ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: **Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο**[1].

1. Το πρόβλημα και οι διαστάσεις του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου τις δύο τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται στην επικαιρότητα. Μελετάται συστηματικά από εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς τόσο στη χώρα μας[2] όσο και σε άλλες χώρες[3]. Το ενδιαφέρον ως τώρα ήταν, με αποκλειστικότητα θα λέγαμε, εστιασμένο στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αυτό προκύπτει από τη μεγάλη βιβλιογραφία που υπάρχει για το θέμα[4]. Ο πα-

1. Η μελέτη αυτή βασίζεται σε ανακοίνωση που έγινε στην ημερίδα παιδείας, την οποία οργάνωσε ο σύλλογος δασκάλων και νηπιαγωγών Φθιώτιδας στη Λαμία στις 15.4.1989 με θέμα: «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου - μαθητή». Στη συνέχεια πλουτίστηκε και με δεδομένα τα οποία δεν μπορούσαν να ανακοινωθούν στο συνέδριο εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου.

2. Στη δεκαετία του 1980 παρατηρείται ένα αυξημένο ενδιαφέρον και στη χώρα μας για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία που παραθέτουμε.

3. Στην Αμερική έμφαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αρχίζει να εκδηλώνεται από τις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα. Το ενδιαφέρον όμως εστιάζεται ιδιαίτερα στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βοήθεια στο έργο τους. Βλ. σχ. Neagley/Evans, 1980:2. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες του αιώνα μας παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Βλ. Schachter, 1984: 8-9, Michell et al, 1981: 147, De Landscheere, χ.χ.: 181.

4. Στη χώρα μας το πρόβλημα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αρχίζει συστηματικά να αποσχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς από τα μέσα κυρίως της δεκαετίας του '70. Από την περίοδο αυτή αρχίζουν να δημοσιεύονται συστηματικά κείμενα σχετικά με το θέμα, να γίνονται παιδαγωγικά συνέδρια, έρευνες κτλ. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά κείμενα: Μ. Κασσωτάκη (1981), Ε. Δημητρόπουλου, (1983), Βαλσαμάκη-Ράλλη, (1979), Χρ. Φράγκου, (1978), ΟΛΜΕ, (1983), Αθανασίου, (1980) και (1985), ΒΕΚ, (1986), κτλ. Σε άλλες χώρες η προβληματική της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αρχίζει από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του αιώνα μας. Η βιβλιογραφία που υπάρχει είναι πλουσιότατη. Ενδεικτικά επισημαίνουμε μερικά βασικά, κατά τη γνώμη μας, κείμενα, όπως των: Ebel, (1979), Gronlund, (1976), Mehrens-Lehmann (1978), Thorndike-Hagen, (1977), Rowntree, (1978).

ράγοντας «δάσκαλος» και το έργο του ελάχιστα απασχολούσε τους αρμόδιους φορείς, ιδιαίτερα στη χώρα μας. Κι όταν αυτό γινόταν αποσκοπούσε σε σαφείς διοικητικούς λόγους: προαγωγές, μεταθέσεις, αποσπάσεις, αμοιβές κτλ. και όχι σε παιδαγωγικούς: ενίσχυση, ενθάρρυνση, καθοδήγηση, κ.ο.κ.

Η στροφή αυτού του ενδιαφέροντος θα μπορούσε να αποδοθεί σε δύο κυρίως λόγους:

α) Στη ραγδαία και συστηματική αύξηση των γνώσεων στον τομέα της εκπαίδευσης. Είναι γνωστό ότι σήμερα ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί μόνος του να παρακολουθήσει συστηματικά και με απαιτήσεις τις ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις στο χώρο των επιστημών της αγωγής. Πολύ περισσότερο δεν μπορεί να τις κατακτήσει. Χρειάζεται βοήθεια και καθοδήγηση από άλλα άτομα, που έχουν αυτή την παρακολούθηση ως βασικό σκοπό. Στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο σχολείο το έργο αυτό της ενημέρωσης και καθοδήγησης επωμίζονται οι εκάστοτε επιστημονικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών στον τομέα της παιδαγωγικής παρακολούθησης και καθοδήγησης.

β) Στη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Η σχέση αυτή στη διεθνή βιβλιογραφία έχει ιδιαίτερα επισημανθεί από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του αιώνα μας. Στη χώρα μας άρχισε να διερευνάται συστηματικά από τη δεκαετία του 1970. Επισημαίνουμε ενδεικτικά ότι ανάμεσα στη διδασκαλία και αξιολόγηση υπάρχει μια αμφίδρομη και συστηματική αλληλεπίδραση. Η διδασκαλία οδηγεί στην αξιολόγηση, γιατί μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται: για την επιτυχία των διδακτικών του σκοπών· την καταλληλότητα της ύλης που επιλέγει κάθε φορά για τους συγκεκριμένους μαθητές· την οργάνωση καί παρουσίαση της ύλης στην τάξη· την επικοινωνία με τους μαθητές· την επίδοσή τους στα διάφορα μαθήματα κτλ. Γενικά τα δεδομένα της αξιολόγησης επανατροφοδοτούν το διδακτικό έργο[1], το βελτιώνουν και οδηγούν, κατά το δυνατόν περισσότερο, στη λήψη αντικειμενικών αποφάσεων σε διάφορους τομείς.

