

Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χαράλαμπος Νούτσος, καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τμήμα Παιδαγωγικής

Θα αρχίσω κάπως ανορθόδοξα την εισήγησή μου, διατυπώνοντας επιγραμματικά την επόμενη ερμηνευτική θέση για τη λειτουργία των αξιολογικών πρακτικών στην ελληνική εκπαίδευση: Τόσο ο κυρίαρχος λόγος για το σχολείο –περιορίζομαι εδώ μόνο στη λεγόμενη γενική παιδεία– όσο και οι σύστοιχες πρακτικές τείνουν να συγκροτήσουν μια (νέα;) μορφή νομιμοποίησης της διευρυμένης αναπαραγωγικής λειτουργίας του σήμερα (νομιμοποίηση και στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του σχολικού μηχανισμού).

Για ποιους λόγους; Ασφαλώς, για να περιοριστώ στο επίπεδο της ιδεολογίας, για τους εξής πολύ γενικούς λόγους, τους οποίους δεν μπορούμε προφανώς να διερευνήσουμε εδώ: 1. Το μετεμφυλιακό κράτος και οι σύστοιχες μορφές ελέγχου της εκπαίδευσης αποτελούν παρελθόν. 2. Η ιδεολογία των λεγόμενων ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών φαίνεται πως έχει χάσει την προηγούμενη εμβέλειά της, αν κρίνει κανείς τη θεαματική αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση, τουλάχιστο για τους γόνους των ελλήνων πολιτών. 3. Η σύμφυτη με το καπιταλιστικό κράτος μετατροπή της νομικο-πολιτικής ιδεολογίας σε τεχνοκρατική «ωθεί» αυτή την τελευταία, ασφαλώς για σύνθετους εξωγενείς και ενδογενείς λόγους, να επωμιστεί τον κύριο νομιμοποιητικό ρόλο της κοινωνικο-πολιτικής εξουσίας, συνεπώς και της ομόλογης κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου. Για να μπορέσει, ωστόσο, να αποβεί αποτελεσματική αυτή η νομιμοποιητική λειτουργία χρειάζονται ορισμένες προϋποθέσεις: 1. Να διαχυθεί αυτή η «τεχνοκρατική ιδεολογία» στις αντιλήψεις και τις πρακτικές ανθρώπων και ειδικότερα της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Έτσι έχει συγκροτηθεί και ενσωματωθεί σε επίσημες εκδόσεις, σε πιλοτικά προγράμματα, σε διαδικασίες «εσωτερικής εκτίμησης-αξιολόγησης» και στη θεματική παιδαγωγικών συνεδρίων μια ορισμένη αντίληψη για την «αναγκαιότητα» επιβολής μιας ορισμένης αξιολογικής πρακτικής στην εκπαίδευση. Σ' αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε ασφαλώς μια προηγούμενη συστηματική διάχυση ιδεολογημάτων για θέματα όπως η «λεξιπενία» των μαθητών, η πτώση της «μορφωτικής στάθμης», η αναγόρευση της «ευθύνης

των εκπαιδευτικών» ως του καθοριστικού παράγοντα των μαθητικών επιδόσεων στο σχολείο κ.τ.λ. 2. Η διάχυση αυτή οφείλει να μορφοποιηθεί και θεσμικά. Έτσι η αναγκαιότητα μιας ορισμένης αξιολόγησης ενσαρκώνεται στον πρόσφατο νόμο 2525/97 και στο πολύ πρόσφατο σχετικό νομοσχέδιο που ετοιμάζεται να οδεύσει προς ψήφιση στη Βουλή¹. Ακόμα περισσότερο: Με την ίδρυση «τμήματος αξιολόγησης» στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και με το πρόσφατο νομοσχέδιο για τη θεσμοθέτηση «Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης της Ποιότητας» στην ανώτατη εκπαίδευση (ΕΣΑΠ) προβάλλεται και θεσμικά ο πρωτεύων διακριτός ρόλος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Θα περιοριστώ εδώ, με όσα ακολουθούν, να εξετάσω από πιο κοντά αυτό το νομιμοποιητικό εγχείρημα στη συνάφειά του με τη γενική εκπαίδευση. Είχα εξάλλου, σχετικά πρόσφατα, την ευκαιρία να κρίνω διεξοδικά τα αποτελέσματα ενός ανάλογου εγχειρήματος σε ΑΕΙ. Εκεί η εκτίμηση-αξιολόγηση είχε εκφυλιστεί στην παράθεση ασύνδετων και εν πολλοίς λαθεμένων στατιστικών δεικτών². Εδώ αρκούμε να επισημάνω τα παρακάτω:

