

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΣΑΚΙΡΗ

Η θέσμιση της αξιολόγησης
των μαθητών
και το φανταστικό στοιχείο



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	11
----------------	----

ΜΕΡΟΣ Α΄

Χαρακτηριστικά της θέσμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον

1. Από το ενιαίο εκπαιδευτικό μοντέλο στην εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση	27
2. Ο ρόλος των υπερεθνικών Αρχών στη διαμόρφωση ενός παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού προτάγματος	33
3. Η σύγκλιση με το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα και ο έλεγχος των αποφάσεων του εθνικού κράτους	39
4. Οι θεσμικές περιπέτειες της «μετάφρασης» ενός παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού προτάγματος σε συνεκτική εθνική εκπαιδευτική πολιτική ...	49

ΜΕΡΟΣ Β΄

Κοινωνικά και πολιτικά διακυβεύματα της θέσμησης της αξιολόγησης των μαθητών

1. Κοινωνική αναγνώριση των σχολικών γνώσεων και κατανομή των ατόμων στη διαίρεση εργασίας	59
2. Ορόσημα εμπειρικών ερευνών για την αξιολόγηση των μαθητών στον σχολικό θεσμό: Τιθέμενα ζητήματα και αναδεικνυόμενα αποτελέσματα	63
2.1. Η εμφάνιση και η ανάπτυξη της «δοκιμολογίας» και ο εξορθολογισμός των βαθμολογικών διακυμάνσεων	63
2.2. Πειραματικές έρευνες των μεταβλητών που επηρεάζουν την καθηγητική βαθμολογία των επιδόσεων των μαθητών	66
2.3. Η κοινωνιολογική προσέγγιση των ζητημάτων μέτρησης των επιδόσεων των μαθητών	74

2.3.1.	Τα βιογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, ηλικία, μαθησιακό καθεστώς και κοινωνική προέλευση)	76
2.3.2.	Η φήμη της σχολικής μονάδας	77
2.3.3.	Ομοιογένεια των επιδόσεων των μαθητών στις σχολικές τάξεις και κοινωνικο-χωροταξική διαίρεση	82
2.3.4.	Οι «ανειώπτες αιτιότητες» της καθηγητικής βαθμολογίας	94
2.3.5.	Η υιοθέτηση της λογικής της διαπραγμάτευσης του βαθμού. .	104
2.3.6.	Οι Εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτατη εκπαίδευση και τα «αφ' υψηλού» διακυβεύματά τους	112
2.3.6.1.	Η κοινωνική κατασκευή των κανόνων οργάνωσης των Εισαγωγικών εξετάσεων	116
2.3.6.2.	Η κοινωνική ταυτότητα του διορθωτή και οι κανόνες του δικαίου	120
3.	Η πολιτική της υπερεκπαίδευσης (over education) και τα βασικά ζητήματα προσέγγισής της	125
3.1.	Η υπερεκπαίδευση ως συναινετική εκπαιδευτική πολιτική	125
3.2.	Ο πληθωρισμός των διπλωμάτων και η λογική του «ανθρώπινου κεφαλαίου»	129
4.	Η μαζικοποίηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το κοινωνικό αίτημα του εκδημοκρατισμού	137
5.	Η κοινωνική υπερεπένδυση του σχολικού θεσμού και τα ιδεολογικά εργαλεία της σχολικής αξίας και της αξιοκρατίας	149
5.1.	Η εννοιολόγηση της «αξίας» και της «αξιοκρατίας» και οι κοινωνικές σημασίες τους	151
5.2.	Η αξιοκρατία και το πρόταγμα της ισότητας και της δικαιοσύνης	153

ΜΕΡΟΣ Γ'

Ερμηνευτικές θεωρίες του θεσμού και της θέσμισης για τη διαύγηση της κοινωνικής δράσης του υποκειμένου

1.	Οι θεωρίες της αναπαραγωγής: Κριτική θεώρηση	159
2.	Η κοινωνική προσέγγιση των θεσμών ως μηχανισμών πειθάρχησης και υποταγής	163
3.	Η συμβολή του Κορνήλιου Καστοριάδη στην ανάδειξη της δυναμικής του θεσμού.	169

ΜΕΡΟΣ Δ'**Η διαύγαση του φαντασιακού στη θέσμιση των πρακτικών αξιολόγησης των ελλήνων μαθητών και το ζήτημα του κοινωνικού πράττειν**

1. Το φαντασιακό και η δράση των κοινωνικών υποκειμένων	179
2. Η φαντασιακή θέσμιση της σχέσης της Ελλάδας με το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα: Το παράδειγμα PISA	183
3. Οι γραπτές εξετάσεις στο λύκειο και η φαντασιακή διάσταση του αξιολογικού πράττειν των εκπαιδευτικών	191
3.1. Οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες του τρόπου θέσμισης των γραπτών εξετάσεων: Ενδεικτικά δεδομένα	194
3.2. Ερμηνευτικές παρατηρήσεις της φαντασιακής επεξεργασίας του αξιολογικού πράττειν των εκπαιδευτικών	204
4. Η πρακτική των σχολικών δοκιμασιών των μαθητών ως ταυτοτική δοκιμασία για τον εκπαιδευτικό	209
4.1. Το φαντασιακό διακύβευμα των ταυτοτικών διεργασιών του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του αξιολογικού πράττειν του	212
4.2. Η συμβολή των αφηγήσεων ζωής στην ανάδειξη του φαντασιακού στοιχείου: Παρουσίαση μιας αφηγηματικής κατάστασης	215
Εν είδει συμπεράσματος	225
Βιβλιογραφία	237
Νομοθετικά και επίσημα κείμενα	249
Ευρετήριο επιλεγμένων όρων	251

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΟΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ απασχολούν έντονα τις σύγχρονες κοινωνίες, δεδομένου ότι το σχολείο, από το ήμισυ του 20ού αιώνα, αναγνωρίζεται ως μέσο κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης. Στο σημερινό συγκείμενο αυτή η παραδοχή, ανεξαρτήτως του μεγέθους ισχύος της, εκφράζει και νομιμοποιεί τις σύγχρονες τάσεις των κοινωνιών για περισσότερο σχολείο και συνακόλουθα πτυχία που κυρώνουν την εκπαιδευτική πορεία και πιστώνουν το αποτέλεσμα της.

Το κοινωνικό αυτό ενδιαφέρον εκφράζεται όχι μόνο από θεσμοθετημένες συλλογικότητες (πολιτικά κόμματα, συνδικάτα, ομοσπονδίες εκπαιδευτικών, γονέων, ΜΜΕ κ.ά.) αλλά και από το ανώνυμο συλλογικό¹, καθιστώντας τις εξεταστικές διαδικασίες και τις προκύπτουσες επιδόσεις των μαθητών αιχμή του δόρατος των επαγγελλόμενων, προτεινόμενων, επιχειρούμενων και ενίοτε εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ιδιαίτερο δε ενδιαφέρον κατέχουν οι επιδόσεις των μαθητών που αφορούν την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατ' επέκταση οι εν λόγω εξετάσεις, οι οποίες αναγνωρίζονται ως εξετάσεις «υψηλού διακυβεύματος»².