Αναμφίβολα, η αξιολόγηση του διδακτικού και του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο δεν είναι εύκολη. Είναι διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη. Επηρεάζεται συγκεκριμένα από πολλούς παράγοντες: εκπαιδευτικούς, μαθητές, κοινωνικό περίγυρο, συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, υλικοτεχνική υποδομή, συνεργασία με την οικογένεια, κ.ο.κ. Οι παράγοντες αυτοί δεν μπορούν να αγνοηθούν. Είναι δύσκολο επίσης να απομονωθούν, ώστε

1. Mehrens-Lehmann, 1978:9, Brown, 1981:5.

να διερευνηθεί συστηματικά η επίδρασή τους στην διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Από την άλλη πλευρά έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις για το ρόλο και την αποδοτικότητά της αξιολόγησης στη βελτίωση της διδασκαλίας και του διδακτικού έργου. Δεν υπάρχουν δηλαδή σαφείς ερευνητικές μαρτυρίες[1], ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου συμβάλλει πράγματι στη βελτίωσή του, έτσι όπως τουλάχιστον είναι γνωστό ότι αυτή γίνεται στα σχολεία. Ούτε είναι εύκολο να έχουμε τέτοια δεδομένα, γιατί, όπως ορθά έχει παρατηρηθεί[2], η αξιολόγηση του διδακτικού έργου έχει πολλές κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις. Δεν είναι ουδέτερη διαδικασία.

Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται προσοχή τόσο για τη συλλογή δεδομένων όσο και για την αξιοποίησή τους. Σημαίνει επίσης ότι κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να θεωρηθεί έργο ενός μόνο ανθρώπου. Είναι εργασία συλλογική. Η συλλογική προσπάθεια στον τομέα αυτό οδηγεί αναμφίβολα σε περισσότερο έγκυρα, αξιόπιστα, αντικειμενικά και χρηστικά αποτελέσματα απ'ότι η ατομική.

Σήμερα όταν μιλούμε για «*αποδοτικό δάσκαλο*» και «*αποδοτική διδασκαλία*» εννοούμε αναμφίβολα διαφορετικά πράγματα ο καθένας μας. Το περιεχόμενο αυτών των όρων δεν είναι καθορισμένο με όρους κοινά αποδεκτούς. Επηρεάζεται συνήθως από τις προσδοκίες που ο καθένας έχει από αυτούς και από τη γενικότερη ιδεολογία του για το ρόλο του δασκάλου και της διδασκαλίας στο σχολείο[3].

Έρευνες[4] έδειξαν ότι μεταξύ δύο αξιολογητών μιας διδασκαλίας υπάρχουν πολλές διαφωνίες για την αποδοτικότητά της. Υπολογίστηκε[5] ότι για να υπάρχει ένα minimum αξιοπιστίας στις αξιολογήσεις, απαιτούνται τουλάχιστον έξι (6) αξιολογητές.

Οι απόψεις αυτές δεν οδηγούν αναγκαστικά στη διαπίστωση ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι αδύνατη ή ότι δεν αξίζει τον κόπο. Επισημαίνουν κυρίως τις δυσκολίες, που υπάρχουν και την ανάγκη ενός συνεχούς προβληματισμού για την αντιμετώπισή τους. Κυρίως όμως επισημαίνουν την προσοχή και την ευαισθησία που χρειάζεται να υπάρχει όχι μόνο για τη συλλογή αλλά και για την ερμηνεία και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν από αυτές τις αξιολογήσεις.

---

1. Ο Morris (1969:120) αποδίδει αυτή την αδυναμία στην έλλειψη κοινά αποδεκτών στόχων για τη διδασκαλία και το διδακτικό έργο. Ο Ausbel (1968) επίσης επισημαίνει την αναγκαιότητα για τον προσδιορισμό αυτών των στόχων.
2. Morris, ό. π., 181.
3. Soreson et al., 1963:287.
4. Ellen, 1969:86.
5. Gage, 1974:72.

Είναι γνωστό ότι στα σχολεία μας ακόμη και σήμερα χρησιμοποιούμε τους όρους «*αξιολόγηση του μαθητή*» ή «*αξιολόγηση του καθηγητή ή του δασκάλου*». Όλοι όμως γνωρίζουμε ότι στο σχολείο ούτε ως εκπαιδευτικοί ούτε ως προϊστάμενοι-αξιολογητές των εκπαιδευτικών δεν αξιολογούμε τα άτομα ως προσωπικότητα. Αξιολογούμε επιδόσεις σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αξιολογούμε επίσης μορφές συμπεριφοράς σε διάφορους τομείς. Οι επιδόσεις όμως αυτές και οι συμπεριφορές μεταβάλλονται. Διαφοροποιούνται δηλαδή σπό άτομο σε άτομο και από σχολείο σε σχολείο. Κατά συνέπεια δεν μπορούμε με βάση τις αξιολογήσεις αυτές να οδηγηθούμε σε κρίσεις για την όλη προσωπικότητα του ατόμου. Μια χαμηλή επίδοση π.χ. ή και μια υψηλή δεν μας πληροφορεί για τίποτε άλλο παρά για το τι μπόρεσε να δείξει το συγκεκριμένο άτομο, ότι μπορεί να κάνει ή να θυμηθεί, το συγκεκριμένο χρόνο που του ζητήθηκε και κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες. Είναι ενδεχόμενο το ίδιο το άτομο, αν αλλάξουμε το χρόνο ή τις συνθήκες, να διαφοροποιήσει τελείως την επίδοσή του.

Η άποψη αυτή είναι πολύ σημαντική από παιδαγωγική σκοπιά και θα πρέπει ιδιαίτερα να προσεχθεί, γιατί μπορεί να οδηγήσει διαφορετικά σε απαράδεκτες ερμηνείες[1] και αυτές με τη σειρά τους σε σημαντικές παιδαγωγικές παρεκτροπές. Είμαστε, δυστυχώς, από τις λίγες χώρες που αποδίδουμε ακόμα μεγάλη σημασία στους βαθμούς με οποιονδήποτε τρόπο κι αν εκφράζονται αυτοί[2]. Κυρίως όμως προσπαθούμε μέσα από τους βαθμούς αυτούς να οδηγηθούμε και σε ποικίλα συμπεράσματα για την όλη προσωπικότητα του ατόμου, βάζοντας ταυτόχρονα και την απαραίτητη ετικέττα στο άτομο, αδιαφορώντας συχνά για τις συνέπειες που μπορούν να προκύψουν από μια τέτοια ενέργεια[3].