1. Για να «σχετικοποιήσουμε» κατ' αρχήν τα πράγματα (δηλ. να μειώσουμε τον υπέρμετρο ζήλο ένθερμων οπαδών της αξιολόγησης) πρέπει να τονίσουμε εμφαντικά – κυρίως για τους ανιστόρητους φορμαλιστές– πως πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης ήταν σύμφυτες με τη γέννηση του αστικού κράτους και, συνεπώς, ανάλογα υποδείγματα είχαν υιοθετηθεί από έλληνες διανοούμενους πριν από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους. Ξέρουμε π.χ., για να αναφέρω μόνο δυο χαρακτηριστικές περιπτώσεις, πως το 1811 ο Ιγνάτιος Ουγγροβλαχίας καθιερώνει στις εξετάσεις των μαθητών του Λυκείου στο Βουκουρέστι βραβεία και για τους μαθητές και για τους «διδασκάλους και υποδιδασκάλους»³ και πως ο Κωνσταντίνος Κούμας καινοτομεί το 1812 στο Φιλολογικό Γυμνάσιο της Σμύρνης με την εισαγωγή της «βίβλου της τιμής» για τους εξεταζόμενους μαθητές⁴.

2. Η αξιολόγηση των μαθητών αποτέλεσε, φυσικά, και από την πρώτη στιγμή της ίδρυσης του ελληνικού κράτους μόνιμο και αδιατάρακτο εκπαιδευτικό καθεστώς, έτσι που αυτό το «αξιολογικό ασυνείδητο» να βρίσκει κατά καιρούς πρόθυμους υπέρμαχους και από τον πολιτικό χώρο μιας ορισμένης Αριστεράς⁵. Αυτό το καθεστώς μπορεί να χαρακτηριστεί πολύ αδρά ως:

1. Προβλέπει, ανάμεσα σ' άλλα, και την ίδρυση «Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (ΚΕΔΑΥ).

2. Βλ. το άρθρο μου, «Αποτίμηση του Πανεπιστημίου», *Ηπειρωτικός Αγών*, 27/28-5-2000.

3. *Ερμής ο Λόγιος*, 10 Οκτωβρίου 1811, σσ. 338-343.

4. Στο ίδιο, 1 Μαΐου 1812, σσ. 129-133. Όσοι αρέσκονται ή εξαντλούνται στο «έτιμον» των σχετικών όρων, ας σκεφτούν τις συνδηλώσεις της κούμειας ορολογίας.

5. Η σχετική εκπαιδευτική εμπειρία των πρώτων μετεπαναστατικών χρόνων στη σοβιετική Ρωσία απωθήθηκε βιαστικά από τη βαθμονομική παλινόρθωση, που σημάδεψε την απαρχή της σταλινικής περιόδου στο σοβιετικό σχολείο.

- α) Ταύτιση των αξιολογικών πρακτικών με τις εξετάσεις και τη βαθμονομική πρακτική.
- β) Βαθμιαία αποσύνδεση της λεγόμενης «διαγωγής» των μαθητών από την επίδοσή τους στα μαθήματα και την υπεραξίωση της τελευταίας από τη μεταπολιτευτική περίοδο και δώθε.
- γ) Αργόσυρτη μετάβαση από ποιοτικούς χαρακτηρισμούς σε αριθμητικούς δείκτες των σχολικών αποτελεσμάτων-επιδόσεων, από το τέλος του 19ου αιώνα και δώθε (με μια πρόσκαιρη υπαναχώρηση τη δεκαετία του 1980 για το δημοτικό σχολείο).
- δ) Αποκλειστική υπόθεση της κρατικής εξουσίας για όσους μαθητές θα επιδιώξουν να μεταβούν από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, από το 1965 και δώθε.