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και οι ακόλουθες επιδόσεις τους αναγνωρίζονται από τους πολιτικούς θε-

-
- 1 Ο όρος «ανώνυμο συλλογικό» απαντάται επανειλημμένα στο έργο του Καστοριάδη συνοποδηλώνοντας τον λαό, τους ανθρώπους, ως μια ανώνυμη φιγούρα, που αντιτίθεται στη φιγούρα αυτών που ορίζονται και εκπροσωπούνται με την προαγωγή αντιπροσώπων (Καστοριάδης, 1985· Premat, 2004).
 - 2 Στην παρούσα χρονική φάση το ζήτημα των Πανελλήνιων εξετάσεων τίθεται στη χώρα μας εκ νέου με ιδιαίτερη οξύτητα, με το υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων να προτείνει την κατάργηση του υφιστάμενου συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων και να προωθεί έναν νέο νόμο εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, βασιζόμενο, με τη σειρά του, σε ένα σύστημα εξετάσεων άλλης τυπολογίας.

σμούς (υπερεθνικούς και εθνικούς) ως μείζονα προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ποιότητάς της. Έτσι, μέσω των επιδόσεων των μαθητών καθρεπίζεται η αξία του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ιχνηλατείται διά στιγμών το εθνικό ιδεώδες της εκπαιδευτικής ανάπτυξης και εξέλιξης μιας χώρας.

Στην ελληνική επικράτεια, το κοινωνικό ενδιαφέρον για τη σχολική εξέταση και επίδοση των μαθητών ως αντικείμενο δημόσιου διαλόγου εξαντλείται με την επαναλαμβανόμενη δυσaréσκεια, την εκφορά καταγγελτικών λόγων και μια αδιέξοδη πολεμική για συγκεκριμένα ζητήματα: το καθεστώς της «εξετασιοαρχίας», της «βαθμοθηρίας», της «παραπαιδείας» και της «οικονομικής αφάιμαξης των οικογενειών» των μαθητών από το σύστημα της εξωδιδακτικής υποστήριξης, την «ψυχική εξουθένωση» των μαθητών, την «πτυχιολαγνεία» παρά τις υφιστάμενες δυσκολίες της απορρόφησης των πτυχιούχων από την αγορά εργασίας. Η δυσaréσκεια και ο καταγγελτικός λόγος καθώς και οι συνακόλουθοι αφορισμοί του αξιολογικού συστήματος διαμορφώνουν μια καθεστηκυία τάξη αντιμετώπισης των τρεχουσών εξελίξεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία φαίνεται να λαμβάνει τη μορφή παροξυντικού επεισοδίου με φόρτιση και αποφόρτιση της κοινωνικής έντασης, όταν τα ΜΜΕ γνωστοποιούν τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA και ανακοινώνεται η χαμηλή σειρά κατάταξης των ελληνικών μαθητών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο μετρά, συγκρίνει και κατατάσσει τους μαθητές ως προς συγκεκριμένες δεξιότητές τους (γλώσσα, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες) σε σχέση με μαθητές άλλων χωρών.

Η ελληνική κοινωνία φαίνεται να τελεί υπό το κράτος ενός κοινωνικού φαντασιακού που αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην απαξία της θεσμοθετημένης σχολικής αξιολόγησης των μαθητών και στην υπεραξία μιας προσδοκώμενης και αντιστοίχως εξιδανικευμένης σχολικής αξιολόγησης, ως πανάκειας των εκπαιδευτικών προβλημάτων, που την οδηγεί στη σύγχυση, στη ματαίωση και εντέλει στην απαξία.

Η βιωμένη εμπειρία της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης, αλλά και της γενικότερης κρίσης των κοινωνικών θεσμών, φαίνεται να μην είχε επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν στον δημόσιο διάλογο τα

ανωτέρω – αναμφισβήτητα – υπαρκτά ζητήματα³. Ούτε διαμόρφωσε τις συνθήκες για τη δημιουργία νέας κοινωνικής κουλτούρας στην προσέγγισή τους.

Κάνοντας λόγο για νέα «κουλτούρα» προσέγγισης της εκπαίδευσης και της παιδείας εννοούμε έναν τρόπο του σκέπτεσθαι της κοινωνικής πραγματικότητας ο οποίος έρχεται σε ρήξη με τις επαναλαμβανόμενες και ανέξοδες καταγγελίες και τις αδιέξοδες πολεμικές και εισάγει τον αναστοχασμό επερωτώντας τα θεμέλια στα οποία ερείδεται τόσο η αμφισβήτηση όσο και η επιλογή και η απόφαση. Εστιάζει στην ανάλυση και στην κατανόηση του κοινωνικού πράττειν αυτών που εμπλέκονται στις θεσμικές, οργανωτικές και διυποκειμενικές πτυχές της εκπαίδευσης καθώς και στις επιπτώσεις του στην εκπαιδευτική και αξιολογική διαδικασία των γνώσεων των μαθητών. Καλλιεργεί το κοινωνικό πράττειν υπευθυνοποίησης των συλλογικοτήτων και των υποκειμένων με γνώμονα την αναζήτηση συναινέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές συνειδήσεις των πολιτών και την αποφασιστικότητα.

Η παραγωγή του επιστημονικού έργου θα συμβάλει στη διαμόρφωση της προαναφερθείσας κουλτούρας στον βαθμό που επιχειρείται ένα πρόταγμα διαύγασης της κοινωνικής δράσης.

Το ανά χείρας βιβλίο συνιστά εγχείρημα αποκρυστάλλωσης ορισμένων προσωπικών θεωρήσεων που προέκυψαν από μελέτες και εμπειρικές έρευνες σε ζητήματα που εντάσσονται στην επιστημονική περιοχή της «αξιολόγησης στην εκπαίδευση» και της κριτικής μελέτης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι θεωρήσεις αυτές θεμελιώνονται στην ανάλυση του τρόπου θέσμισης της σχολικής αξιολόγησης ως κοινωνικο-ιστορικής διαδικασίας και στον ρόλο που διαδραματίζει το φανταστικό στοιχείο στην εν λόγω θέσμιση. Εμπνεόμενοι από το έργο του Κορνήλιου Καστοριάδη, θεωρούμε

3 Χαρακτηριστική εικόνα αυτής της αδιέξοδης πολεμικής αποτυπώνεται σε μία από τις ημερήσιες ολομέλειες της Βουλής για την Παιδεία που έλαβε χώρα κατά τη συγγραφή αυτού του βιβλίου στις 28/9/2016 (Συνεδρίαση Ολομέλειας 28/9/2016 ΡΉΗ'), όπου οι διαπληκτισμοί επί προσωπικού μεταξύ των αρχηγών της συμπολίτευσης και της αντιπολίτευσης έδωσαν το στίγμα των πολιτικών ανταλλαγών αυτών που ακολούθησαν.

ότι η εστίαση και η ανάλυση του φαντασιακού στοιχείου είναι σημαίνουσες για τη μελέτη των κοινωνικών θεσμών επειδή αναγνωρίζουμε ότι «η ιστορία της ανθρωπότητας είναι η ιστορία των φαντασιακών και των έργων της» (Castoriadis, 1999: 97). Έτσι, μέσω και χάριν αυτής της κατηγορίας φαντασιακού μπορούμε να σκεφτούμε την ύπαρξη και τη λειτουργία των θεσμών και των απορреουσών κοινωνικών φαινομένων και καταστάσεων.