---

1. Mehrens-Lehmann, 1975:4.

2. Επισημαίνουμε ότι οι βαθμοί στη χώρα μας ακόμα εξακολουθούν να έχουν έναν φετιχικό χαραχτήρα. Αρκεί και μόνο το άκουσμα ενός αριθμού, 19, 20, 10, 11, ή μιας ποιοτικής κατάταξης: άριστος, πολύ καλός, μέτριος κτλ. για τη δημιουργία ποικίλων σκέψεων, οι οποίες αναφέρονται σε όλη την προσωπικότητα του ατόμου που γίνεται λόγος. Οι υψηλές επιδόσεις π.χ. αυτόματα οδηγούν σε σκέψεις ότι το συγκεκριμένο άτομο έχει πολλές ικανότητες και εγγυάται επιτυχία. Οι χαμηλές το αντίθετο. Είναι γνωστό όμως ότι οι βαθμοί δεν παρέχουν καμιά πληροφορία για αυτού του είδους τις γενικεύσεις.

3. Αν στο σχολείο ένας μαθητής αξιολογείται συνέχεια αρνητικά από το δάσκαλό του, βιώνει αυτή την αξιολόγηση και τη μετατρέπει στη συνέχεια και σε αρνητική αυτοαξιολόγηση. Όσο μικρότερος είναι ο μαθητής τόσο περισσότερο προσοχή χρειάζεται. Παρόμοια βίωση και αναβίωση της αξιολόγησης μπορεί καμιά φορά να συμβεί και στους ενήλικες, ιδιαίτερα όταν το άτομο δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στη δική του κρίση για το έργο που επιτελεί.

Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου είναι αποδεκτή από την παιδαγωγική, όταν αποσκοπεί στη συστηματική ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Όταν δηλαδή τους βοηθάει να δουν με σαφήνεια τι έκαναν κατά το χρόνο της διδασκαλίας τους, τι δεν έκαναν, να αιτολογήσουν αυτές τις ενέργειες, να τις συγκρίνουν με αυτές που προφανώς είχαν σχεδιάσει να κάνουν, να συζητήσουν τα αποτελέσματα, να ενημερωθούν για νέες προσεγγίσεις και νέους τρόπους επικοινωνίας στην τάξη και στο σχολείο, κτλ. ώστε να ανατροφοδοτούνται συνέχεια και να γίνονται περισσότερο αποδοτικοί.

Ανεπίτρεπτη, από παιδαγωγική άποψη, είναι η αξιολόγηση, όταν αποσκοπεί στην πρόχειρη συλλογή πληροφοριών, με μέσα ή με μεθόδους μάλιστα απαράδεκτες· όταν ο αξιολογητής δεν συζητάει τα αποτελέσματα με τον εκπαιδευτικό, δεν προβληματίζει, δεν προτείνει, κτλ. Κυρίως όμως είναι απαράδεκτη, όταν χρησιμοποιεί αυτά τα δεδομένα για λήψη ποικίλων αποφάσεων, όπως μεταθέσεις, τοποθετήσεις, αποσπάσεις, αμοιβές, ποινές, προαγωγές κτλ.

Οι ως τώρα αξιολογήσεις του διδακτικού έργου στη χώρα μας, από τις εμπειρίες και τα δεδομένα που υπάρχουν, είναι κυρίως αυτής της μορφής. Γι αυτό και έχουν προκαλέσει έντονες αντιδράσεις. Η επανκφορά μάλιστα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου συζητείται έντονα και διατυπώνονται πολλές επιφυλάξεις από όλους τους φορείς.

Αξιολογήσεις βέβαια αυτής της μορφής αμφισβητούνται και απορρίπτονται και σε άλλες χώρες, όπου εφαρμόζονται[1]. Από την άποψη αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν δίκαιο, που δεν επιτρέπουν να επηρεάζεται το κύρος και η σταδιοδρομία τους με τόσο πρόχειρα και επισφαλή δεδομένα.

Για να γίνει αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση του έργου τους στο σχολείο, θα πρέπει η πολιτεία να συμβάλει αποφασιστικά και με κάθε μέσο στην ουσιαστική μόρφωση και τη συνεχή και συστηματική επιμόρφωσή τους. Είναι ανεπίτρεπτο να ζητάει κανείς από τους εκπαιδευτικούς να αποδώσουν στο έργο τους, όταν είναι δεδομένο ότι και η βασική τους κατάρτιση κατά την διάρκεια των σπουδών τους είναι ελλιπής και η καθοδήγηση και συστηματική ενημέρωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση πολύ περιορισμένη.

---

1. Στη Μελβούρνη της Αυστραλίας π.χ. επειδή οι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης είχαν παρόμοια περίπου προβλήματα με τους επιθεωρητές, όπως στη χώρα μας, για ένα διάστημα, όταν πληροφορούνταν ότι ο επιθεωρητής θα επισκεπτόταν το σχολείο τους, πήγαιναν όλοι άψογα ντυμένοι στο σχολείο (κουστούμι, γραβάτα κτλ.) και όταν έμπαινε ο επιθεωρητής στο σχολείο του παρέδιδαν την τάξη και έφευγαν από αυτή. Το σκεπτικό αυτής της ενέργειας ήταν ότι δεν μπορούσε κάποιος να κρίνει τη σταδιοδρομία τους στην εκπαίδευση από την παρακολούθηση 1-2 διδασκαλιών το χρόνο.

Η ανάγκη της συστηματικής μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιβάλλεται ακόμα και από πολλούς ψυχοπαιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους. Καμιά μεταρρύθμιση και καμιά καινοτομία στην εκπαίδευση δεν έχει πιθανότητες να πετύχει, αν οι άνθρωποι που θα κληθούν να την εφαρμόσουν δεν είναι με πληρότητα καταρτισμένοι και με επάρκεια ενημερωμένοι γι' αυτήν. Ελάχιστες ελπίδες υπάρχουν για παροχή στους μαθητές σύγχρονων γνώσεων και επαρκών εφοδίων για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας στην οποία θα ενταχθούν και θα ζήσουν, όταν στο σχολείο τους παρέχονται γνώσεις ξεπερασμένες, με μεθόδους αναχρονιστικές, κτλ.