3. Η νέα αξιολογική πρακτική του 1965 για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ακαδημαϊκό απολυτήριο) θα συμβάλει βαθμιαία στην εμφάνιση μιας άτυπης και εξωτερικής εκτίμησης των λυκειακών επιδόσεων (συνολικά και κατά σχολή ΑΕΙ) με βαρύνουσα κοινωνική σημασία. Έτσι η δημοσιοποίηση των ποσοστών επιτυχίας-αποτυχίας ανά λύκειο –φυσικά και κατ' αρχήν στο όνομα του δημοκρατικού δικαιώματος στην πληροφόρηση– θα συντελέσει όχι μόνο στην ενίσχυση της κυρίαρχης αστικής αντίληψης (και πρακτικής) για την εξατομίκευση του κοινωνικού στο σχολείο αλλά και –ή κυρίως– στη μετάθεση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση από το πεδίο των ενδοσχολικών διαδικασιών (δηλ. ουσιαστικά της διδασκαλίας-μάθησης) στο πεδίο των σχολικών και διασχολικών επιτευγμάτων (δηλ. στην υπεραξίωση της αξιολογικής στιγμής της μάθησης)⁶. Κι ακόμα περισσότερο στην ανάδειξη πρακτικών για συγκριτικές αξιολογήσεις σχολικών μονάδων (δηλ. τελικά των εκπαιδευτικών ως «υπόλογων της ποιότητας» των μαθητικών επιδόσεων)⁷.

4. Τα τρία τελευταία χρόνια η μετατροπή του Λυκείου σε βαθμονομικό λογιστήριο, σε συνάρτηση πάντα με την ετήσια μοριολογία⁸, φαίνεται να προκαλεί τα επόμενα αλληλένδετα αποτελέσματα:

- α) Το μορφωτικό περιεχόμενο των μαθημάτων και η «μετάφρασή» του στη διδακτική πράξη τείνουν να αποβούν μονοδιάστατα ή μονοσήμαντα ωφελμιστικά, δηλ. να αξιολογούνται και συνεπώς να προκρίνονται με βάση την πραγματική ή υποτιθέμενη διευκόλυνση που παρέχουν για την επιτυχία σε πανεπιστημιακά τμήματα.
- β) Η επιτυχία στο Λύκειο, δηλ. και για τα ΑΕΙ, τείνει να θεωρηθεί κυρίως ως

6. Πρέπει, συνεπώς, ν' αρχίσουμε να «διαβάζουμε» διαφορετικά την κοινωνική σημασία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, πέρα από απολογητικές εκδοχές τύπου Καζαμία ή Μπουζάκη!

7. Ωστόσο, η συγκριτική μελέτη και ερμηνεία αυτών των επιδόσεων παραμένει σήμερα θεωρητικό και πολιτικό διακύβευμα. Η αγγλοσαξονική βιβλιογραφία προσφέρει άφθονα τέτοια «δείγματα».

8. Σ' αυτό το σπορ επιδίδονται κάθε χρόνο «προοδευτικές» εφημερίδες κυρίως πριν από τις εξετάσεις, με τη βοήθεια κάθε φορά κάποιου επίδοξου Τειρεσία.

συνάρτηση «έξυπνων» τεχνικών μελέτης, στις οποίες καθοριστικό ρόλο παίζει πλέον το φροντιστήριο (συνδυασμός «φροντιστηριακών ερωτήσεων» και διαφοροποιημένος χρόνος «αποστήθισης» της ύλης).

- γ) Η συνολική αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, δηλ. ο κοινωνικά αυθαίρετος χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και οι κοινωνικές προϋποθέσεις λειτουργίας του λεγόμενου «διπλού εκπαιδευτικού δικτύου», γίνεται ολοένα και πιο δυσδιάκριτη. Έτσι δείχνουν να ξαφνιάζονται ορισμένοι, όταν περιοδικά προσκομίζονται εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα από πρώην ή παροπλισμένα στελέχη θεσμών του υπουργείου Παιδείας⁹.

Όλα τα προηγούμενα εξηγούν, ίσως, γιατί εδώ και είκοσι χρόνια δεν αξιολογούνται με τη σειρά τους οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης. Χρειάστηκε βέβαια να συνταχθεί και να εγκριθεί το λεγόμενο «πράσινο» βιβλίο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (1993), για να υπάρξει εξωτερικό κίνητρο στην ψήφιση των σχετικών άρθρων του πρόσφατου νόμου (2525/97) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (όπως και για τα ΑΕΙ η σχετική απόφαση του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την υποχρεωτική αξιολόγηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: 1998).

