2000.
 - 23 Υπάρχει ομοφωνία ότι η σχολική επίδοση των μαθητών αποτελεί το βασικό κριτήριο «αποτελεσματικότητας», βλ. Reezigt, *ό.π.*, σ. 30.
 - 24 Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα από τα ζητήματα που απασχολήσαν τους/τις παιδαγωγούς και τους/τις κοινωνιολόγους από τότε που η εκπαίδευση έπαψε να αποτελεί προνόμιο των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Η ιστορική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίστηκε το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις διαφορετικές περιόδους: Στην πρώτη, η σχολική επιτυχία και η σχολική αποτυχία αποδοθήκαν στις ατομικές ικανότητες των μαθητών, ενώ στη δεύτερη, η συζήτηση επικεντρώθηκε γύρω από τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες θεωρήθηκαν ως ο κύριος και καθοριστικός παράγοντας του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα τελευταία χρόνια όμως, πολλοί/ές ερευνητές/τριες και μελετητές/τριες, κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στο Ενωμένο Βασίλειο, έχουν επιδοθεί σε μια συστηματική προσπάθεια τεκμηρίωσης της αντίληψης, σύμφωνα με την οποία οι κύριοι υπεύθυνοι για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών είναι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί.
 - 25 Για παράδειγμα ο Hanushek E., «The Productivity Collapse in Schools», στο William J. και Fowler, Jr., (ed.), *Developments in School Finance*, National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education, Washington, 1996, σ. 186, τονίζει ότι το 1965 το ποσό της δημόσιας χρηματοδότησης που αντιστοιχούσε σε κάθε μαθητή/τρια στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ανέρχονταν στα 538 δολάρια, ενώ το 1990 είχε ανήλθε στα 5258 δολάρια.
 - 26 Βλ. για παράδειγμα το Project Follow Through, το οποίο ολοκληρώθηκε τη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ και κόστισε 600 εκατομμύρια δολάρια, καλύπτοντας 79.000 παιδιά και εξετάζοντας διάφορα προγράμματα και εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, βλ. σχετικά, Stebbins, L., St. Pierre, R., Proper, E. Anderson R. και Cerva, T., *Education as Experimentation: A Planned Variation Model, volume IV-A, An Evaluation of Follow Through*, Abt Associates, Cambridge MA, 1977.
 - 27 Scheerens, *ό.π.*, σ. 19.
 - 28 Βλ. σχετικά, Walberg, H., «Improving the productivity of American School», *Educational Leadership*, vol. 41, σ. 19-27.
 - 29 Παμουκτσόγλου, Α., «Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 5, 2001, σ. 83.
 - 30 Reynolds, D., Greemers, B., «School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement», *School Effectiveness & School Improvement*, vol. 1, no. 1, 1990, σ. 1.
 - 31 Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P., *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, Office for Standards in Education (OFSED), 1995, σ. 8.
 - 32 Βλ. σχετικά, Goldstein, H., και Woodhouse, G., «School effectiveness research and Educational Policy», *Oxford Review of Education*, vol. 26, no 3-4, 2000 σ. 353-363.
 - 33 Για παράδειγμα, οι Mortimore, P., Stoll, L., Lewis, D. και Ecob, R., «The effects of school membership on pupils' educational outcomes», *Research Papers in Education*, vol. 3, no. 1, 1988, σ. 3-26, βρήκαν ότι οι μαθητές/τριες που προέρχονται από την εργατική τάξη, μετά από τρία χρόνια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχαν μεγαλύτερες επιτυχίες σε βασικές δεξιότητες στα πιο αποτελεσματικά σχολεία από τις αντίστοιχες των μαθητών της μεσαίας τάξης στα λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία.
 - 34 Morley, L. & Rassol, N., *School Effectiveness, Fracturing the Discourse*, Falmer Press, London 1999, σ. 1.