Βασική προϋπόθεση επίσης για την αποδοχή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι η επαρκής κατάρτιση και συνεχής επιμόρφωση των ατόμων που θα αναλάβουν αυτή την αξιολόγηση. Επισημάναμε ήδη την πολυπλοκότητα της αξιολόγησης και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα στοιχεία αυτά δεν θα πρέπει να αγνοηθούν. Ο εκπαιδευτικός θέλει τον αξιολογητή του με ευρύτητα γνώσεων, με «ανοικτό μυαλό», με κατανόηση, κτλ. Τον θέλει σύμβουλο, οδηγό, ενισχυτή, καθοδηγητή, φίλο και συνερευνητή στο έργο του.

Έργο του αξιολογητή δεν είναι μόνο να αποδείξει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο τι κάνει ή τι δεν κάνει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και στους τομείς που παρακολουθείται το έργο του. Είναι να προβαίνει σε συλλογή δεδομένων με σύνεση και περίσκεψη και με βάση αυτά τα δεδομένα να κάνει γόνιμες και τεκμηριωμένες συζητήσεις και να επιδιώκει συστηματικές ενισχύσεις, που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να βελτιωθεί και να αποδίδει κατά το δυνατόν περισσότερο στο έργο του[1].

Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν είναι ούτε «προγραμματισμένες μηχανές»[2], για να εκτελούν πιστά και απαρέγκλητα το έργο τους, σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δίνονται, ούτε και εξ υποθέσεως «νωθροί» και αδιάφοροι ή «υπονομευτές» του έργου που έχουν αναλάβει. Επιδιώκουν αναμφίβολα να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα σ' αυτό, κάτω όμως από συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες και μέσα σ' ένα δοσμένο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, το οποίο δεν μπορούν ούτε να αγνοήσουν ούτε και να παραβούν χωρίς συνέπειες. Τα δεδομένα αυτά είναι ανάγκη να λαμβάνονται συστηματικά υπόψη από τους αξιολογητές του έργου των εκπαιδευτικών.

---

1. Ο Kovach, 1984:20 επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι σκοπός του αξιολογητή δεν είναι να αποδείξει αλλά να βελτιώσει την επίδοση των εκπαιδευτικών (Not to prove but to improve teachers' performance).

2. ο.π.

2. Η λειτουργία της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία μας.

Στα σχολεία μας το έργο της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, μέχρι το 1982 το ασκούσαν οι επιθεωρητές. Αυτοί ήταν οι άμεσοι προϊστάμενοί τους στο διοικητικό και στο παιδαγωγικό έργο. Το Γενάρη του 1982[1] το Υπουργείο Παιδείας με έγγραφό του προς τους επιθεωρητές αναστέλει κάθε μορφή επιθεώρησης και σύνταξης υπηρεσιακών εκθέσεων για τους εκπαιδευτικούς «... μέχρι της αναμορφώσεως του θεσμού της επιθεωρήσεως και του τρόπου αξιολογήσεως του διδακτικού προσωπικού». Στη συνέχεια τον ίδιο χρόνο[2] καταργεί το θεσμό των επιθεωρητών και τον αντικαθιστά με το θεσμό των σχολικών συμβούλων. Για τους δύο αυτούς θεσμούς θα κάνουμε συστηματικά λόγο στη συνέχεια.

Τα μέτρα αυτά αρχικά χαιρετίστηκαν με ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς. Οι εμπειρίες και κυρίως οι πικρίες που είχαν συσσωρευτεί σ' αυτούς από το παρελθόν, είχαν δημιουργήσει ευνοϊκό κλίμα όχι μόνο για αναστολή αλλά και για την κατάργηση κάθε μορφής αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Δεν πέρασε όμως αρκετός καιρός και άρχισαν να γίνονται αισθητές οι πρώτες συνέπειες από την αναστολή της αξιολόγησης. Σημειώνουμε ότι στο διάταγμα που καθόριζε τα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων προβλέπονταν μεταξύ των άλλων και η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Η προδιαγραφή όμως αυτή δεν υλοποιήθηκε ως τώρα, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Με το νόμο 1566/85[3] το Υπουργείο Παιδείας ορίζει νέα διαδικασία για την επιλογή οργάνων για τη διοίκηση των σχολείων. Συγκεκριμένα ορίζει επιλογή των διευθυντών των σχολείων και όχι ιεραρχική προαγωγή, όπως στο παρελθόν. Για την επιλογή αυτή θεσπίζονται τα ακόλουθα κριτήρια[4].

Υπηρεσιακή κατάρτιση. Γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Ικανότητα για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων. Εκπαιδευτικό έργο.

---

1. Βλ. υπ' αριθμ. φ. 351.7/2/Δ. 1550/15.1.82 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ προς τους επιθεωρητές «περί αναστολής επιθεωρήσεως και αξιολογήσεως του διδακτικού προσωπικού».

2. Βλ. νόμο 1304/82.

3. Ο νόμος αυτός κατάργησε τον αντίστοιχο 309/76, που ίσχυε προηγουμένως, γι' αυτό είναι γνωστός και ως αντί 309.

4. Βλ. 1566/85 άρθ. 11 παρ. 2.

Κοινωνική προσφορά. Προσωπικότητα. Μεταπτυχιακές σπουδές. Μετεκπαίδευση. Επιμόρφωση. Συγγραφικό έργο.