Αν, τελικά, ψηφιστεί το νέο (συμπληρωματικό) νομοσχέδιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης –αφού προτείνεται η κατάργηση των διατάξεων για το περίφημο Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών– είναι πιθανό να επανέλθουμε, τηρουμένων των ιστορικών αναλογιών, στο εκπαιδευτικό καθεστώς του 1915, που διατηρήθηκε με επιμέρους αναθεωρήσεις –εξαιτίας των ιδεολογικοπολιτικών συγκρούσεων– έως το 1982. Η βελτιωμένη επαναφορά αυτού του καθεστώτος θα σήμαινε, ανάμεσα σ' άλλα, και τα επόμενα:

1. Αναδιάταξη των ιεραρχικών σχέσεων στο εσωτερικό της κάθε σχολικής μονάδας (δηλ. ο διευθυντής του σχολείου θα αξιολογεί, μαζί με το σχολικό σύμβουλο, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της μονάδας, αν υπάρχουν).

2. Θεσμική αναγόρευση της «ευθύνης» των εκπαιδευτικών ως του πιο αποφασιστικού παράγοντα της μαθητικής επίδοσης, με τη συνεργία αυθαίρετων δεικτών «μέτρησης» ή «αποτύπωσης» του βαθμού αυτής της ευθύνης.

3. Παρενέργειες στα ως τώρα «κεκτημένα» των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών εξαιτίας νέων διαφοροποιήσεων στη συνδικαλιστική τους έκφραση και πρακτική.

4. Βαθμιαίο εκφυλισμό της πολυδιαφημιζόμενης «συλλογικής και δημοκρατικής διερεύνησης» (sic), δηλ. της αυτο-αξιολόγησης, σε τυπική, μηχανική και βαρετή τελικά διαδικασία.

Οι αμέσως προηγούμενες επισημάνσεις μπορούν να μας οδηγήσουν αβίαστα

9. Είναι πολύ πιθανό η «ενδοκομματική» κόντρα για τα ποσοστά της αποτυχίας των μαθητών στο Λύκειο να προσλάβει και «επιστημονικό» χαρακτήρα.

στη γενική διαπίστωση πως το να συνδέει κανείς τη «μετρήσιμη» ευθύνη των εκπαιδευτικών με τη «μετρήσιμη» μαθητική επίδοση (κυρίως στις εξετάσεις), προϋποθέτει δυο πράγματα:

1. Πως τα κριτήρια της «ευθύνης», δηλ. τελικά της «ποιότητας» (έτσι έλεγαν παλιότερα τις εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) των εκπαιδευτικών και του «έργου τους» (να μην ξεχνάμε αυτή την «επίσημη» διάκριση) μπορούν:

- α) Να οριστούν «αντικειμενικά», δηλ. «επιστημονικά», να μεταφραστούν ποσοτικά-αριθμητικά και, φυσικά, να χρησιμεύσουν σε ομόλογες συγκρίσεις (εντός και εκτός του ελληνικού εκπαιδευτικού μηχανισμού).
- β) Να θεωρηθούν κοινά και αναγκαία, πέρα και πάνω από διαφορετικά ή ανταγωνιστικά κοινωνικά συμφέροντα.
- γ) Να υποδηλώνουν ταυτόχρονα πως η κοινωνική κι όχι απλά η λειτουργία του σχολείου αποτυπώνεται σ' αυτά τα ίδια, άρα τελικά οι επίσημοι στόχοι του σχολείου είναι ορθοί, αναγκαίοι και κοινά αποδεκτοί (συνεπώς οι «αποκλίνοντες» θα πρέπει ή να επανέλθουν, με τη «θεραπευτική» αξιολόγηση στον «ορθό δρόμο» ή να «τιμωρηθούν» αναλόγως...).

2. Πως τα παραπάνω κριτήρια της «ποιότητας» οδηγούν ευθύγραμμα και υποχρεωτικά σε σύστοιχα «ποιοτικά» μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτή η παραδοχή σημαίνει:

- α) Πως υπάρχουν ή μπορούν να επινοηθούν ομόλογες σχολικές και διδακτικές πρακτικές, που επιβάλλονται έτσι ως ορθές, αναγκαίες και υποχρεωτικές.
- β) Πως αυτές οι πρακτικές συγκροτούν τελικά τον πυρήνα της λεγόμενης «επαγγελματικής ταυτότητας» των εκπαιδευτικών ή, με άλλα λόγια, το «προφίλ» του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού.