Η έννοια του θεσμού δεν ανάγει το περιεχόμενο της στην τρέχουσα χρήση του όρου, ήτοι στη δομή (σχολείο, εκκλησία, στρατός κ.ά.), αλλά εκλαμβάνεται ως αέναη πηγή παραγωγής και άντλησης νοημάτων τα οποία καθορίζουν τη σχέση του κοινωνικού υποκειμένου με τον θεσμό εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η εκκοινωνήσή του. Για πολλούς μελετητές αυτή η σχέση είναι καθοριστική γιατί επηρεάζει την κοινωνική δράση και τη θέση του υποκειμένου στο ταξικό πεδίο της κοινωνικής πάλης εντός του οποίου διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις. Ο Bourdieu εκλαμβάνει τον θεσμό ως «μηχανισμό» αναπαραγωγής νοημάτων, ο οποίος επιτυγχάνεται με την εγχάραξη και την εσωτερίκευση «εθών» (habitus) τα οποία συγκροτούν το «μορφωτικό» και «πολιτισμικό» κεφάλαιο που μεταδίδει το σχολείο μέσω των περιεχόμενων σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία), όπως και μέσω των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών πρακτικών όπου η εξεταστική και βαθμολογική διαδικασία κατέχει την πρωτοκαθεδρία (Bourdieu & Passeron, 1970). Αυτή η εσωτερίκευση εθών είναι προϊόν της «συμβολικής βίας», η οποία ασκείται από τον θεσμό στο κοινωνικό υποκείμενο με στόχο να πληξει τη βούληση και να παθητικοποιήσει τη δράση του σε σχέση με αυτό που η ταξική προέλευσή του προβάλλει ως σχολικό και κοινωνικό πεπρωμένο.

Ο Φουκώ (2007), από τη δική του οπτική, θεωρεί ότι ο θεσμός χρησιμοποιεί τη σωματότητα προκειμένου να καθυποτάξει το πνεύμα και τη θέληση του υποκειμένου. Ο θεσμός ταυτίζεται με το «μάτι εξουσίας» που ασκεί ακατάπαυστο έλεγχο στα υποκείμενα, ώστε να συμμορφωθούν, να πειθαρχήσουν και να υποταχθούν στην εξουσία. Αυτή η σχέση υποταγής φαίνεται να επιδιώκεται και από τον σχολικό θεσμό με τη χρησιμοποίηση των ίδιων «τεχνολογιών ελέγχου» μέσω των οποίων ασκείται η εξουσία με αυτές που χρησιμοποιούνται στον σωφρονιστικό θεσμό της φυλακής, σε

σημείο μάλιστα που οι αναλογίες λειτουργίας μεταξύ του θεσμού της φυλακής και του σχολείου να είναι προφανείς για τον Φουκώ και να μην τον εκπλήσσουν: «Τι το εκπληκτικό εάν η φυλακή μοιάζει με τα εργοστάσια, με τα σχολεία, τους στρατώνες, με τα νοσοκομεία – που όλα μοιάζουν με τις φυλακές» (Φουκώ, 2007: 298).

Σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες θεωρήσεις που εκλαμβάνουν τη σχέση θεσμού και υποκειμένου ως σχέση καταπιεστική που οδηγεί στην καθυποταγή του υποκειμένου στον θεσμό, ο Καστοριάδης εισάγει μια δυναμική θέαση του θεσμού. Για τον Καστοριάδη, «ο θεσμός είναι ένα δίκτυο, κοινωνικά κυρωμένο, μέσα από το οποίο συνδυάζονται, σε μεταβαλλόμενες αναλογίες και σχέση, μια λειτουργική με μια φαντασική συνιστώσα» (Καστοριάδης, 1985: 196). Υπό αυτή την έννοια, οι θεσμοί επιτελούν λειτουργία συντήρησης και διατήρησης των κυρίαρχων προσανατολισμών και σημασιών της δεδομένης κοινωνίας εντός της οποίας υφίστανται και, κατά κάποιον τρόπο, εξασφαλίζουν την κλειστότητά της σε αξιακούς κώδικες, νόρμες και δράσεις που αφορούν την ταυτότητα αυτής της κοινωνίας και τη σχέση της με τις άλλες. Αυτή η λειτουργία συνδέεται, σύμφωνα με τον Καστοριάδη, με τη «θεσμισμένη» υπόσταση των θεσμών που συμπαραδελώνει την εσωτερίκευση τρόπων του σκέπτεσθαι και του πράττειν οι οποίοι αφήνουν το αποτύπωμά τους στις προθέσεις, στα συναισθήματα και τις πράξεις των ατόμων. Ωστόσο, για τον Καστοριάδη, αυτή η θεσμισμένη συνιστώσα συνυπάρχει με τη «θεσμιζουσα» μέσω και χάριν της οποίας επερωτώνται οι αξιακοί κώδικες, οι νόρμες και οι δράσεις μιας κοινωνίας, δηλαδή μέσω και χάριν της οποίας, υπό όρους και προϋποθέσεις, διαρρηγνύεται η κλειστότητα μιας κοινωνίας και εγκαθίσταται εν δυνάμει η αλλοίωση, η αλλαγή των θεσμών της. Αυτή η πρόσληψη του θεσμού ως δυναμικής τριβής δύο συνιστωσών (θεσμισμένης και θεσμιζουσας) είναι αδιαχώριστη από τις «κοινωνικές φαντασικές σημασίες», οι οποίες δημιουργούνται αέναα και σμιλεύουν ακατάπαυστα το σκέπτεσθαι και το πράττειν των ατόμων στην καθημερινή κοινωνική συμπεριφορά τους, στα γράμματα, στην τέχνη, στην πρόοδο της ανθρωπότητας (σε κοινωνικές κατακτήσεις και επιστημονικά επιτεύγματα) αλλά και στις φρικαλεότητες της (σε πολέμους, στη βία που εκδηλώνεται στο όνομα μιας θρησκείας,

μιας φυλής, μιας εθνότητας κ.α.). Για τον Καστοριάδη, οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες είναι το σύνολο των νοηματοδοτήσεων που εκδηλώνουν και εκφράζουν το κοινωνικό φαντασιακό το οποίο ξεδιπλώνεται ακατάπαυστα μέσα και από τις κοινωνικές συλλογικότητες των ατόμων (οργανώσεις, μικρο-κοινωνικότητες) και οι οποίες μπολιάζουν με νοήματα και σημασίες τις αξίες, τις νόρμες και τους προσανατολισμούς της υφιστάμενης κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτών των συλλογικοτήτων τα άτομα, ενώ φαίνεται να συντηρούν τα θεσμισμένα νοητικά σχήματα (αναπαραστάσεις, νοήματα, σημασίες, μορφές εκλογίκευσης), συνάμα σιωπηλά και αθόρυβα τα αλλοιώνουν και δημιουργούν νέα.

Αυτή η αθέατη υπόσταση του θεσμού, η θεσμιζούσα, είναι σημαντικό να φωτιστεί προκειμένου να κατανοήσουμε αυτό που εικάζουμε ότι ανθίσταται να επιωθεί έλλογα στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα και αυτό το οποίο παύσαμε να επερωτούμε αναγνωρίζοντάς το ως αυτόνοτο. Κάνοντάς το, καθίσταται εξίσου σημαντικό να φωτιστούν τα παραγόμενα νοήματα και οι επιπτώσεις του «ανείπτου» ή/και «υπόρρητου», το οποίο μπολιάζει το πράττειν των συλλογικοτήτων και υποκειμένων που εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία του σχολικού θεσμού.