Για τους περισσότερους όμως από αυτούς τους τομείς δεν υπήρχαν πληροφορίες στους ατομικούς φακέλλους των εκπαιδευτικών. Οι επιθεωρήσεις είχαν ήδη σταματήσει προ τριετίας. Υπήρχαν μόνο πληροφορίες για το πριν το 1982 διάστημα. Με βάση αυτές και προφανώς με προσωπικές μαρτυρίες και των μελών της επιτροπής για άτομα που γνώριζαν, συντάχθηκαν και επικυρώθηκαν οι πίνακες με τους νέους διευθυντές. Αρκετές όμως από τις επιλογές επικρίθηκαν στη συνέχεια από τους εκπαιδευτικούς ως μη αξιοκρατικές.

Παρόμοια πρόβλημα περίπου είχαν δημιουργηθεί και στο Υπουργείο Παιδείας κατά την επιλογή των σχολικών συμβούλων, γιατί και στους φακέλλους αυτών δεν υπήρχαν πρόσφατες πληροφορίες για τους τομείς που κρίνονταν.

Σήμερα το πρόβλημα της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου συζητείται έντονα στο χώρο των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων της γενικής εκπαίδευσης. Αμφισβητήσεις και αντιρρήσεις εξακολουθούν να διατυπώνονται. Αυτές όμως δεν στρέφονται τόσο εναντίον της αξιολόγησης ως διαδικασίας, αλλά εναντίον του τρόπου που αυτή θα εφαρμόζεται και των σκοπών που θα εξυπηρετεί. Στρέφονται επίσης και εναντίον των φορέων στους οποίους θα ανατεθεί το έργο αυτό.

Όλοι ωστόσο μιλούν για μια διαδικασία τελείως διαφορετική από αυτή του παρελθόντος. Θέλουν την αξιολόγηση για ενίσχυση του έργου τους και όχι για διακρίσεις και κατατάξεις όπως στο παρελθόν. Η αναγκαιότητα αυτής της επαναφοράς είναι έκδηλη και στις συζητήσεις των εκπαιδευτικών, όπου μεταξύ των άλλων επισημαίνουν ότι: α. Οι επιλογές πλέον δεν είναι αξιοκρατικές, εφόσον δεν βασίζονται σε αντικειμενικές πληροφορίες για τους υποψηφίους. β. Τα σχολεία έχουν καταντήσει «ξέφραγα αμπέλια», εφόσον κανένας δεν δίνει λογαριασμό σε κανέναν. γ. Δεν μπορεί να προχωρήσει καμιά αλλαγή στην εκπαίδευση, αφού δεν ασκείται πια κανένας έλεγχος και αφού κανένας δεν γνωρίζει αν υλοποιούνται οι καινοτομίες αυτές από τους εκπαιδευτικούς, σε ποια έκταση και σε ποιο βαθμό. δ. Ο νέος θεσμός των σχολικών συμβούλων κινδυνεύει να πέσει σε ανυποληψία, αφού είναι πια στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών αν θα τους δεχτούν ή όχι στην τάξη τους, κτλ.

Η πολιτεία δεν φαίνεται να έχει αποφασίσει για το ποια στάση θα κρατήσει στο θέμα και πώς θα υλοποιήσει τις προδιαγραφές του σχετικού διατάγματος για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Συζητάει με τις συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών και άλλους

ειδικούς και αναζητεί τις καλύτερες δυνατές λύσεις. Πρόσφατα μάλιστα κυκλοφόρησε και σχέδιο Π.Δ. για «την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης». Το σχέδιο αυτό δόθηκε για μελέτη στους φορείς προκειμένου να υποβάλουν τις προτάσεις τους. Αποφάσεις ωστόσο δεν έχουν παρθεί.

Στη μελέτη αυτή θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου έτσι όπως αυτή λειτούργησε τα τελευταία τουλάχιστον εκατόν πενήντα χρόνια στη χώρα μας. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στο έργο και το ρόλο των επιθεωρητών στον τομέα αυτό και στα προβλήματα που ο θεσμός αυτός συσσώρευσε στην εκπαίδευση, έτσι ώστε η πολιτεία να οδηγηθεί στην κατάργησή του.

Παράλληλα θα αναφερθούμε συνοπτικά και στο νέο θεσμό των σχολικών συμβούλων προκειμένου να επισημάνουμε τα προβλήματα που επηρεάζουν το έργο τους και να δούμε τις μελλοντικές προοπτικές, έτσι όπως αυτές διαγράφονται από τη σχετική νομοθεσία αλλά και την ως τώρα αποδοχή του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς.

Δυστυχώς, δεν υπάρχουν ακόμα ερευνητικά δεδομένα για τα προβλήματα που μελετούμε. Οι απόψεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί είναι θεωρητικές, ακόμα και για το θεσμό του επιθεωρητή παρόλη τη μακρόχρονη παράδοσή του. Έτσι αναγκαστικά και στη μελέτη αυτή θα καταφύγουμε σε θεωρητικά δεδομένα. Θα χρησιμοποιήσουμε ωστόσο και στοιχεία από εκθέσεις επιθεωρήσεων της τελευταίας πεντηκονταετίας από έναν νομό της χώρας. Αυτό ίσως αμβλύνει χωρίς όμως να καλύπτει την έλλειψη που υπάρχει.

Θα επιδιώξουμε τέλος να κάνουμε συγκρίσεις ανάμεσα στους δύο θεσμούς στο βαθμό που αυτές είναι δυνατές, κυρίως για το ρόλο τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο προβληματισμός αυτός ελπίζουμε ότι θα βοηθήσει στην κατανόηση της αναγκαιότητας που επέβαλε το πέρασμα από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Θα επισημάνει τα προβλήματα που επηρεάζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης και θα βοηθήσει στην καλύτερη αντιμετώπισή τους μελλοντικά.