- 35 Βλ. σχετικά Murphy, J., «Effective schools: Legacy and future directions», στο Reynolds, D., and Cuttance, P., (eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*, Cassel, London 1992.
- 36 Sammons, Hillman & Mortimore, *ό.π.*, σ. 5.
- 37 Goldhaber, D., Brewer, D., «Why Don't Schools and Teachers Seem to Matter? Assessing the Impact of Unobservables on Educational Productivity», *Journal of Human Resources*, vol. 32, no. 3, 1996, σ. 505-523.
- 38 Hatcher, R., Trouna, B. και Gewirtz, D., *Racial Equality and the Local Management of Schools*, Trentham Books, Stoke-on-Trent 1996.
- 39 Στην Βρετανία για παράδειγμα, η ένταξη ενός σχολείου στα μη «αποτελεσματικά» σχολεία, μέσω της δημοσίευσης των σχετικών καταλόγων, επιφέρει τη δημόσια διαπόμπεισή του και την πιθανή αυτονόμησή του από την τοπική αρχή (local educational authority), ενώ ταυτόχρονα τίθεται ζήτημα αντικατάστασης της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών του. Στη συνέχεια, μέσω της επιλογής των γονέων (parental choice), είναι πιθανόν να απομακρυνθούν από αυτό στην αρχή οι μαθητές/τριες που προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και στη συνέχεια και οι υπόλοιποι/ες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη διακοπή της λειτουργίας του μη «αποτελεσματικού» σχολείου.
- 40 Βλ. σχετικά, Giroux, H., «Teachers as Intellectuals», *Social Education*, 49, vol. 15, 1985, σ. 376-379.
- 41 Παπαδόπουλος, Ν., «Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος», στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., *Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 100.
- 42 Morley, L. & Rassol N., *ό.π.*, σ. 130.
- 43 Morley, L., Rassol, N., «School Effectiveness and the Displacement of Equity Discourses in Education», *Race Ethnicity and Education*, vol. 3, no. 3, 2000, σ. 237.
- 44 Ρέππας, Χ., «Αξιολόγηση και «αποτελεσματικό» σχολείο, Κριτική της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης», *Ουτοπία*, τχ. 51, 2002, σ. 164.
- 45 Για παράδειγμα ο Michael Barber, μια ηγετική φυσιογνωμία του κινήματος της σχολικής «αποτελεσματικότητας» στην Βρετανία, έγινε σύμβουλος στην κυβέρνηση των εργατικών.
- 46 Γρόλλιος, Γ., «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 119, 2001, σ. 77.
- 47 Βλ. σχετικά Morley, L. & Rassol N., *ό.π.* 1999, σ. 134.
- 48 Βλ. για παράδειγμα τα στοιχεία για τα 40 πιο «αποτελεσματικά» και στα 40 πιο «αναποτελεσματικά» λύκεια της χώρας, τα οποία έδωσε στη δημοσιότητα (δημοσιεύτηκαν σε πολλές ελληνικές εφημερίδες το καλοκαίρι του 2001) ο καθηγητής και πρώην Γραμματέας του υπουργείου Παιδείας Ι. Πανάρετος (<http://www.aueb.gr>, Μάρτιος 2006), όπου, επίσης, χρησιμοποιείται και η φράση «καλύτερα λύκεια» για τα σχολεία των οποίων οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τις υψηλότερες επιδόσεις.
- 49 Ο τότε υπουργός Παιδείας Γ. Αρσένης έσπευσε να επισημάνει ότι «η δουλειά που έγινε στην τάξη έπαιξε καθοριστικό ρόλο» και να προαναγγείλει για μία ακόμη φορά ότι η μεταρρύθμιση θα προχωρήσει και από τον Σεπτέμβριο θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση καθηγητών και σχολικών μονάδων» βλ. Μάστορας, Ν., «Τα 163 Λύκεια που ξεχώρισαν», *Τα Νέα*, 04/08/1999, σ. 12.
- 50 Βλ. σχετικά, Νέα Δημοκρατία, *Το Κυβερνητικό μας πρόγραμμα για την παιδεία, Ποιότητα, Αξιολόγηση, Πόροι*, 2004, όπως παρατίθεται στο www.nd.gr, Φεβρουάριος 2006.
- 51 Apple, *ό.π.*, σ. 116-117.

ΠΡΩΙΝΗ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΑΡΙΣΤΕΡΑΣ

Η ΑΥΓΗ