

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο

Κριτική ανάλυση – Υλικό στήριξης



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	9
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ	
I. Το εκπαιδευτικό έργο: Από τον ορισμό στην υλοποίηση	19
1. Εννοιολογική ανάλυση	19
2. Θεωρητική αποσαφήνιση και στοιχειοθέτηση	27
3. Σχεδιασμός και εκτέλεση	35
II. Οι εκπαιδευτικοί και η διεκδίκηση της παιδαγωγικής γνώσης	40
1. Βασική μάρφωση: «ολίγη» και «ειδική»	40
2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: «υπό έλεγχο»	50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	
I.1. Νόμος 2009/92: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις	59
I.2. Π.Δ. 250/92: Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων	64
I.3. Π.Δ. 130/90: Προϋποθέσεις και διαδικασία εξομοίωσης των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών προς τους πτυχιούχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων ΑΕΙ	97
I.4. Έκθεση Ομάδας Εργασίας για τη μελέτη του θέματος της μετεκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	101
ΜΕΡΟΣ Β΄	
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	
ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
Αντί προοιμίου	113
I. Αξιολόγηση των μαθητών και κοινωνική δυναμική	114
1. Εννοιολογικές και θεωρητικές οριοθετήσεις	121
2. Ο μηχανισμός της αξιολόγησης των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα	136
3. Η αξιολόγηση ως ανιχνευτικός και αναλυτικός μηχανισμός της κοινωνικής δυναμικής	149

Π. Αξιολόγηση του (εκπαιδευτικού) έργου των εκπαιδευτικών και κοινωνικός έλεγχος	154
1. Μνήμη και λειτουργία	154
2. Μόνιμα στη δίνη της επικαιρότητας	157
3. Αξιολόγηση και σχολική δυναμική	166
4. Κρίση του σχολείου και αξιολόγηση	179
5. Η αξιολόγηση ως διαδικασία εκδήλωσης του κοινωνικού ελέγχου	187

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Π.1. Π.Δ. 497/81	193
Π.2. Σχέδιο Π.Δ./88: Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων	195
Π.3. Π.Δ. 390/90: Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων	202
Π.4. Π.Δ. 393/90: Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων	211
Π.5. Π.Δ. 392/90: Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων	217
Π.6. Π.Δ. 462/91: Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου	222
Π.7. Π.Δ. 429/91: Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Γυμνασίου	227
Π.8. Σχέδιο Π.Δ./88: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και του συμμετοχικού έργου των εκπ/κών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	234
Π.9. Σχέδιο Π.Δ./92: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση	244
Π.10. Π.Δ. 320/93: Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση	252
Βιβλιογραφία	265
ΕΥΡΕΤΗΡΙΑ	
Ευρετήριο ονομάτων	269
Γενικό Ευρετήριο	271

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το βιβλίο αυτό, με τα δύο μέρη του και το αναγκαίο υλικό στήριξης, τεκμηρίωσης και αναφοράς, διαπραγματεύεται δύο θέματα που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική επικαιρότητα: το εκπαιδευτικό έργο και την αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η κριτική ανάλυση των δύο αυτών θεμάτων, η οποία επιχειρήθηκε, αποτελεί ένα είδος διπλής αντίδρασης σε κατεστημένες και εύκολες παραδοχές, συγκεκριμένες και «κυρίαρχες» εκδοχές, λογικές και διεισδυτικές αναζητήσεις που μεθοδεύουν τη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων στα παραπάνω θέματα.

Η πρώτη αντίδραση αναφέρεται στην ευρύτερη επικράτηση μιας αντίληψης που ορίζει το εκπαιδευτικό έργο διαγράφοντας απαιτήσεις «αναβάθμισης» και «ποιοτικής βελτίωσης», ξετυλίγοντας στόχους και προσδοκίες και διασφαλίζοντας μέσα, διαδικασίες και λειτουργίες ενώ τα συμπραζόμενα παραπέμπουν σε μια όλο και πιο έντονα γραμμική, λειτουργική και τεχνογραφειοκρατική αντίληψη οργάνωσης του σχολείου.

Η δεύτερη αντίδραση αναφέρεται στην επιβολή μιας αντίληψης που συναρτά την ποιοτική βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου τόσο με την επαναθεσμοθέτηση μιας εξεταστικοκεντρικής οργάνωσης της διδακτικής πράξης όσο και με την ιεραρχική και γραφειοκρατική υπαγωγή και εξάρτηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Καθώς, λοιπόν, η εκπαιδευτική πραγματικότητα προ(σ)καλείται και σύρεται από τέτοιου είδους αντιλήψεις, φαίνεται ότι η αντίδραση ή αντίσταση δεν αρκεί, κυρίως όταν μπορεί κανείς να ξεπεράσει την αντιπαλότητα και να αντιπροτείνει πλαίσια και προϋποθέσεις μιας εναλλακτικής τροπής των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Η αντίδραση στην πραγματικότητα έχει νόημα και

αξία όχι μόνο όταν αναλύει αντιφάσεις, αδιέξοδα, παραπλανήσεις, κυρίαρχες λογικές και κοινωνικοπολιτικές προθέσεις αλλά κυρίως όταν, ξεπερνώντας την άρνηση, διατυπώνει προτάσεις που έχουν καταλυτική σημασία στη διαμόρφωση και στην αντίληψη των εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Η αντίδραση, επομένως, σε συγκεκριμένες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό έργο και την αξιολόγηση στο σχολείο οδηγεί σταδιακά όχι μόνο στην αναίρεσή τους αλλά ανιχνεύει τον σύνθετο και διαλεκτικά αρθρωμένο με την κοινωνική πραγματικότητα χαρακτήρα τους και επιχειρεί να ιχνηλατήσει δρόμους, διαδικασίες, στάσεις, πρακτικές, χειρισμούς και θεωρήσεις που θα μετασχημάτιζαν το σχολείο και το κοινωνικό του πλαίσιο. Έτσι, η αντίδραση μετατρέπεται σε αναζήτηση της παιδαγωγικής γνώσης που θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς —μέσα από τη βασική τους μόρφωση και επιμόρφωση και μέσα από το πλέγμα των ιεραρχικών και γραφειοκρατικών εξαρτήσεων— να οργανώσουν στρατηγικές παρέμβασης και εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης. Το βιβλίο, λοιπόν, αυτό καταθέτει την εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και την πεποίθηση ότι το σχολείο και οι κοινωνικές σχέσεις σ' αυτό μπορούν να αλλάξουν.