Ευθύς εξαρχής είναι χρήσιμο να επισημάνουμε ότι το φαντασιακό δεν ταυτίζεται με το πλασματικό ή με την ουτοπία ούτε περιστέλλεται στο ασυνείδητο, όπως αυτό προσδιορίστηκε κατά τον Φρόιντ. Είναι η ικανότητα να αναπαριστάται και να νοηματοδοτείται το ανύπαρκτο και, συντελούμενο αυτό, να παροντοποιείται και να εκδηλώνεται στο λέγειν και στο πράττειν των ατόμων και των συλλογικοτήτων. Η ανθρώπινη δράση (ατομική και κοινωνική), όπως αυτή εκτυλίσσεται εντός των κοινωνικών θεσμών, μπολιάζεται από τη συνεχή δημιουργία των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, οι οποίες εκφράζουν και εκδηλώνουν το κοινωνικό φαντασιακό μιας δεδομένης κοινωνίας στον χωροχρόνο κατά τον οποίο αυτή εξελίσσεται. Αυτό, όμως, το κοινωνικό φαντασιακό, για να μπορεί να υπάρξει και να εκδηλωθεί, πρέπει να τροφοδοτείται από τις διεργασίες που διέπουν τη λειτουργία του ατόμου ως ψυχικής οντότητας, δηλαδή πρέπει να βρίσκει ερείσματα στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο ανθρώπινος ψυχισμός, δηλαδή το ασυνείδητο, οι επιθυμίες, τα αισθήματα. Αυτή η αμοιβαία έρει-

ση του κοινωνικού και του ψυχικού συνιστά θεμέλιο λίθο της καστοριαδικής σκέψης και επ' αυτού θα εστιάσουν οι αναλύσεις και οι ερμηνείες των κοινωνικών φαινομένων που θα μελετήσουμε εντός του σχολικού θεσμού.

Η σημασία που αποδίδουμε στη διαύγηση του φανταστικού στοιχείου καθιστά στα δικά μας μάτια ολοένα πιο επιτακτική την ανάγκη ένταξης του κατά τη μελέτη των κοινωνικών θεσμών, ένεκα των επιφυλάξεων που γεννά αφενός η υπερεκτίμηση του συνειδητού στην πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων και δράσεων και αφετέρου η υπερτίμηση μιας εργαλειακής μορφής ορθολογικής σκέψης⁴ η οποία εξακολουθεί να κυριαρχεί πάρα τις ομολογούμενες διαψεύσεις της από την κοινωνική, πολιτική αλλά και την οικονομική πραγματικότητα⁵.

Στο πλαίσιο αυτό η αξιοποίηση της καστοριαδικής σκέψης, όσον αφορά τη διαδικασία της θέσμησης και τον ρόλο του κοινωνικού φανταστικού, εκλαμβάνεται ως νέα προσέγγιση και υπό μία έννοια αναγνωρίζεται ως «καινοτόμα μεθοδολογία»⁶ για τη μελέτη της αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών εντός του σχολικού θεσμού και της πορείας θέσμισής της.

Η υιοθετηθείσα θεσμική ανάλυση στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης μας οδηγεί στην ανασυγκρότηση ορισμένων διαστάσεων της θέσμησης της σχολικής αξιολόγησης οι οποίες αφορούν α) τον «χώρο» εντός του οποίου πραγματώνεται η θέσμηση της σχολικής αξιολόγησης και ο οποίος είναι διαπερατός από τη θέσμηση της εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης, β) τον «χρόνο», όπου η σύζευξη της διαχρονικότητας και της συγχρονικότητας είναι βασική προϋπόθεση για την αναγνώριση των στοιχείων συνέχειας και ασυνέχειας ενός κοινωνικού φαινομένου και τη διερεύνησή του

4 Βλ. σχετικά Tsakiris (2014).

5 Η εμπειρία της επιτροπείας στη χώρα μας από τους υπερεθνικούς θεσμούς, όπως το ΔΝΤ, κατά την περίοδο των μνημονίων συνομολόγησε τα αδιέξοδα των στόχων του οικονομικού εξορθολογισμού της σε σχέση όχι μόνο με την πραγματική οικονομία αλλά και με τους δημοσιονομικούς δείκτες στους οποίους παρέπεμπαν οι εν λόγω στόχοι.

6 Βλ. σχετικά το κείμενο του Φώτη Θεοδωρίδη «Η σημασία του έργου του Καστοριάδη για την κοινωνική και ιστορική έρευνα» στον συλλογικό τόμο αφιερωμένο στον Κορνήλιο Καστοριάδη με τίτλο *Ψυχή, Λόγος, Πόλις* (Θεοδωρίδης, 2007: 203).

στη χρονικότητα, γ) το «κοινωνικο-ιστορικό», δηλαδή τη σύνδεση της ιστορίας με την κοινωνία, όπου στην κληρονομημένη σκέψη τούτο δεν υφίσταται, διότι αυτό που αποκαλείται κοινωνικο-ιστορικό είναι «σχεδόν πάντα διαμελισμένο σε μια κοινωνία αναφερόμενη σε κάτι άλλο από την ίδια, και συνήθως σε μια νόρμα, έναν σκοπό ή ένα τέλος θεμελιωμένα αλλού, και σε μια ιστορία που επέρχεται στην κοινωνία αυτή ως διατάραξη σε σχέση με αυτή τη νόρμα ή ως ανάπτυξη, οργανική ή διαλεκτική, προς αυτή τη νόρμα, αυτόν τον σκοπό ή αυτό το τέλος» (Prat, 2007: 132) και δ) το «ψυχικό», το οποίο δεν ανάγεται σε βιολογικούς και φυσικο-χημικούς επικαθορισμούς, αλλά συνδέεται με μια ιδιουσυστατική ικανότητα του ανθρώπινου είδους, τη «ριζική φαντασία», η οποία το διαφοροποιεί από τα άλλα έμβια. Έτσι, η ανθρώπινη ψυχή χαρακτηρίζεται από μια εγγενή ικανότητα να δημιουργεί και να παράγει αναπαραστάσεις που δεν είναι αποτέλεσμα της αντίληψης – όπως συμβαίνει με τα άλλα ζώα όπου, για παράδειγμα, η σεξουαλική παράσταση σχετίζεται με την αναπαραγωγική λειτουργία. Δεν περιορίζεται στην εξασφάλιση των λειτουργιών της επιβίωσης του ανθρώπου και δεν είναι αναγώγιμη στα ένστικτα. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της είναι η παντοδυναμία του ασυνειδήτου, η υποκατάσταση της ευχαρίστησης του οργάνου από την ευχαρίστηση της αναπαραστάσεως, η ικανότητα εξιδανίκευσης και συμβολισμού και η αναζήτηση νοήματος (Castoriadis, 1997: 245-259).

Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρείται η επανατοποθέτηση της σχολικής αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών ως κοινωνικού πράττειν σημασιοδοτώντας την πράξη εκείνη που υπηρετεί ένα χειραφετικό πρόταγμα το οποίο προσλαμβάνει τα υποκείμενα ως αυτόνομα και τα θεωρεί συντελεστές της δικής τους ανάπτυξης και της δικής τους αυτονομίας (Καστοριάδης, 1985). Είναι βέβαιο ότι αυτή η επανατοποθέτηση του ζητήματος δεν είναι εύκολη υπόθεση. Αφενός, επειδή αφήνει πίσω τις εργαλειακές προσλαμβάνουσες στην προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος και εγκαταλείπει τα ορόσημα των δομολειτουργικών προσεγγίσεων καθώς και των κυρίαρχων βεβαιότητων που προκύπτουν από τη θετικιστική εξέταση του θέματος. Αφετέρου, επειδή μας οδηγεί στη διερεύνηση τριών βασικών ζητημάτων τα οποία αλληλοδιαπλέκονται και αλληλοτροφοδοτούνται από συστατικά στοιχεία του μα-

κρο- και μικρο-επιπέδου ανάλυσης του θεσμού της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών.