3. Ο θεσμός του επιθεωρητή και ο ρόλος του στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Ο θεσμός του επιθεωρητή στη χώρα μας είναι αρκετά παλιός. Ανάγεται στα πρώτα κιόλας χρόνια της ανασύστασης του νέου ελληνικού κράτους. Η δημιουργία του προέκυψε από τις εκπαιδευτικές ανάγκες εκείνης της περιόδου, οι οποίες ήταν πολλές και ποικίλες.

Όπως είναι γνωστό η εκπαιδευτική κατάσταση στη χώρα μας μετά την απελευθέρωση από τον τουρκικό ζυγό ήταν από κάθε άποψη αποκαρδιωτική. Τα σχολεία ήταν ελάχιστα. Δεν ξεπερνούσαν τα 20-30[1]. Στην Αθήνα συγκεκριμένα το 1834, που έγινε πρωτεύουσα της Ελλάδας, δεν λειτουργούσε κανένα σχολείο[2]. Το 1834 αρχίζουν συστηματικές προσπάθειες για την οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης[3].

Η ίδρυση και η λειτουργία των σχολείων για έναν περίπου αιώνα είχε ανατεθεί στους δήμους και στις κοινότητες. Αυτό θεωρείται ως ένας α από τους πιο βασικούς λόγους για τις κακοδαιμονίες που αντιμετώπιζε η παιδεία το διάστημα αυτό και αιτία για την καθυστέρηση της ανάπτυξής της. Η κατάσταση αρχίζει να βελτιώνεται μετά το 1884, που η πολιτεία αποφάσισε να ενισχύσει οικονομικά τους δήμους και τις κοινότητες για την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των σχολείων και κυρίως για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Πάλι όμως προβλήματα υπήρχαν, γιατί οι δήμοι «πλήρωναν όσους ήθελαν, οσάκις ήθελαν και όσον ήθελαν»[4]. Οριστικά το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίζεται μετά το 1920. Τότε η πολιτεία αναλαμβάνει εξολοκλήρου τις δαπάνες για τη λειτουργία των σχολείων και τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών.

Το διδακτικό προσωπικό που δίδασκε στα σχολεία μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας παρουσίαζε πολλά προβλήματα. Οι δημοδιδάσκαλοι, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, είχαν ελάχιστες γραμματικές γνώσεις και καμιά παιδαγωγική κατάρτιση. Ήξεραν μόνο να γράφουν, να διαβάζουν και να αριθμούν. Θεωρητικά επιλέγονταν με κάποιες εξετάσεις. Αυτές όμως ήταν πολύ χαλαρές και τυπικές. Έτσι «κατάντησε να ασκούν το έργο του δασκάλου πρόσωπα όλως αγράμματα και κατώτερα από κάθε άποψη του προορισμού τους»[5]. Ήταν οι γνωστοί γραμματοδιδάσκαλοι.

1. Βλ. Λέφα, 1942:21.

2. ο.π., σ. 23.

3. Η δημοτική εκπαίδευση οργανώνεται από τους Βαυαρούς του Όθωνα με βάση το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μέση εκπαίδευση οργανώνεται με βαυαρικά πρότυπα. Ο νόμος που προέβλεπε την οργάνωση αυτή, ενώ θεωρητικά ήταν σωστός, στην πράξη δεν ανταποκρινόταν στα τότε κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά δεδομένα. Έμοιαζε κατά τον Λέφα (1942:13) με το παπούτσι του Ξενοκράτη, που ενώ ήταν κατασκευασμένο με κομψότητα και λεπτότητα και με άριστο δέρμα δεν προσαρμοζόταν στο πόδι του.

4. Με το νόμο 2125 η πολιτεία αναλαμβάνει πια εξολοκλήρου τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών και απαλλάσσει τους δήμους και τις κοινότητες από τις αντίστοιχες υποχρεώσεις. Ο νόμος αυτός χαρακτηρίστηκε σταθμός για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα, γιατί εξασφάλιζε πια το οικονομικό πρόβλημα των σχολείων αλλά και την «ψυχική ηρεμία των διδασκόντων», όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Λέφας, ό.π., σ. 23.

5. Λέφας, ό.π., σ. 170.

Οι ανάγκες όμως σε διδακτικό προσωπικό ήταν πολλές. Το 1884 η πολιτεία ζήτησε από τις κατά τόπους αρχές, προκειμένου να καλύψουν τα κενά που υπήρχαν, να υποβάλουν σε κάποιον έλεγχο τους ιερείς ή τους κάπως γραμματισμένους και στη συνέχεια να τους προσλάβουν στα σχολεία. Με αφορμή αυτή την εγκύκλιο, παρουσιάστηκαν σμήνη τέτοιων γραμματοδιδασκάλων, ώστε το Υπουργείο αναγκάστηκε να αναθεωρήσει τη στάση του και να συστήσει πιο αυστητές εξετάσεις ενώπιον επιτροπής[1].

Το 1914 με την απελευθέρωση νέων διαμερισμάτων της χώρας: Ήπειρος, Μακεδονία, Θράκη, δημιουργήθηκε και πάλι έντονο πρόβλημα εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα ήταν να διοριστούν και πάλι ως δημοδιδάσκαλοι άτομα χωρίς προσόντα. Αρκούσε ένα πιστοποιητικό από κάποια αρχή, ότι είχαν χρηματίσει στο παρελθόν ως εκπαιδευτικοί σε κάποιο σχολείο και για χρονικό διάστημα δύο χρόνων, για να προσληφθούν, έστω κι αν δεν είχαν καμία σχέση με το διδακτικό έργο.