Στη σημερινή εκπαιδευτική συγκυρία που χαρακτηρίζεται από τη συστηματική επιβολή σειράς μέτρων διοικητικού και κανονιστικού χαρακτήρα (όπως π.χ. η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο) με σκοπό τον επανακαθορισμό των πλαισίων κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, φαίνεται επιτακτική η ανάγκη να οριστεί τόσο το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο όσο και η κοινωνική του χρήση, δηλ. η αποτίμηση των γνώσεων που τα παιδιά κατέκτησαν. Όσο και αν οι σειρήνες του εκσυγχρονισμού αναζητούν τις λύσεις των εκπαιδευτικών προβλημάτων σε προτάσεις, αλλαγές, «μεταρρυθμίσεις», αποφάσεις, προσαρμογές και μέτρα συγκεντρωτικής έμπνευσης, λειτουργικής αντίληψης και τεχνογραφειοκρατικής λογικής, τόσο η εκπαιδευτική προβληματική θα «εμπλουτίζεται» καθώς θα αφήνει να εκδηλώνονται και θα αναδείχνει τα βασικά ζητήματα εκδημοκρατισμού που κυριολεκτικά και μεταφορικά βασανίζουν το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σύγχρονο «παιδαγωγικό

ευαγγέλιο» αδυνατεί να σώσει —δηλ. να διασώσει μέσα από το σχολείο— το κοινωνικό σύστημα και να διασωθεί ως κοινωνικο-εκπαιδευτική αντίληψη άσκησης πολιτικής. Διαπιστώνεται μάλιστα γρήγορα ότι η επίκληση του συνθήματος «της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» αποδείχεται τραγικά αναποτελεσματική, εύκολα παραπλανητική και ουσιαστικά απρόσφορη.

Ενώ, λοιπόν, το σύγχρονο σχολείο βυθίζεται στη «μεταρρυθμισιομανία» του και ανακυκλώνει την αναπαραγωγή ταυτόχρονα με τα αδιέξοδά του, ο προβληματισμός, που αναπτύχθηκε στο βιβλίο αυτό με άξονα την επιλεκτική λειτουργία του, ανέδειξε τόσο την ανάγκη ανάλυσης των διαστάσεων που προσλαμβάνει η τέλεση του εκπαιδευτικού έργου και των χαρακτηριστικών λειτουργιών που επιτελεί η αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών όσο και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του έργου των εκπαιδευτικών.

Καθώς λοιπόν συνειδητοποιείται ότι οι διέξοδοι φυγής από τη δίνη της αναπαραγωγής και το λαβύρινθο της σχολικής επιλογής αποτελούν υποχρέωση, η αναζήτηση εναλλακτικής εκπαιδευτικής πράξης ισοδυναμεί με μήνυμα ελπίδας και νοηματοδοτεί τη δράση των εκπαιδευτικών σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο αφού πρώτα αναδεικνύει σε *sine qua non* προϋπόθεση την κατάκτηση της παιδαγωγικής γνώσης μέσα από πραγματικά μορφωτικές και επιμορφωτικές διαδικασίες.

Κατά την τελευταία δεκαετία, οι θεσμικές αλλαγές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (κατάτμηση των παραδοσιακών Φιλοσοφικών Σχολών σε τρία τμήματα, ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών), η αντιφατική υποστήριξη της διδακτικής πράξης πολωμένη σε μια μονολιθικά οργανωμένη κρατική διδακτική αντίληψη, μια «αντιαυταρχική» και μια, δίχως «επίσημη» κατοχύρωση, «παιδαγωγική καθοδήγηση», η έκφραση και κατανόηση του κράτους πρόνοιας σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς, οι δισταγμοί και οι αμφιβολίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προετοίμασαν το έδαφος, οδήγησαν και προσανατόλισαν την προβληματική του σχολείου στα σημεία όπου εκβάλλει η δράση

του, τα «αδύνατα» σημεία: στο έργο και την αξιολόγηση του σχολείου.

Ουσιαστικά τα ζητήματα αυτά καλούσαν σε μια κριτική προσέγγιση τόσο της παιδαγωγικής γνώσης που διαμορφώνει τους εκπαιδευτικούς και προσδιορίζει την εκπαιδευτική πράξη όσο και της αξιολόγησης που σε κοινωνικό επίπεδο καταγράφει το έργο του σχολείου είτε με τη μορφή της επίδοσης των μαθητών είτε με τη μορφή της εκτίμησης του έργου των εκπαιδευτικών. Μεταπολιτευτικά ο συστηματικός παιδαγωγικός λόγος, αφού αμφισβήτησε την παράδοση, τον αυταρχισμό, το σχολαστικισμό και τη λογοκοπία, τον παιδαγωγικό και μεθοδολογικό φερεγγυισμό, με μια διατύπωση την παιδαγωγική ιδεολογία που κυριαρχούσε, στράφηκε προς τις αρχές των σύγχρονων εκδοχών του νέου σχολείου και επιχείρησε στο πνεύμα αυτό να αξιοποιήσει τα πορίσματα της ψυχολογίας. Αποφεύγοντας την προσκόλληση σε νέα συστήματα παιδαγωγικών αρχών και εμμένοντας στο σεβασμό της διαφορικότητας των παιδιών — παραδοχή που προκαλεί την παρέμβαση των εκπαιδευτικών— αναδείχτηκε η ανάγκη της ένταξης και ενεργοποίησης όλων των μαθητών στην υπόθεση της μόρφωσής τους. Ταυτόχρονα, αφού επανεκτιμήθηκαν η συμβολή των εκπαιδευτικών και η σημασία της αναδιάρθρωσης και επικαιροποίησης των προγραμμάτων, τίθεται, όχι από νοσταλγικό ριζοσπαστισμό αλλά από ανάγκη, η υποχρέωση επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής κατάστασης.