Το πρώτο ζήτημα αφορά τον τρόπο θέσμισης της σχολικής αξιολόγησης στο μακρο-επίπεδο του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος με τη συνδρομή των υπερεθνικών οργανισμών [Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα] και συνδέεται με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες εστιάζουν σε ζητήματα σχετικά με τους σκοπούς, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών. Οι εν λόγω πολιτικές «μεταφέρονται», «μεταφράζονται» ή «εμφύονται» στα κράτη μέλη (Dolowitz & Marsh, 2000· Van Zanten & Ball, 2000), ενώ τελούν υπό την εποπτεία ενός παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού γίγνεσθαι το οποίο λειτουργεί με όρους συστήματος, δηλαδή με όρους που αναγνωρίζουν Αρχές και όργανα, διαδικασίες και κυρώσεις επί των παραγόμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό ο τρόπος με τον οποίο οι υπερεθνικές οργανώσεις άρχουν το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα τις οδηγεί να επωμισθούν με τρόπο ρητό την αξιολόγηση των μαθητών, να την εντάσσουν στη διαχειριστική λειτουργία τους και να παράγουν εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες υποδηλώνουν εξιδανικευμένα εκπαιδευτικά πρότυπα ανταγωνισμού, καθιστώντας την αξιολόγηση των μαθητών μείζονα προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ποιότητάς της. Το ενδιαφέρον εδώ είναι να αναδείξουμε τα οργανωτικά στοιχεία του «νεοφιλελεύθερου φαντασιακού» που συνθέτουν τα εξιδανικευμένα εκπαιδευτικά πρότυπα ανταγωνισμού (Ball, 2012), τα οποία φωτίζουν πτυχές της συγχρονικής θέσμισης μέσα από την ανασυγκρότηση του «χώρου», παγκόσμιου και εθνικού.

Το δεύτερο ζήτημα συνδέεται με την ανάδειξη των επιπτώσεων της συγχρονικής θέσμισης της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών που επιφέρει η επιχειρηθείσα «μετάφραση» των εξιδανικευμένων εκπαιδευτικών προτύπων στις εκπαιδευτικές πολιτικές της σχολικής αξιολόγησης. Οι εν λόγω πολιτικές προσβλέπουν να συζεύξουν τη ρητορική στράτευση του σχολικού θεσμού υπέρ εξιδανικευμένων εκπαιδευτικών προτύπων ανταγωνισμού με την υπεράσπιση εντός του σχολικού πλαισίου της αρχής της ισότητας των ευκαιριών, την άμβλυνση των σχολικών και κοινωνικών ανι-

σοτήτων και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ερείδονται σε ετερογενή εκπαιδευτικά προτάγματα τα οποία παραπέμπουν σε διαφορετικές κοινωνικές φαντασιακές σημασίες σε σχέση με την αποστολή του σχολείου και με τον ρόλο της αξιολόγησης των μαθητών στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής. Αυτές οι αντιτιθέμενες κοινωνικές φαντασιακές σημασίες διευθετούνται από τις πρακτικές των κοινωνικών συλλογικοτήτων και των ατόμων προς εξεύρεση μιας ορισμένης συνοχής ενός κοινωνικού φαντασιακού του σχολείου το οποίο να βρίσκει ερείσματα στη συνειδηση των πολιτών και, άρα, να νομιμοποιεί την αποστολή και τον προσανατολισμό του. Στο πλαίσιο αυτό θα αναδείξουμε τις «άρρητες αιτιότητες» (Merle, 2007) που ασκούν επιρροή στις εξεταστικές και βαθμολογικές πρακτικές συλλογικοτήτων και υποκειμένων καθώς και τις επιπτώσεις τους στον τρόπο θέσμησης της αξιολογικής διαδικασίας. Οι άρρητες αιτιότητες συνδέονται με επιδράσεις που ασκούν ορισμένοι παράγοντες στην εφαρμογή του βαθμολογικού κανόνα και αφορούν, για παράδειγμα, τη φήμη της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτά ένας μαθητής, το τμήμα της τάξης στο οποίο ανήκει όπως και τα βιογραφικά στοιχεία του: κοινωνική προέλευση, φύλο, ηλικία ή χαρακτηρισμό του μαθητή (ανεξεταστέος ή μετεξεταστέος, απορριπτόμενος για να επαναλάβει την τάξη κ.ά.). Αυτό προϋποθέτει, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Merle (2007), την ανάδειξη των «μυστικών κατασκευής των βαθμών» και την άρση ενός ζητήματος ταμπού για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και γενικά για την κοινωνία, εκείνο της «αξιοπιστίας της βαθμολογίας» των εκπαιδευτικών. Προφανώς, η αποδοχή ότι υπάρχουν «αυστηροί» και «επιεικείς» καθηγητές», όπως και η παραδοχή της απόκλισης δύο τριών μονάδων κατά την αξιολόγηση ενός γραπτού δεν είναι εύκολη υπόθεση, όχι μόνο γιατί αναδεικνύει μια «εργαλειακή» υστέρηση του εκπαιδευτικού στη χρήση του βαθμολογικού κανόνα, ούτε γιατί αυτή η υστέρηση περιστέλλεται σε παιδαγωγικές επιπτώσεις. Η λεγόμενη «βαθμολογική δεξιοότητα» του εκπαιδευτικού εγείρει ένα ζήτημα ευρύτερα θεσμικό, που ενεργοποιεί το κοινωνικό φαντασιακό των αξιολογικών ανισοτήτων στον σχολικό θεσμό και το οποίο συνιστά κατά μέτωπο αμφισβήτηση του «ιερού μύθου» της ισότητας που υπερασπίζεται το δημοκρατικό σχολείο (Merle, 2007: 2). Ένας λόγος επιπλέον, όταν τα ανωτέρω συνδέονται με τις εξετά-

σεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και με τον τρόπο που έχουν κοινωνικά υπερεπενδυθεί αυτές οι εξετάσεις παρά τις προκληθείσες ματαιώσεις των πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη μη ανταποδοτικότητα στην εύρεση εργασίας.

Το τρίτο ζήτημα αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εν ισχύ εκπαιδευτικές πολιτικές της αξιολόγησης των μαθητών μπολιάζουν τους λόγους και τις πρακτικές των εμπλεκόμενων συλλογικοτήτων στο μικρο-επίπεδο των μικρο-σχολικών οργανώσεων, δηλαδή των σχολικών μονάδων, και συνδέεται με τα αναδυόμενα νοήματα και τις σημασίες που εκφέρουν οι εν λόγω συλλογικότητες στην (ανα)παραγωγή θεσμισμένων όπως και στη δημιουργία θεσμιζόμενων στοιχείων της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών τα οποία ενυπάρχουν στο λέγειν και στο πράττειν των εκπαιδευτικών· στοιχείων, δηλαδή, που είναι αθέσπιστα, απροσδιόριστα και ανείπωτα, όμως εντούτοις έχουν ισχύ γιατί διαμορφώνουν το υπάρχον και δομούν το δυνάμει.