Η κατάσταση από πλευράς διδακτικού προσωπικού οξύνθηκε ιδιαίτερα με την Μικρασιατική καταστροφή το 1922. Η πολιτεία τότε για να ανακουφίσει τους πρόσφυγες, επέτρεψε να διοριστούν στα σχολεία όλοι όσοι μπορούσαν να πιστοποιήσουν με ένορκο βεβαίωση δύο μαρτύρων, ότι στο παρελθόν είχαν εργαστεί σε σχολεία. Είναι οι περίφημοι δάσκαλοι των «δύο μαρτύρων»[2]. Στην περίπτωση αυτή παρουσιάστηκαν πάλι σμήνη υποψηφίων, από τους οποίους ελάχιστοι είχαν τα προσόντα για το διδακτικό έργο. Οι περισσότεροι ήταν «έμποροι, παντοπώλες οπωροπώλες, χειρώνακτες»[3]. Πολλοί απ' αυτούς διορίστηκαν και στη συνέχεια παρέμειναν στην εκπαίδευση.

Την περίοδο αυτή υπηρετούσαν και δημοδιδάσκαλοι πτυχιούχοι των τότε διδασκαλείων. Αυτοί όμως ήταν ελάχιστοι. Υπηρετούσαν κυρίως σε μεγάλους δήμους και ασχολούνταν αναγκαστικά και με άλλες διοικητικές υπηρεσίες, που τους ανέθετε η πολιτεία. Τα προβλήματα άρχισαν να περιορίζονται στο ελάχιστο στη δεκαετία του 1930, όταν άρχισε η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, αφού κανένας πια δεν μπορούσε να υπηρετήσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς πτυχίο από αυτές.

Για την παρακολούθηση, καθοδήγηση και τον έλεγχο του έργου αυτών των δημοδιδασκάλων η πολιτεία χρησιμοποίησε, από τα πρώτα χρόνια της ανασυγκρότησης του νεοελληνικού κράτους, το θεσμό των επιθεωρητών Οι πρώτοι επιθεωρητές ήταν έκτακτοι. Ήταν κυρίως άτομα προσοντούχα: παιδαγωγοί, καθηγητές πανεπιστημίου, γυμνασιάρχες, κτλ.

1. ό.π., σ. 172.
2. ό.π., σ. 187.
3. ό.π., σ. 188.

στους οποίους η πολιτεία ανέθετε, κατά καιρούς, τις επιθεωρήσεις των σχολείων και την υποβολή εκθέσεων στο Υπουργείο με τις παρατηρήσεις τους. Οι εκθέσεις αυτές μας δίνουν μια ανάγλυφη εικόνα της κατάστασης που επικρατούσε στην παιδεία μας για έναν αιώνα περίπου, από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά αποσπάσματα[1].

α. «Ο δημοδιδάσκαλος Γ.Β. ως μοι είπον οι κάτοικοι, ήτο νωθρότατος, μέθυσος και κακής πίστεως άνθρωπος».

β. «Ο δημοδιδάσκαλος Γ.Π. συμβολαιογράφος ων, όλως τετραμμένος εις το έργον αυτού, ουδέποτε διδάσκει τους μαθητάς, αλλά μισθώσας ανάγωγόν τι και απαίδευτον παιδάριον και εκγαταστήσας αυτό εις το αθλιώτατον τούτο σχολείον, αυτός απέρχεται εις τας διαφόρους κώμας, όπως συνάπτει συμβόλαια».

γ. «Ο δημοδιδάσκαλος Ι.Α. είναι ιερεύς και εφημέριος του τόπου, ουδαμώς κινούμενος εν τω σχολείω και ουδέν εν αυτώ εννοών».

δ. «Ότι μεν των δημοδιδασκάλων μόνον 5-6 δια την παιδείαν είναι άξιοι του ονόματος εις εμέ εξ όσων είδον ουδεμία απομένει αμφιβολία».

ε. «Οι διδάσκαλοι, ως επί το πολύ, απαιτούντες παρά των μαθητών αυτών τυπικώς και ψιττακιστί ν' ανταποκρίνονται εις τας ερωτήσεις των, δεν κινούσι το πνεύμα αυτών, δεν διεγείρουσιν το ενδιαφέρον αυτών προς ηθικάς και θρησκευτικάς ιδέας...Οι πλείστοι εξ αυτών υπό επιτρόπων χειροτονηθέντες τοιούτοι, ου μόνον αγράμματοι εισίν, απαιδαγώγητοι και αδαείς του διδακτικού καθήκοντος, αλλά λίαν οκνηροί και αμελείς, εν και μόνον κατωρθούντες δια της απειλής και του ραβδισμού, οι μαθηταί αυτών να μανθάνωσιν τα διάφορα του σχολείου μαθήματα ως άλλοι ψιττακοί, μηδέν σχεδόν εννοούντες εκ των διδασκομένων».

Οι έκτακτοι όμως αυτοί επιθεωρητές δεν επαρκούσαν για τον έλεγχο των σχολείων. Για το λόγο αυτό το Υπουργείο, αυστηρά συγκεντρωτικό από την πρώτη αυτή περίοδο της ανασύστασης του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, ανέθετε το έργο της επιθεώρησης και σε άλλα άτομα και φορείς. Έτσι, το έργο του επιθεωρητή μέχρι και τις αρχές του αιώνα μας ασκούσαν:

α. Πτυχιούχοι δημοδιδάσκαλοι, οι οποίοι είχαν ως αποστολή να επιθεωρούν τα σχολεία της περιφερείας ανά εξάμηνο και να υποβάλουν εκθέσεις για την ικανότητα των εκπαιδευτικών και την πρόοδο των μαθητών. Αυτοί δεν είχαν πειθαρχικές δικαιοδοσίες[2].

1. ό.π., σ. 174-77.
2. ό.π., σ. 271.

β. Τετραμελείς ή πενταμελείς εφορευτικές επιτροπές, τις οποίες αποτελούσαν: ο εφημέριος και 2-3 άλλα μέλη. Το έργο αυτών των επιτροπών ήταν κυρίως διοικητικό και πειθαρχικό. Μπορούσαν να επιβάλουν ποινές στους εκπαιδευτικούς από 8 μέρες μέχρι 6 μήνες[1].

γ. Οι νομάρχες και οι έπαρχοι. Οι πρώτοι ενεργούσαν επιθεωρήσεις στα σχολεία κάθε εξάμηνο και οι δεύτεροι κάθε χρόνο[2].