Η κατεστημένη αντίληψη ορίζει την εκπαιδευτική κατάσταση ως «αντιμετώπιση συγκεκριμένου αριθμού μαθητών από τον εκπαιδευτικό, του οποίου το έργο οριοθετείται γενικά στη μετάδοση γνώσεων και δευτερευόντως αξιών (ιδεολογίας) και αγωγής». Από την καθημερινή αυτή και συνηθισμένη εκδοχή λείπει ο δυναμικός και πολυδιάστατος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πράξης που δεν τονίζει συστηματικά ότι η σχολική τάξη δεν είναι μόνο ένα δίκτυο επικοινωνιών των προσώπων που συνεισφέρουν αλλά μια ομάδα σε δράση, μια μικρο-κοινωνία σε εξέλιξη και σε συνεχή μετασχηματισμό σ' ένα αέναα μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο.

Με αφητηρία την παραδοχή αυτή φαίνεται αδύνατη η σύνταξη

μιας «γραμματικής» της παιδαγωγικής —με την έννοια δηλαδή ενός κατάλληλου κώδικα της παιδαγωγικής πράξης για όλους τους εκπαιδευτικούς σε κάθε περίπτωση— ενώ τίθενται εύλογα το πρόβλημα της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η προβληματική της αξιολόγησης του έργου που επιτελείται στο σχολείο.

Κατά συνέπεια, στο θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι όσο απομακρύνεται το όνειρο κωδικοποίησης της παιδαγωγικής πράξης, τόσο επιβάλλεται η συστηματικότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί καλούνται *de facto* να ενεργούν και να λαμβάνουν αποφάσεις σ' ένα περιβάλλον δράσης που προσδιορίζεται από τους μαθητές, των οποίων η δράση διαφεύγει οποιασδήποτε πρόβλεψης. Παρόλο που η διαπίστωση αυτή προβάλλει την ανάγκη η κατάρτιση των εκπαιδευτικών να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων ανάλυσης, στην ευχέρεια υιοθέτησης εναλλακτικών «σχημάτων» θεωρητικής σύλληψης και στην κατάκτηση των μηχανισμών ελέγχου και εκτίμησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων, υπογραμμίζεται η ανάγκη κριτικής θεώρησης των πηγών άντλησης της παιδαγωγικής γνώσης.

Το θέμα της αξιολόγησης (μαθητών-εκπαιδευτικών) στο σημερινό σχολείο τίθεται ως μηχανισμός που διαπλέκεται με την κοινωνικοπολιτική λειτουργία του σχολείου και καθόλου ως τεχνολειτουργική διαδικασία άσκησης ελέγχου και νομιμοποίησης της εσωτερικής οργάνωσης, διάρθρωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το θέμα αυτό αναλύεται σε μια συγκυρία που χρωματίζεται:

- από την ανάδειξη της συμβολής της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο που ως διαδικασία υπογραμμίζει την κοινωνική και νομιμοποιητική «αποστολή» της·
- από την αντίθεση των συνδικαλιστικών οργανώσεων σε οποιαδήποτε απόπειρα «ελέγχου» και αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών·
- από την κατάλληλη «καλλιέργεια» της άποψης ότι η κακοδαιμονία του νεοελληνικού σχολείου οφείλεται στην έλ-

λειψη πραγματικά αξιολογικών διαδικασιών σε κάθε τομέα και επίπεδο (π.χ. προγραμματισμού κτλ.).

- από την τεκμηριωμένη επισήμανση ότι η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών —παρόλο που η παιδαγωγική της λειτουργία και διάσταση είναι ολοφάνερη— απουσιάζει χαρακτηριστικά από τα προγράμματα σπουδών κατάρτισης εκπαιδευτικών και όπου συμπεριλαμβάνεται απουσιάζει μια κριτική θεώρηση της λειτουργίας και της «αποστολής» της.

Τα μέρη και τα κεφάλαια που περιλαμβάνει ο τόμος αυτός οργανώνονται σε δύο μέρη, η οργανική σύνδεση των οποίων τονίστηκε και αναδείχτηκε προηγουμένως.

Στο πρώτο μέρος, μέσα από μια ενδεικτική σχηματοποίηση μιας εκπαιδευτικής κατάστασης που τεκμηριώνει τον δυναμικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα της, επιχειρείται η θεμελίωση της άποψης ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί κοινωνικό γεγονός. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στην ανάγκη κατάκτησης τόσο της παιδαγωγικής γνώσης όσο και ικανοτήτων και παιδαγωγικών θεωρητικών σχημάτων ανάλυσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων.

Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται δύο κριτικές θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης (μαθητών και εκπαιδευτικών) στο σημερινό σχολείο που αναδείχνουν την κοινωνική λειτουργία του μηχανισμού αυτού και προβάλλουν τις δυνατότητες φυγής είτε στην κατεύθυνση ανάπτυξης παιδαγωγικών πρακτικών αξιολόγησης (των μαθητών) —με προσανατολισμό μια Παιδαγωγική της Επιτυχίας— είτε στην κατεύθυνση διεκδίκησης μιας μη θεσμικής αξιολόγησης (των εκπαιδευτικών) στο επίπεδο μιας με σαφήνεια οργανωμένης και περιχαρακωμένης αυτόνομης λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων.

Στα παραρτήματα, τέλος, εκτίθεται το υλικό στήριξης και τεκμηρίωσης το οποίο διασώζει αρχικές υποκειμενικές μου φιλο-

δοξίες και στοχεύσεις αλλά και συγκυριακές, της σημερινής νεο-ελληνικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προθέσεις και επιλογές.

Π.Π.
Νοέμβριος 1992

Προλογικό σημείωμα στη δεύτερη έκδοση

Στη δεύτερη έκδοση του βιβλίου μας έγιναν ορισμένες διορθώσεις και συμπληρώσεις. Επίσης, στο Παράρτημα II εντάχθηκε το Π.Δ. 320/93 για την «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», το οποίο δημοσιεύτηκε τον Αύγουστο 1993.