Για παράδειγμα, οι τελετουργικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεξαγωγή μιας εξέτασης σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οικειοποιείται τον χώρο της τάξης μέσα από την τροχιά που διαγράφει η κίνηση του σώματός του εκφράζουν κάποιες κοινωνικές φαντασιακές σημασίες οι οποίες συνδέουν τους μαθητές με ένα συμβολικό σύστημα όπου η διαδικασία αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών συνυποδηλώνεται ως διαδικασία έκθεσης στην εξουσία και όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σύμβολο άσκησης αυτής της εξουσίας. Η μελέτη της εκπαιδευτικής καθημερινότητας της σχολικής αξιολόγησης αναδεικνύει πολλές πτυχές της σκηνοθεσίας και των σεναρίων που επέχει η θέσμιση αυτής της διαδικασίας. Ένα από αυτά τα σκηνοθετικά σενάρια συνιστά και η επιτήρηση εξετάσεων όπου η παρείσφρηση του εκπαιδευτικού στη συμπαγή τάξη-ομάδα των μαθητών λειτουργεί ως σημαινόμενο μιας φαλλικής διεϊσδυσης στην ενότητα της τάξης η οποία διενεργείται υπό το βλέμμα μιας εξουσίας που παρατηρεί, ελέγχει και τιμωρεί απείθαρχες στους εξεταστικούς κανόνες συμπεριφορές (Tsakiris, 1994· Τσακίρη, 2007).

Είναι σαφές ότι η διαύγαση των ανωτέρω στοιχείων δεν συνιστά «κρίση» των εκπαιδευτικών πρακτικών, πολλώ δε μάλλον των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ούτε επιδιώκει ηθικοπλαστικές νοθεσίες και συστάσεις συνηγορώ-

ντας υπέρ μιας φιγούρας εκπαιδευτικού απαλλαγμένης από τις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες του εξεταστικού και βαθμολογικού του πράττειν και αποστειρωμένη από ασυνείδητες επιθυμίες, αισθήματα και αγώνίες που συνθέτουν το προσωπικό του φαντασιακό. Η προταθείσα διαύγαση προσβλέπει να φωτίσει κάποια ορόσημα στον τρόπο του σκέπτεσθαι του εκπαιδευτικού προκειμένου να ερμηνεύσει την αξιολογική πρακτική του. Εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συντελεστές ως ψυχικές οντότητες βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τον καθρέφτη της αξιολόγησης των μαθητών τους και στον τρόπο με τον οποίο εκλογικεύουν, διευθετώντας την ψυχική οικονομία τους, την εμπλοκή τους σε μια πορεία θέσμισης της σχολικής αξιολόγησης.

Με βάση τα παραπάνω, το παρόν βιβλίο περιλαμβάνει τα εξής μέρη:

1. Το **πρώτο μέρος** αφορά τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης θέσμισης του σχολείου στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον ανάπτυξης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύονται ζητήματα που αφορούν τον τρόπο θέσμισης της αξιολόγησης ως κοινωνικο-ιστορικής διαδικασίας με τη συνδρομή των υπερεθνικών οργανώσεων. Μελετώνται η λειτουργία των υπερεθνικών οργανώσεων και τα διακυβεύματα της μετάφρασης των κατευθυντήριων πολιτικών των οργανώσεων αυτών σε επίπεδο εθνικής επικράτειας όπως και τα προβλήματα που γεννώνται στα εθνικά κράτη κατά την τελεστική «opérationnelle» αυτή διαδικασία.
2. Στο **δεύτερο μέρος** φωτίζονται τα κοινωνικά και πολιτικά διακυβεύματα του τρόπου θέσμισης της εξεταστικής, βαθμολογικής και πιστοποιητικής λειτουργίας του σχολείου με έμφαση στα ζητήματα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το εκπαιδευτικό πρόταγμα της ισότητας των ευκαιριών και, άρα, της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Τα ζητήματα αυτά, αν και συγκροτούν τη θεμελιώδη ρητορική των υπερεθνικών οργανισμών, δεν οδηγούν μέχρι στιγμής στη διαμόρφωση στιβαρών εκπαιδευτικών πολιτικών για την κοινωνική ρύθμιση της ροής των μαθητών στην ανώτατη εκπαίδευση και την κατ' επέκταση αντιμετώπιση του φαινομένου της υπερεκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, η κοινωνία προσδίδει παντοδυναμία στον σχολικό θεσμό υπερεπενδύοντάς τον με

πλείστες προσδοκίες που αφορούν ευρύτερα και δυσεπίλυτα κοινωνικά προβλήματα τα οποία συνδέονται με τις κοινωνικές ανισότητες, τις κοινωνικο-χωροταξικές διαιρέσεις, την απασχλησιμότητα και την κατανομή στην αγορά εργασίας, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας και τις πολυπολιτισμικές κοινότητές της.

3. Στο **τρίτο μέρος** συζητώνται το φαινόμενο της θέσμησης ως κοινωνικο-ιστορική διαδικασία και η υποστασιακή οντότητα του θεσμού οδηγώντας στην ανάδειξη της συμβολής της καστοριαδικής σκέψης στη μελέτη αυτού του φαινομένου.

Με τον τρόπο αυτόν εισάγουμε την κατηγορία του κοινωνικού φαντασιακού στο θεωρητικό *constratum* της μελέτης των κοινωνικών θεσμών, η οποία, αν και δεν είναι άγνωστη στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, εντούτοις υστερεί σε αξιοποίηση στο εν λόγω πεδίο και πολύ περισσότερο στον χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης όπου θεραπεύονται αντικείμενα που αφορούν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

4. Τέλος, στο **τέταρτο μέρος** βάσει δεδομένων εμπειρικών μελετών αναδεικνύεται η συμβολή του κοινωνικού φαντασιακού στην ανάλυση και στην κατανόηση των εκπαιδευτικών λόγων και πρακτικών που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών. Το εμπειρικό υλικό το οποίο αξιοποιήθηκε συλλέχθηκε στη βάση προσωπικών ερευνητικών σχεδίων και ερευνητικών εργαλείων. Ορισμένα από τα ευρήματα που προέκυψαν από τα ανωτέρω ερευνητικά σχέδια αξιοποιήθηκαν ως μεταδεδομένα για τις ανάγκες του εν λόγω βιβλίου, με επίκεντρο το φαντασιακό στοιχείο ως βασική κατηγορία ανάλυσης.

Στόχος του παρόντος βιβλίου δεν είναι να προσεγγίσουμε όλα τα ζητήματα που αφορούν τη θέσμηση της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών. Προφανώς, αυτό δεν είναι στις δυνατότητές μας, αλλά ούτε συνιστά προσωπική φιλοδοξία. Επιχειρούμε με το συγκεκριμένο πόνημα να διερευνήσουμε ορισμένα από αυτά τα ζητήματα σεβόμενοι την πολυπλοκότητα της κοινωνικής πραγματικότητάς τους και να αδράξουμε μια ερμηνευτική δίοδο που επιτρέπει την κατανόησή τους (Dilthey όπ. αν. στο *Measure*, 1990). Κάνοντάς το, επιδιώκουμε να φωτίσουμε τη

(δια)πλοκή και την αλληλόδραση κοινωνικών, ιδεολογικών και λιβιδινικών στοιχείων μέσα από τα ίχνη που αφήνουν εντός των θεσμών στο λέγειν και στο πράττειν των συλλογικοτήτων και των υποκειμένων. Αποβλέπουμε, επίσης, στο να αναδειχθούν ερευνητικές προοπτικές, οι οποίες θα επιτρέψουν να εμβαθύνουμε και να συνεχίσουμε την έρευνα σε ζητήματα της αξιολόγησης φωτίζοντας πτυχές της που ερευνητικά παραμένουν ακόμα σκοτεινές.