Όλες οι προηγούμενες όψεις της «διαχειριστικής πανάκειας» του κράτους-αξιολογητή μπορούμε να υποστηρίξουμε τελικά πως ανάγονται σε μια γενικότερη σιωπηρή παραδοχή, από την οποία εκκινούν οι θιασώτες αυτής της τεχνοκρατικής ιδεολογίας: Εάν επιβληθεί και «λειτουργήσει» αυτή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους –δηλ. με βάση και αφετηρία τα μαθητικά επιτεύγματα– τότε το σχολείο (ως επιμέρους μονάδες και αθροιστικά ως σύστημα) μπορεί από μόνο του και με δική του ευθύνη –δού η θετική λειτουργία της «ανατροφοδότησης»– να πετύχει τους επίσημους ποιοτικούς στόχους και άρα η κοινωνία μας να επιβιώσει στον ανελέητο διεθνή ανταγωνισμό. Έτσι, στην «κοινωνία της γνώσης» θα μπορέσουμε να αποκτήσουμε ποιοτικά σχολεία υψηλού επιπέδου –αδιάφορο αν είναι ιδιωτικά– για το καλό των παιδιών «μας» και γενικότερα του «συνόλου».

Είναι τώρα σαφέστερο πως μια τέτοια «τεχνολογία της εξουσίας» (γραφειοκρατική, κανονιστική και προσανατολισμένη κυρίως στα σχολικά επιτεύγματα) προβάλλεται από φορείς (π.χ. τον ΟΟΣΑ από το 1992) και διανοούμενους ως επιστημονικά θεμελιωμένη και κοινωνικά αναγκαία. Με δυο λόγια, για να μη μακρηγορώ: Η ιδεολογία του επιστημονισμού, που τείνει και στην ελληνική κοινωνία να κερδίζει

οπαδούς, επιχειρεί τελικά να θεμελιώσει και να δικαιώσει την κυριαρχία της αγοραίας λογικής και τα συνακόλουθα κριτήριά της στο περιεχόμενο και στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Το οπλοστάσιο αυτής της ιδεολογίας τροφοδοτείται αδιάλειπτα με τις «έννοιες» της «μέτρησης», της «ποιότητας», του «ανταγωνισμού», της «πιστοποίησης», της «αμοιβής», δηλ. της «εκτίμησης-αξιολόγησης».

Δύο ακροτελεύτιες παρατηρήσεις και μια υπόθεση:

1. Για να συμφωνήσει κανείς με τα κριτήρια και με τη μορφή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής αξιολόγησης, πρέπει συνάμα να αποδεχτεί και την αφετηρία και τη μορφή της κοινωνικο-πολιτικής εξουσίας, από την οποία αυτά απορρέουν και την οποία ανατροφοδοτούν. Αλλιώς κολυμπάει στον αγοραίο θετικισμό νεόκοπων υπέρμαχων του «εκμοντερνισμού».

2. Διλήμματα όπως: «υπέρ ή κατά της αξιολόγησης» ή «όλοι αξιολογούνται» κ.τ.λ., είναι θεωρητικά άστοχα και πολιτικά αφελή. Γιατί, κρίνοντας συγκεκριμένες αξιολογικές πρακτικές στο σχολείο, πρέπει μαζί μ' αυτές να κρίνουμε και την κοινωνική λειτουργία του σημερινού σχολείου. Ξαναγυρίζουμε έτσι τελικά στο πρόβλημα της σημερινής κοινωνικής εξουσίας και των μηχανισμών της.

Η υπόθεση: Δικαιούμαι να ισχυριστώ πως η θεσμοθέτηση αξιολογικών πρακτικών στο σχολείο, επικεντρωμένη στα μαθητικά επιτεύγματα (δηλ. ουσιαστικά στην επίδοση), θα συνεπιφέρει, όσο διαρκεί η βαθμονομική πρακτική στο Λύκειο, περαιτέρω συρρίκνωση της παιδευτικής λειτουργίας του, στο όνομα πάντοτε των «εθνικών κριτηρίων», των «δεικτών αποτύπωσης», της «μέτρησης» κ.τ.λ., σύμφωνα με ανάλογες αγγλοσαξονικές υποδείξεις και πρακτικές.

Όλα, ωστόσο, κι ανάμεσά τους η εκπαιδευτική αξιολόγηση, εξαρτώνται τελικά κάθε φορά από συγκεκριμένους συσχετισμούς δυνάμεων...