Π.Π.
Νοέμβριος 1993

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ
ΚΑΙ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

I. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΟΡΙΣΜΟ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

1. Εννοιολογική ανάλυση

Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε «το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία»¹ στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο προσδιορισμός, άλλωστε, «εκπαιδευτικό» υποδηλώνει, επίσης, ότι πρόκειται για εργασία που τελείται σε οποιοδήποτε επίπεδο του σχολικού θεσμού και σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια, αλλά και ενέχει ως δραστηριότητα κάποια σκοπιμότητα, έχει δηλ. συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες.

Με τον ίδιο όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε συχνά το δημιουργήμα, μ' άλλα λόγια το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού².

Από τις λεξιλογικές αυτές αναλύσεις προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα:

— είτε σαν αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια εννοιολογική απόχρωση και σύλληψη

1. Βλ. το λήμμα *έργο* στο: Τεγόπουλος-Φυτράκης, *Ελληνικό Λεξικό*, Αθήνα, εκδ. Αρμονία, 1990³, σ. 275.

2. Βλ. *ό.π.*, αλλά και στο λήμμα *έργο* στο: *Λεξικό της Δημοτικής*, Αθήνα, Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων, 2η εκδ., χ.χρ. έκδ., σ. 253.

που, στην ορολογία των Επιστημών της Αγωγής, θα λέγαμε ότι περιγράφει σε επίπεδο μακροανάλυσης τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα³

— είτε σαν αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ιδρύματος

— είτε, τέλος, σαν αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, οπότε, σε επίπεδο μικροανάλυσης, ορίζεται ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Με βάση, επομένως, τις αναφορές αυτές, το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Ιστορικά, η ανάγκη προσδιορισμού της έννοιας «εκπαιδευτικό έργο» προέκυψε για το σχολικό μας σύστημα κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Υπερβαίνοντας αυτονόητες νοηματοδοτήσεις που αντλούνται από παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις, ο εννοιολογικός καθορισμός του «εκπαιδευτικού έργου» αποτελεί προτεραιότητα καθώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν σταδιακά όλο και πιο κριτικά το έργο τους, η επαγγελματική θεώρησή του δηλαδή κερδίζει έδαφος σε βάρος της αντίληψής του ως ηθικής και παιδαγωγικής αποστολής. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η προβολή και αναζήτηση του περιεχομένου της έννοιας «εκπαιδευτικό έργο» αντανάκλα στις σημερινές συνθήκες την αγωνιώδη προσπάθεια καθορισμού της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών καθώς συντελείται και συνειδητοποιείται η βαθμιαία υπαλληλοποίησή τους και αποϊδεολογικοποίηση του έργου τους. Το «εκπαιδευτικό έργο» ορίζεται πλέον, με τεχνοκρατική και «παραγωγίστικη» ορολογία, ως το προϊόν άσκησης ενός επαγγέλματος, που η άσκησή του καταγραφόταν παραδοσιακά ως λειτούργημα⁴.

3. Βλ. G. Mialaret, *Vocabulaire de l'Éducation*, Παρίσι, P.U.F., 1979, 457 σ., σ. 192.

4. Βλ. Π. Παπακωνσταντίνου, Α. Ανδρέου, *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης (1875-1914)*, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1992, 309 σ., σσ. 192-194.

Οι προσπάθειες εννοιολογικής αποσαφήνισης άρχισαν από το 1983-1984 όταν επιχειρήθηκε, σε θεσμικό αρχικά επίπεδο, η συμπίεση και απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια «εκπαιδευτικό έργο» και αναζητήθηκε στη συνέχεια, σε νομοθετικό επίπεδο, η σχετική μετάθεση και συσκότιση για να επιτευχθεί η κατάλληλη μεταμπίεση: το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση των εκπαιδευτικών.

Με τη μετάθεση αυτή αναγνωρίζεται και νομιμοποιείται η εμπλοκή και διαμεσολάβηση του κράτους που, ρυθμίζοντας την παρέμβαση των αναγκαίων παραγόντων, ενορχηστρώνει την τέλεση και κυρώνει το αποτέλεσμά της, δηλ. τη θεσμική πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου.

Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 επιδιώκεται ο καθορισμός, η οργάνωση και ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου με τελικό στόχο — και «δαμόκλειο σπάθη»⁵ — την αξιολόγησή του⁶ δηλ. την υπαγωγή του σ' ένα κανονιστικό πρότυπο που νομιμοποιείται με την επίκληση της αρχής για ισότητα στην εκπαίδευση.

Στη σύγχρονη ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία ελάχιστες είναι οι αναφορές «στο εκπαιδευτικό έργο». Ανάμεσα σ' άλλες, που ακροθίγουν το θέμα, μια συγκεκριμένη προσέγγιση είναι ενδεικτική ασαφών θεωρητικών παραδοχών και μεθοδολογικών επιλογών. Η άποψη αυτή⁷ φτάνει να αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικό ρόλο μέσα από μια παραμορφωτική,

5. Βλ. π.χ. Π. Παπακωνσταντίνου, *Οι αμαρτίες της εκπαιδευτικής πολιτικής*, εφημ. *Η Αυγή*, 17.3.1985.

6. Βλ. τα αλληπάληλα σχέδια Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το 1983 κ.ε. αλλά και τη διεκυστινδα χρήση της αξιολόγησης ως μέσου πίεσης και απειλής για την κάμψη των διεκδικήσεων των εκπαιδευτικών. Επίσης βλ.: Χρ. Φράγκος, «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 1, 1991, σσ. 3-8.

7. Βλ. Π. Ξωχέλλης, *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1984, 231 σ.

λειψή, γραμμική και ουσιαστικά «εμπειροκρατική» εξίσωση⁸.

Στον αντίποδα της άποψης αυτής⁹ είναι η θεώρηση την οποία διαγράφει ο Θ. Γκότοβος: αφού θέσει το ερώτημα αν με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» εννοούμε «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης», σημειώνει ότι «στην καθημερινή γλωσσική χρήση των εκπαιδευτικών η φράση “εκπαιδευτικό έργο” κατέληξε να σημαίνει “διδασκτική δραστηριότητα” δηλ. το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει, ή συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα»¹⁰.