ΜΕΡΟΣ Α'

Χαρακτηριστικά της θέσμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον

1

ΑΠΟ ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ

Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΘΕΣΜΙΣΗΣ μιας δράσης όπως είναι η σχολική αξιολόγηση των μαθητών είναι αδιανόητη χωρίς την εξέταση του ευρύτερου περιβάλλοντος εντός του οποίου λαμβάνει χώρα. Ως εκ τούτου, η εν λόγω μελέτη είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και συγκεκριμένα με την ένταξη των εθνικών κρατών στην παγκοσμιοποιημένη εκπαίδευση και τις επιπτώσεις της στην πορεία θέσμισης των εκπαιδευτικών πολιτικών γενικότερα και των πολιτικών της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών ειδικότερα.

Η πορεία εξέλιξης της παγκοσμιοποίησης, μέσω της επιτάχυνσης των οικονομικών συναλλαγών και της διάχυσης της πληροφορίας, συνδέθηκε στο γεωγραφικό πεδίο της Ευρώπης με την παγκόσμια διάχυση ενός «ενιαίου εκπαιδευτικού μοντέλου» που φέρει συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ευρωπαϊκής καταβολής (Van Zanten & Ραγου, 2015).

Το ενιαίο εκπαιδευτικό μοντέλο αντιστοιχεί στο «σχολείο των μαζών» το οποίο κυριάρχησε τον 19ο αιώνα και εφαρμόστηκε σε πολλές κοινωνίες οι οποίες οργανώθηκαν και λειτούργησαν με τη μορφή κράτους.

Με την καθιέρωση και τη νομιμοποίηση της λειτουργίας του κράτους στις κοινωνίες το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών αποτέλεσε βασικό προσανατολισμό του. Έκτοτε συγκροτήθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία προσέβλεπαν στη διάδοση κοινής γλώσσας και κουλτούρας όπως και εθνικής ιδεολογίας, αρωγός της οποίας ήταν το εκπαιδευτικό προσωπικό, που όφειλε να εκπληρώσει αυτόν τον σκοπό.

Η ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά διαβρώθηκε από το διακρατικό μοντέλο του σχολείου των μαζών, το οποίο βρήκε εφαρμογή σε πολλά κράτη του γεωγρα-

φικού πεδίου της Ευρώπης εκείνης της περιόδου. Βέβαια, η διάβρωση του εν λόγω εκπαιδευτικού μοντέλου στα κράτη αυτά επηρεάστηκε από διαφορετικούς γεωπολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Έτσι, για παράδειγμα, στις αποικιοκρατούμενες κοινωνίες η εμφύτευση (implantation) του εν λόγω μοντέλου αποτελούσε κατ' ουσία μέρος της ενρίζωσης της δυτικής κουλτούρας στις κοινωνίες αυτές. Εν αντιθέσει με τις δυτικές κοινωνίες, το μοντέλο του σχολείου των μαζών εφαρμόστηκε ως αποτέλεσμα ενός «θεσμικού μιμητισμού» και αποτέλεσε τρόπον τινά μια μήτρα πάνω στην οποία βασίστηκε το σύνθετο πλέγμα των σχέσεων μεταξύ της επερχόμενης ανάπτυξης των κυρίαρχων εθνικών κρατών και συνάμα της μεταξύ τους ένωσης με «συμβάσεις» (Meyer et al. όπ. αν. στο Van Zanten, 2004).

Τα ανωτέρω αναδεικνύουν ότι η διάδοση και η διάχυση εκπαιδευτικών ιδεών, όπως και η εφαρμογή εκπαιδευτικών δομών, δεν συνιστούν σύγχρονο συγκυριακό φαινόμενο. Το φαινόμενο αυτό συνδέθηκε με την καθιέρωση και τη νομιμοποίηση του κράτους, αλλά ενισχύθηκε και κυρίως επιταχύνθηκε με την παγκοσμιοποίηση και τις επελευθερωτικές οικονομικές απαιτήσεις, οι οποίες προέκυψαν από τα εξής: α) τον οικονομικό ανταγωνισμό, β) την παγκόσμια κυκλοφορία των κεφαλαίων που ενθάρρυναν τη μείωση των δαπανών της εκπαίδευσης, γ) τα νέα πρότυπα κριτηρίων αποτελεσματικότητας, δ) την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις στρατηγικές επιλογές των επιχειρήσεων (Van Zanten, 2004: 62-63).

Παρά την αδιαμφισβήτητη συμβολή των επελευθερωτικών οικονομικών αλλαγών στην κατανόηση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, θα ήταν περιοριστικό να το αναγάγουμε μόνο σε αυτές χωρίς να λάβουμε υπόψη τις πολιτισμικές μεταβολές όπως και τις οργανωτικές δυναμικές που αναδείχθηκαν στις δυτικές κοινωνίες και οι οποίες διαμόρφωσαν τη σχέση των κοινωνιών αυτών με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, αλλά και τη διαπερατότητα της παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας από τις κοινωνίες των εθνικών κρατών.

Οστόσο, τίθεται το ζήτημα αν η παγκοσμιοποίηση οδηγεί μοιραία σε ισομορφισμό των εθνικών κρατών και, άρα, σε ξένωση, αλλοτρίωση των κοινωνιών ή αν το εθνικό κράτος εντός του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλ-

λοντος μπορεί να αναπτύξει τις πολιτισμικές δυναμικές του και να εξελίξει δημιουργικά τις κοινωνικές δυνάμεις του.

Στο ζήτημα αυτό οι υφιστάμενες πολιτικές προσεγγίσεις δίστανται. Ορισμένες από αυτές εκλαμβάνουν την παγκοσμιοποίηση ως ευνοχισμό των εθνικών κρατών, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο έναν αναπόφευκτο ισομορφισμό των δομών και των πολιτικών μεταξύ των εθνικών κρατών. Άλλες, πάλι, αμφισβητώντας τον ισομορφισμό ως μοιραία έκβαση της παγκοσμιοποίησης αναγνωρίζουν ότι εντός του πλαισίου της παγκοσμιοποίησης ενυπάρχει μια δυναμική η οποία τροφοδοτείται από την ύπαρξη ετερογενών πολιτισμικών μοντέλων των μετεχουσών κοινωνιών που δημιουργούνται και αναπτύσσονται εντός αυτού του πλαισίου. Αυτή η αναδυόμενη δυναμική συνιστά δύναμη δημιουργία αντιφατικών αξιών στις οποίες ερείδονται τα παραπάνω μοντέλα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της δυναμικής που αναπτύσσεται είναι η υπεράσπιση της εκπαιδευτικής ισότητας στη σχολική πρόσβαση βάσει του κριτηρίου «διαμονής» των μαθητών, το οποίο αναγνωρίζεται από ορισμένα εθνικά κράτη (π.χ. Γαλλία, Ελλάδα) ότι αίρει την κοινωνική επιλεκτικότητα. Έρχεται δε σε αντίθεση με άλλα εθνικά κράτη, όπως η Αγγλία, που υπερασπίζονται μια νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική αντίληψη της σχολικής πρόσβασης η οποία προτάσσει όχι την εξισωτική λογική του σχολείου αλλά την οικονομικά ανταποδοτική μέσω της ελεύθερης επιλογής των γονιών να αποφασίζουν οι ίδιοι σε ποια σχολική μονάδα προτιμούν να φοιτήσει το παιδί τους. Κάποιοι, λοιπόν, με επιχείρημα τον οικονομικά παγκοσμιοποιημένο χαρακτήρα της εκπαίδευσης αντιτίθενται στο εξισωτικό μέτρο της σχολικής φοίτησης προτάσσοντας το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής των γονιών.