Με βάση τις προηγούμενες παρατηρήσεις, στη σημερινή συγκυρία, η επικέντρωση στο εκπαιδευτικό έργο:

— εγγράφεται ως θέμα στην παραδοσιακή αντίληψη της νεοελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας να διασώζει και να εκδηλώνει μια σταθερή προσήλωση στον ποσοτικό και υλοκεντρικό προσανατολισμό της λειτουργίας του σχολείου. Υποστηρίζοντας την άποψη αυτή θα ήθελα να επικαλεστώ συγκεκριμένες και καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών και του σχολείου όπως την ευλαβική αναγραφή των διδακτικών ενοτήτων στο βιβλίο ύλης ή τη σημασία και τη βαρύτητα που έχουν η επιλογή των γνώσεων και η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Αποτελεί πάλι παράδοση — που ισχύει από την ύπαρξη του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος — να ενδιαφέρει και να αξιολογείται η ποσότητα των γνώσεων που ο μαθητής αποκομίζει και κατέχει. Παρενθετικά επισημαίνεται ότι ο στόχος της απόκτησης

8. Για μια κριτική θεώρηση του θεωρητικού πλαισίου και της μεθοδολογίας που επιλέχθηκε βλ.

— Α. Γκότοβος, *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986, 223 σ., σσ. 114-118.

— Π. Παπακωνσταντίνου, «Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: Η μετασχηματιστική συμβολή της έρευνας», στο βιβλίο: Γ. Φιλίππου, Μ. Καίλα, *Σχολική εμπειρία: θεωρία και πράξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1991, 233 σ., σσ. 19-37.

9. Βλ. Α. Γκότοβος, *ό.π.*, σσ. 114-118.

10. *ό.π.*, σ. 116.

πολλών γνώσεων στο σχολείο, που κατέληγε συχνά σε «εγκυκλοπαιδισμό», είχε επισύρει ήδη από τη δεκαετία του '50 την έντονη κριτική των «προοδευτικών» παιδαγωγών¹¹.

11. Η κριτική αυτή παραμένει μέχρι σήμερα ριζοσπαστική και επίκαιρη καθώς επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο συσσωρευτικό χαρακτήρα των γνώσεων του σχολείου αγνοώντας την ψυχολογικά τεμνηρωμένη αρχή—που είναι άλλωστε ευρύτερα αποδεκτή—ότι το σχολείο οφείλει να μαθαίνει πώς μπορεί κανείς να μαθαίνει.

Ο παιδαγωγός Κ. Σωτηρίου, στα πλαίσια της δικής του θεωρητικής ανάλυσης, σημειώνει χαρακτηριστικά σε μιαν αξιόλογη κατά τη γνώμη μου «κριτική ανασκόπηση της [σύγχρονης νεοελληνικής] παιδείας»:

«Η τρίτη κατάρα της παιδείας μας, ο στείρος εγκυκλοπαιδισμός. Τρία είναι τα ουσιαστικά γνωρίσματά του: η ποσοτική διακοσμητική μάθηση, το στατικό αντίκρουσμα της ζωής και της επιστήμης και το διαζύγιο της θεωρίας με την πράξη.

Όπως στη δημοτική έτσι και ακόμη περισσότερο στη μέση παιδεία, μπήκανε σιγά σιγά όλοι οι κλάδοι της επιστήμης, ο καθένας όμως για λογαριασμό του και ανεξάρτητα από τον άλλο, χωρίς να θίξουν το θεοκρατικό σχολαστικό πνεύμα που κυριαρχούσε, χωρίς να αναταράζουν τα πρασινοσμένα στάσιμα νερά του ψευτοκλασικισμού, χωρίς να στρέψουν το πρόσωπο της παιδείας προς τη σύγχρονη ζωή και τα προβλήματά της.

Ασφυκτικό το πρόγραμμα με 38-41 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Αμέτρητα τα θεωρητικά μαθήματα. Τα παιδιά πρέπει όλα να τα μάθουν, να κατακτήσουν όλους τους κλάδους της επιστήμης με τη μνήμη. Αγκομαχούν και ιδροκοπούν να σηκώσουν το ασήκωτο φορτίο και χίλιων ειδών τεχνάσματα σοφίζονται για να γλυτώσουν. Καταφεύγουν στην κολακεία, στην πονηρία, στο ψέμμα, στην υποκρισία και τα άλλα γνωστά μέσα, για να πάρουν το πολυπόθητο «χαρτί». Και βγαίνουν από το γυμνάσιο πολύμυθα, αν θέλετε, μα άσοφα και ανήξερα ν' αντιπαραίσουν στη ζωή. Ο χαρακτήρας τους διαστρεβλώνεται. Οι πνευματικές τους ικανότητες μένουν ακαλλιέργητες, ακόμη χειρότερα, συνθλιβονται με τα αγγαρευτικά μαθήματα. Ο πλούσιος δυναμισμός της ηλικίας τους παραστρατίζει και διοχετεύεται στον παρασιτισμό. Τα παιδιά μας μπορεί, όσα ανθέξουν, να γίνονται κατάφορτα εγκυκλοπαιδικά λεξικά, δε μορφώνονται όμως ποιοτικά, δεν εξοπλίζονται για τη ζωή. Τόσοι κόποι, τόσα βάσανα και ο τρυγητός άκαρπος.

Και τί λόγο έχει η ποσοτική μάθηση, ο διδαχτικός ματεριαλισμός, όπως τη λένε; Διπλός είναι ο σκοπός της. Η μέση παιδεία έργο της έχει να

— προσανατολίζει στην παραγωγικότητα και στην εργονομία μέσα από ένα πρίσμα γραφειοκρατίας και τεχνολειτουργισμού, χρησιμοθηρισμού και ωφελμισμού, απόδοσης και αποτελεσματικότητας που ως θεώρηση παραβλέπει ή υποβαθμίζει σημαντικά τις κοινωνικές διαστάσεις και κατά συνέπεια τις ανθρώπινες και υποκειμενικές συνθήκες εκτέλεσης ενός έργου.

προετοιμάζει τα παιδιά για το πανεπιστήμιο. Πρέπει λοιπόν στο γυμνάσιο να διδάσκονται όλες οι επιστήμες, για να έχουν τα παιδιά τα στοιχεία και από την επιστήμη που θα διαλέξουν, για να μπορούν έτσι να παρακολουθήσουν τους σοφούς καθηγητές στη μετάδοση της ανώτερης πολυμάθειας. Μα υπάρχει και ένας άλλος ειδικός λόγος. Κι αυτός είναι η διακόσμηση, η εξωτερική εμφάνιση. Κριτήριο για την αξία του μορφωμένου είναι η πολυμάθεια. Αξία στη σημερινή κοινωνία έχει όχι όποιος δουλεύει, παρά όποιος θησαυρίζει, όποιος έχει εξωτερική παράσταση και εμφανίζεται μεγαλόπρεπα. Τα ρούχα κάνουν τον άνθρωπο. Το ίδιο τα πνευματικά ρούχα, οι φανταχτερές γνώσεις, κάνουν το μορφωμένο. Η πλουτοκρατική ολιγαρχία δεν έχει ανάγκη να εξοπλίζει τα παιδιά της για την παραγωγική εργασία. Σ' αυτά ταιριάζει η διακοσμητική μάθηση. Αν για τα παιδιά του λαού είναι καταστρεπτική η ποσοτική μάθηση, τόσο το χειρότερο γι' αυτά. Ποιος τους είπε να πάνε στη μέση παιδεία;

Πολύτιμο στήριγμα της ποσοτικής μάθησης, το στατικό αντίκρουσμα της ζωής και της επιστήμης. Όλοι οι κλάδοι της επιστήμης στο μονοκόματο γυμνάσιο. Κομματιασμένη όμως και νεκρή η επιστήμη. Σωστό ανατολικό μουσείο οι αίθουσες της παιδείας. Τα παιδιά δεν παίρνουν συνθετική ζωντανή εικόνα, δεν κατανοούν τη ζωή και την επιστήμη. Λείπει η ενωτική γραμμή. Βλέπουν τα δέντρα, μα χάνουν από τα μάτια τους το δάσος. Σταματημένη, νεκρωμένη η ζωή μπροστά τους. Δε βλέπουν τα παιδιά τη ζωή στην κίνησή της επάνω, στην εσωτερική πορεία της, στην εξάρτησή της με τα περασμένα και στην προοπτική, που ξανοίγεται. Δε βλέπουν πως η ζωή και στη φύση και στην κοινωνία βρίσκεται σε αδιάκοπη αλλαγή και ανανέωση, πως σε κάθε στιγμή είναι καρπός κάποιας αργής ή αλματικής εξέλιξης, που προχωρεί με εσωτερική νομοτέλεια. Και για να μη δουν την απλή αυτή αλήθεια, προβάλλεται σαν μοναδική ερμηνεία η κυρίαρχη θεία πρόνοια με την ανεξερεύνητη βούλησή της. Τόσο βαθεία ριζωμένο το θεοκρατικό πνεύμα στη μέση παιδεία. Έτσι σπρώχνονται τα παιδιά στη μοιρολατρεία. Δεν πρέπει, όπως είπα, με κανένα τρόπο να νοιώσουν, πως κρατούν την τύχη στα

Υπογραμμίζεται συμπληρωματικά ότι ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία γίναμε όλοι μάρτυρες της διείσδυσης και επικράτησης μιας τεχνοκρατικής αντίληψης που επηρέασε ειδικότερα την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε όλους είναι γνωστά τα βιβλία του δασκάλου που, στο όνομα της ιδεολογίας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και με το πρόσχημα του συντονισμού της δράσης των εκπαιδευτικών στην τάξη, νομιμοποίησαν τον τεχνογραφειοκρατικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας.

— θέτει, αυτόματα, όποιον προσεγγίζει το θέμα αυτό, από την οπτική της λειτουργίας του σχολείου, της πολιτείας και του κρά-

χέρια τους, για να μη γίνουν καταλυτές και οικοδόμοι. Γι' αυτό ο ιστορισμός, γι' αυτό η κούφια πολυμάθεια με το στατικό αντίκρουσμα, γι' αυτό το διαζύγιο της θεωρίας με την πράξη». Βλ. Κ. Σωτηρίου, *Η παιδεία μας σήμερα*, Αθήνα, εκδ. Τα νέα βιβλία Α.Ε., 1946, 42 σ., σσ. 23-25.

Είκοσι χρόνια αργότερα, ο ίδιος, προσπαθώντας να ορίσει τα στοιχεία μιας (γνήσια ανθρωπιστικής παιδείας) και να κρίνει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση [του 1964] που επιχειρεί η κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου υπογραμμίζει:

«Η γνήσια ανθρωπιστική παιδεία χρέος έχει να λυτρώσει τα παιδιά από την σημερινή ποσοτική μάθηση, από το μπουκωμά τους με γνώσεις ασύνδετες αναμεταξύ τους, αχρησιμοποίητες, συχνά άχρηστες και όχι σπάνια αντιεπιστημονικές και γι' αυτό βλαβερές. *Η παιδεία, για να γίνει γνήσια ανθρωπιστική, σκοπό πρέπει να έχει την ποιοτική μόρφωση, να κάνει δηλαδή τα παιδιά ικανά να κατανοούν τη φύση και την κοινωνία, όπου μέσα ζούνε, και το σπουδαιότερο, πως οι γνώσεις τότε μόνον έχουν αξία, όταν γίνονται όργανα για να λύνει ο άνθρωπος τα προβλήματα που προβάλλει η ζωή.* Ιδιαίτερα η ανώτερη παιδεία, για να εκπληρώσει τον ανθρωπιστικό προορισμό της χρέος έχει να καλλιεργεί το επιστημονικό πνεύμα, την επιστημονική έρευνα. Χρέος έχει ακόμα να μπει στην υπηρεσία του λαού και να δίνει προοδευτική λύση στα προβλήματά του. Η επιστήμη μέσα στη ζωή, για τη ζωή, για το λαό, και ο επιστήμονας, με βαθειά συναίσθηση για την κοινωνική του αποστολή στην υπηρεσία του λαού». Βλ. Κ. Σωτηρίου, «Ανθρωπιστική παράδοση και ανθρωπιστική παιδεία», στο συλλογικό τόμο: *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Αθήνα, εκδ. Προοδευτική Παιδεία, 1966, 426 σ., σσ. 279-296.