Εξίσου χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η διαφοροποίηση των εθνικών κρατών που προκύπτει από τη στανταρτοποίηση των κριτηρίων και των προτύπων επιτυχίας στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι χρήσιμο να αναφέρουμε εδώ την περίπτωση του προγράμματος PISA που στοχεύει τη μέτρηση και τη συγκρισιμότητα των δεξιοτήτων των μαθητών στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα και τις δυσκολίες που έχουν τα εθνικά κράτη να προσαρμοστούν στα «κριτήρια επιτυχίας»

του εν λόγω προγράμματος, αποποιούμενα ορισμένες εκπαιδευτικές λογικές που φέρουν το αποτύπωμα των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους (Demailly, 2006· Mons & Pons, 2009a).

Ωστόσο, θα ήταν αφελές να ισχυριστούμε ότι οι αντιθέσεις και οι αντιφάσεις των όποιων προτύπων και κριτηρίων επιτυχίας είναι αντιφάσεις και αντιθέσεις μεταξύ παγκοσμιοποιημένου πλαισίου και εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Διαπιστώνεται ότι εντός του ίδιου εθνικού κράτους υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον καθορισμό των προαναφερθέντων προτύπων και κριτηρίων επιτυχίας ένεκα του γεγονότος ότι σε ένα εθνικό κράτος υφίστανται ετερογενή πολιτισμικά στοιχεία που συνθέτουν το πολιτισμικό μωσαϊκό της κοινωνίας και τα οποία διαμορφώνουν την εικόνα της «επιτυχίας». Όπως επίσης συμβαίνει και ένεκα της σχάσης και της έλλειψης συνοχής ανάμεσα στον προταγματικό λόγο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προθέσεις, βλέψεις και σκοποί) και στο επιχειρησιακό επίπεδο υλοποίησής της (εκπαιδευτικές στρατηγικές και στόχοι, εκπαιδευτικές οργανωσιακές δομές και πρακτικές καθώς και εκπαιδευτικά κριτήρια και πρότυπα επιτυχίας).

Με βάση τα παραπάνω θα ήταν επιστημονική παραχάραξη («falsification» κατά Popper) και σαθρό ιδεολόγημα να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης με βάση τη λογική ισομορφισμού των εθνικών κρατών. Εξίσου, θα ήταν επιπόλαιο να αγνοήσουμε στην εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση την αναγκαιότητα ύπαρξης διαδικασιών σύγκλισης και εναρμόνισης των εκπαιδευτικών στόχων και προγραμμάτων καθώς και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που καλούνται να υιοθετήσουν τα εθνικά κράτη προκειμένου να ενταχθούν στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα και να εκσυγχρονιστούν.

Ωστόσο, με βάση τα παραπάνω προκύπτει μια σειρά από ερωτήματα: α) Ποιος είναι ο ρόλος των θεσμών και των οργανώσεων παγκοσμιοποίησης ως αρωγών νέων υπερεθνικών ρυθμίσεων στον έλεγχο των εθνικών κρατών; β) Οι θεσμοί της παγκοσμιοποίησης στο όνομα της σύγκλισης ενός εθνικού κράτους με το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα συρρικνώνουν και –αν– σε ποιον βαθμό τη διατήρηση και την ανάπτυξη του δημοκρατικού ελέγχου των αποφάσεών του; γ) Ποιες επιπτώσεις μπορούμε να συ-

ναγάγουμε από τον τρόπο λειτουργίας των θεσμών και των οργανώσεων παγκοσμιοποίησης στην επίτευξη των διαδικασιών σύγκλισης και εναρμόνισης των εθνικών κρατών με το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα;

Η αξιολόγηση των μαθητών ως διεργασία θέσμισης, ευρύτερα αγνοημένη από τη δημόσια συζήτηση, ούσα ελάχιστα εύληπτη, συνιστά κοινωνικο-ιστορική διαδικασία μέσω και χάριν της οποίας δύναται να αναδειχθούν και να φωτιστούν σημαντικά ζητήματα που εμπεριέχονται στην επιστημονική περιοχή της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης». Ανέγγιχτη και απόμακρη από το φανταστικό της δικής μας κοινωνίας, η διεργασία θέσμισης της σχολικής αξιολόγησης συγκαλύπτεται από το αποτέλεσμά της, ήτοι τις επιδόσεις των μαθητών στο εθνικό και παγκόσμιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και από τις αδιαμφισβήτητες συνέπειές τους –εξετασιοκρατία, βαθμοθηρία, παραπαιδεία κ.ά.–, οι οποίες με τη σειρά τους μεταβάλλονται σε γενεσιουργές αιτίες αυτών που τις παράγουν. Στη διαμορφούμενη αυτή θεσμική πραγματικότητα, συλλογικότητες και υποκείμενα εθίζονται στη λογική του «αυτονόητου», στην υπερεκτίμηση του συνειδητού, στην πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων και των πολιτικών δράσεων και στην υπερίσχιση μιας εργαλειακής μορφής ορθολογικής σκέψης, η οποία εξακολουθεί να υφίσταται παρά τις ομολογούμενες διαψεύσεις της. Και ενώ φαίνεται να επιχειρείται η θεσμική ορθολογικότητα, εν τοις πράγμασι συντελείται μια ανορθολογικότητα, η οποία φανερώνει την κυριαρχία ενός κοινωνικού φανταστικού θέσμισης όπου η υβριδοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών συνιστά οργανωτικό στοιχείο του.

Το παρόν βιβλίο μετατοπίζει το κέντρο βάρους της ανάλυσης του θεσμού από το ντετερμινιστικό πρότυπο στη φανταστική θέσμιση που προτάσσει το έργο του Κορνήλιου Καστοριάδη. Παρουσιάζει ενδεικτικές εμπειρικές μελέτες που αξιοποιούν το φανταστικό ως κατηγορία ανάλυσης και φωτίζουν έναν τελεστικό τρόπο προσέγγισης του στις πολύπλοκες και πολυτροπικές κοινωνικές δράσεις της αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίες εμπλέκουν τρεις διαφορετικές πραγματικότητες: α) την κοινωνία, β) τη συλλογικότητα και γ) το υποκείμενο.

Η **Δέσποινα Τσακίρη** είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σπούδασε και έζησε στο Παρίσι πολλά χρόνια (1982-1998). Έκανε προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στις Sciences de l'Éducation (Επιστήμες της Εκπαίδευσης) στο Πανεπιστήμιο Paris X-Nanterre και υποστήριξε τη διδακτορική διατριβή της στο Πανεπιστήμιο Paris VIII – Vincennes à Saint-Denis με Επιβλέποντα καθηγητή τον Jacques Ardoino και Πρόεδρο της κριτικής επιτροπής τον Κορνήλιο Καστοριάδη. Ανέπτυξε διδακτική και ερευνητική δραστηριότητα στο Πανεπιστήμιο Paris X-Nanterre. Ερχόμενη στην Ελλάδα, εργάστηκε ως ερευνήτρια στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας από το 1998 έως το 2005, οπότε διορίστηκε επίκουρη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

ISBN:978-618-03-1395-6



ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 81395