τους, εγείροντας έμμεσα βάσιμα ερωτήματα για το ρόλο και τη λειτουργία των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Στην περίπτωση που αυτές ταυτίζονται στην οπτική τους με τη θεώρηση της πολιτείας, εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις ασυνείδητα έρχονται να προετοιμάσουν ή, αν θέλετε σε μια πιο τρέχουσα και «προβοκατόρικη» ορολογία, να «ζυμώσουν» το ζήτημα και να διαμορφώσουν στοιχεία και χειρισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι η ΟΛΜΕ, στο βαθμό που δέχεται ως βάση προβληματισμού και συζήτησης μια συγκεκριμένη αντίληψη του εκπαιδευτικού έργου, καλείται να λειτουργήσει στα πλαίσια αυτής της αντίληψης και να τοποθετηθεί στη λογική που τη διέπει, μ' άλλα λόγια να δεχτεί την τεχνοκρατική διαδοχή των φάσεων «του εκπαιδευτικού έργου: από τον προβληματισμό στο σχεδιασμό και απ' αυτόν στην αξιολόγηση»¹². Συνεπώς καταλήγει να «προετοιμάζει» την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής «καλλιεργώντας» την αποδοχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Οι παρατηρήσεις αυτές παίρνουν σήμερα μια ξεχωριστή σημασία καθώς τα κανονιστικά πλαίσια (normes) του σύγχρονου σχολείου, ο αυστηρός προγραμματισμός στην οργάνωση της διδασκαλίας και η τεχνοκρατική αντίληψη που τη διέπει δημιουργούν διαφορετικής ταχύτητας σχολική μάθηση και άνισους σχολικούς ρυθμούς (rythmes scolaires) που ευθύνονται για τις ανισότητες της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τις μοιραίες διαδρομές των παιδιών που προέρχονται από λαϊκά στρώματα¹³. Άλλωστε, οι σύγχρονες ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του ΥΠΕ-ΠΘ δεν έρχονται να ελέγξουν «πόσο πολλές» γνώσεις κατακρα-

12. Πρβλ. τον τίτλο ημερίδας που οργάνωσε η ΟΛΜΕ στην Αθήνα στις 14 Δεκεμβρίου 1991. Παρόμοιο ήταν και το θέμα Συνεδρίου που διοργάνωσε η ΟΙΕΛΕ στις αρχές του ίδιου μήνα επίσης στην Αθήνα.

13. Πρβλ. «Rythmes scolaires: Les cadences infernales», Φάκελος (αφιέρωμα) στο μηνιαίο περιοδικό: *Le Monde de l' Education*, αρ. 169, Μάρτιος 1960.

τούν οι μαθητές και να αξιολογήσουν αυτή την ικανότητά τους¹⁴;

2. Θεωρητική αποσαφήνιση και στοιχειοθέτηση

Αφού, λοιπόν, με την ανάλυση που προηγήθηκε το εκπαιδευτικό έργο γίνεται κατανοητό ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολείου σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης, είναι ενδιαφέρον να επιχειρηθεί στη συνέχεια ο ακριβέστερος προσδιορισμός του μέσα από την ανάλυση των χαρακτηριστικών του.

Το εκπαιδευτικό έργο προκύπτει από μια αέναα αναδιατασσομένη εκπαιδευτική κατάσταση (situation d'éducation) που προσδιορίζεται ωστόσο μέσα στο χώρο όσο και στο χρόνο. Για μια παραστατική περιγραφή θα χρησιμοποιούσε κανείς ορολογία κινηματογράφου για να αποδώσει εναργέστερα ότι γίνεται λόγος για «έργο» που έχει προέλθει από μια επαλληλία «σκηνών» δηλ. κατάλληλα διαρθρωμένων καταστάσεων. «Όλα τα εκπαιδευτικά γεγονότα εγγράφονται σ' ένα πλαίσιο που θα αποκαλούμε μια εκπαιδευτική κατάσταση: η γνώση των κύριων χαρακτηριστικών της είναι απαραίτητη για την ερμηνεία και κατανόηση των εκπαιδευτικών γεγονότων. [...] οι εκπαιδευτικές καταστάσεις καθορίζονται από ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων και αποτελούν ένα πολύ περίπλοκο σύνολο τόσο μέσα στο χώρο όσο και στο χρόνο¹⁵. Παρόλο που πολλοί μελετητές εγγράφουν το εκπαιδευτικό έργο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση για να τονίσουν τον πολύπλοκο χαρακτήρα του —που είναι άλλωστε ολοφάνερος— πρωτεύει εντούτοις η προβολή της δυναμικής του θεώρησης και η ανάδειξη των κοινωνικών του διαστάσεων. Όσοι γνωρίζουν «τις

14. Βλ. συμπληρωματικά: Π. Παπακωνσταντίνου, «Ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις και εκπαιδευτική πολιτική», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 60, 1991, σσ. 23-28.

15. Βλ. G. Mialaret, *Les Sciences de l'Éducation*, Παρίσι, PUF, 1976, 126 σ., σσ. 30-32.

περιπέτειες» της εκπαιδευτικής πράξης και προσπαθούν να εξηγήσουν και να κατανοήσουν την τέλεσή της μπορούν να «μαρτυρήσουν» για το δυναμικό της χαρακτήρα και την ψυχοκοινωνική υφή των παραμέτρων που την προσδιορίζουν.

Χωρίς να διεκδικείται κανενός είδους εξαντλητικότητα αλλά και μοναδικότητα¹⁶, η θεωρητική σύλληψη του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στα ακόλουθα στοιχεία:

α. Αυθεντικότητα

Το γεγονός ότι η οποιαδήποτε τέλεση του μαθήματος, που ορίζεται χρονικά, δε μπορεί να επαναληφθεί με τους ίδιους απολύτως όρους ούτε για τον εκπαιδευτικό ούτε βέβαια για τους μαθητές που συμμετέχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό οδηγεί στο να απομονώσουμε ένα πρώτο βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού έργου.

Θα μπορούσε να αναφερθεί κανείς στην αυθεντικότητα του

16. Βλ. ανάμεσα σε άλλους J. Ardoino, *Éducation et Politique*, Παρίσι, εκδ. Gauthier-Villars, 1977, 270 σ., σ. 39.

Δύσκολα θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει τα κριτήρια με τα οποία ακόμα πιο δύσκολα θα εντόπιζε και θα οργάνωνε τα θεωρητικά σχήματα προσέγγισης των καταστάσεων (situations) που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση του έργου τους.

Ενδεικτικά και μόνο, με μια πρώτη ματιά, μπορεί κανείς να απομονώσει: — Μια τεχνοκρατική θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου που αναδείχνει το ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη και υπογραμμίζει ότι αυτός ενεργεί ως υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων σε ένα περιβάλλον δράσης (situational decision maker). Βλ. A. Bolster, «Toward a more effective model of research on teaching», *Harvard Educational Review*, τ. 53, αρ. 3, 1983, 296 σ., σσ. 294-308.

— Μια κριτική θεώρηση που επιμένει στη σημασία του πλαισίου, όπου οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους, καθώς και το έργο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση π.χ. του J. Calderhead περιγράφει έξι γενικά χαρακτηριστικά, που ως στοιχεία συνθέτουν την τάξη: το πολυδιάστατο, το ταυτόχρονο, το άμεσο, το απρόβλεπτο, το ορατό και την ιστορικότητά της. Βλ. J. Calderhead, *Introduction in exploring teachers' thinking*, Λονδίνο, εκδ. Cassell educational, 1987, σ. 2.

εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού γεγονότος με την έννοια ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο, αυθύπαρκτο, ανεπανάληπτο και ξεχωριστό γεγονός. Ποτέ δηλαδή πάλι ο ίδιος εκπαιδευτικός, οι ίδιοι μαθητές που θα ξέρουν τα ίδια πράγματα για το ίδιο αντικείμενο και με τους ίδιους θεσμικούς όρους δεν θα μπορούσαν να επαναλάβουν ό,τι συγκροτεί μια χρονικά καθορισμένη εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρητικοποιώντας την αναγνώριση του χαρακτηριστικού αυτού θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι το εκπαιδευτικό έργο προκύπτει από μια σειρά «αυθεντικών κοινωνικών φαινομένων» (rèphenomène social total)¹⁷, που παρόλη τη θετικιστική τους σύλληψη¹⁸ αποτελούν συγκεκριμένα αναγνωριστικά στοιχεία (points de repère) στην προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας¹⁹.

Ο εντοπισμός και η απομόνωση των στοιχείων αυτών διευκολύνουν στο να θεωρηθεί η κοινωνική ζωή και οι πτυχές της με διαλεκτικό τρόπο.

β. Συνθετότητα

Με δεδομένο ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα αυθεντικών κοινωνικών καταστάσεων ή διαλεκτικά αλληλοσυμπλεκόμενων παραγόντων που εμφανίζονται σε σχολικά-εκπαιδευτικά πλαίσια και συγκροτούν κοινωνικά γεγονότα με συνέχεια,

17. Ο Marcel Mauss συνέβαλε αποφασιστικά στην ανάπτυξη της σύγχρονης κοινωνιολογίας αναδειχοντας ό,τι ονόμασε «αυθεντικό κοινωνικό φαινόμενο». Με την έννοια αυτή θέλησε να τονίσει τον ενεργητικό και δυναμικό χαρακτήρα που παίρνουν οι ανθρώπινες σχέσεις. Βλ. M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Παρίσι, PUF, 1950, 389 σ.

18. Ο Em. Durkheim πρότεινε «να θεωρούνται τα κοινωνικά γεγονότα ως (παρατηρήσιμα) πράγματα» και να γίνεται αντιληπτή η κοινωνική πραγματικότητα ως ένα οργανικό και ζωντανό σύνολο σχέσεων και αδιάκοπης κίνησης, εξέλιξης και δυναμικής. Βλ. Em. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, Παρίσι, PUF, σσ. 15-31.

19. Βλ. J. Duvignaud, *Introduction à la sociologie*, s.l.d' éd. Gallimard, coll. idées, 185 σ., σσ. 110-112.

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συνιστά μία εκπαιδευτική και γι' αυτό κοινωνική διαδικασία με οργανικό ρόλο στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Παρόλο που η αξιολόγηση συρρικνώνεται και συγκεκριμενοποιείται στην παιδαγωγική πρακτική της βαθμολογίας, εντούτοις αντανακλά, συνέχει, συνοψίζει και συνθέτει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον άξονα αυτό συναρθρώνονται με δυναμικό τρόπο οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τη σχολική γνώση και, μέσα από τη σύγκριση-σύγκρουση μεταξύ τους, οι μαθητές διαγ(κ)ωνίζονται για την κατάληψη διαφοροποιημένων θέσεων. Παράγονται και αναπαράγονται έτσι οι βαθμολογικές κατατάξεις και ιεραρχήσεις στη βάση των οποίων συγκροτούνται αργότερα οι γνωστές επαγγελματικές ομάδες που ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας διαμορφώνει δυναμικά οργανώνοντας τις διάφορες κοινωνικές τάξεις.

Η αναλυτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους επιτρέπει να εγγράφουν το εκπαιδευτικό τους έργο σε μία κοινωνικά μετασχηματιστική προοπτική της Παιδαγωγικής της Επιτυχίας, να ανιχνεύουν την κοινωνική δυναμική και να εργάζονται για την πρόληψη και την υπέρβαση των αναπαραγωγικών διαδικασιών τις οποίες επιτελεί το νέο ελληνικό σχολείο.

Ο **Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου** σπούδασε Ψυχολογία και Παιδαγωγική στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης και στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης (Paris V). Από το 1995 είναι Καθηγητής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ISBN 960-375-468-4



9 789603 754688

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧΗΣΗΣ 3468

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ — ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ — ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