δ. Ο γενικός επιθεωρητής των σχολείων. Αυτός ήταν και σύμβουλος του Υπουργού, και είχε την ευθύνη για όλα τα σχολεία της χώρας[3].

Απέναντι σε όλους αυτούς οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να είναι «ευάρεστοι», γιατί όλοι είχαν δικαίωμα να τιμωρούν, να μεταθέτουν και να απολύουν, χωρίς μάλιστα ο δάσκαλος να είχε το δικαίωμα απολογίας ή να χρησιμοποιήσει άλλο ένδικο μέσο. Παρόλα αυτά οι επιθεωρήσεις των σχολείων ήταν και πάλι πλημμελείς. Η διαπίστωση αυτή γίνεται αρκετές φορές από την πολιτεία[4].

Το 1889 προτείνεται από τον Υπουργό Παιδείας ο διορισμός των μόνιμων και των μεταβατικών επιθεωρητών[5]. Οι μόνιμοι διορίζονται σε κάθε νομό και είχαν κυρίως διοικητικά καθήκοντα. Οι μεταβατικοί, που δεν μπορούσαν να είναι λιγότεροι από 10 και περισσότεροι από 20 σε όλο το κράτος, είχαν ανώτερα καθήκοντα. Επέβλεπαν τους μόνιμους, επιθεωρούσαν τα σχολεία, καθοδηγούσαν τους διδάσκοντες, κτλ.

Τελικά οι μόνιμοι νομαρχιακοί επιθεωρητές κατόρθωσαν να συγκεντρώσουν στα χέρια τους πολλές αρμοδιότητες. Έγιναν απόλυτοι κύριοι της εκπαίδευσης[6] και από την περίοδο αυτή αρχίζουν πια οι «παρεκτροπές»

---

1. ό.π., σ. 272.
2. ό.π., σ. 274.
3. ό.π., σ. 274.
4. Το 1855 ο Υπουργός Παιδείας Αργυρόπουλος επισημαίνει την ανάγκη που επιβάλει την επιθεώρηση των σχολείων από τις κατά νόμο επιτροπές. Τονίζει συγκεκριμένα ότι «... η επιτήρησις αύτη ή δεν ενεργείται παντελώς ή ενεργείται ατελεσφόρως και δια τον τύπο μόνον», Λέφας, ό.π., σ. 275. Η επισήμανση αυτή γίνεται για αρκετές δεκαετίες.
5. ό.π., σ. 284.
6. Στις 25.9.1986 ο Υπ. Παιδείας Πετρίδης με την υπ' αριθμ. 13869 εγκύκλιό του επισημαίνει τις αυθαιρεσίες των νομαρχιακών επιθεωρητών και τονίζει «...μετετέθησαν ή απελύθησαν δημοδιδάσκαλοι και δημοδιδασκάλισσαι, διότι ούτως έδοξεν ενί ανθρώπω μετά μίαν του σχολείου επίσκεψιν και πολλάκις άνευ απολογίας του δικαζομένου...», βλ. Λέφας, ό.π., σ. 291. Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά ότι οι επιθεωρητές της περιόδου αυτής ζητούσαν «παύσεις» των εκπαιδευτικών για εντελώς ασήμαντα πράγματα, όπως π.χ. δασκάλου ο οποίος περπατούσε με στρατιώτες. Δασκάλας, γιατί στον περίπατο έστρεψε τα νώτα στην δήμαρχο. Δασκάλας γιατί είπε για τον δήμαρχο «τον γράφω στα παπούτσια μου». Δασκάλου γιατί είχε σκανδαλώδη ανάμειξη στις εκλογές. (Λέφας, ό.π., σ. 293).

των επιθεωρητών και δημιουργούνται έντονα παράπονα από τους εκπαιδευτικούς.

Τα προσόντα[1] των μονίμων επιθεωρητών ήταν: α. Πτυχίο πανεπιστημιακής σχολής: φιλοσοφικής, μαθηματικής, φυσικού τμήματος κτλ. β. Διετείς σπουδές στην Ευρώπη και πεντατετή προϋπηρεσία στον κλάδο που θα υπηρετούσε

Στη δεκαετία του 1930 που έχει αρχίσει λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, τα προσόντα ήταν: α. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας. β. Διετής μετεκπαίδευση στο πανεπιστήμιο ή στο διδασκαλείο ή στο εξωτερικό. Δεκαπενταετής υπηρεσία στον κλάδο.

Η πρόσληψη των επιθεωρητών γινόταν με εξετάσεις. Σ' αυτές έπαιρναν μέρος, όσοι προηγουμένως προτείνονταν από τα κατά τόπους γραφεία της επιθεώρησης και ανάλογα πάντα με τα προσόντα και τις «*πληροφορίες*» που υπήρχαν στους ατομικούς φακέλλους.

Το έργο των επιθεωρητών ήταν διπολικό: α) Ήταν υπεύθυνοι για την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης στην περιφέρειά τους. β) Ασκούσαν εποπτικό και καθοδηγητικό έργο. Οι δύο αυτοί τομείς τους παρείχαν πολλές εξουσίες. Ήταν αρμόδιοι για τις τοποθετήσεις, αποσπάσεις, προαγωγές, εκπαιδευτικές άδειες, αμοιβές, ποινές, κτλ. των εκπαιδευτικών. Ήταν επίσης υπεύθυνοι για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, την ανέγερση διδακτηρίων, την υλικοτεχνική υποδομή αυτών. Τέλος ήταν επιφορτισμένοι και με την καθοδήγηση, την εποπτεία και τον έλεγχο του διδακτικού και εποπτικού έργου.

Τα διοικητικά καθήκοντα τους απορροφούσαν τον περισσότερο χρόνο. Σ' αυτά κυρίως εξαντλούσαν τις δραστηριότητές τους[2]. Στον τομέα της ε-

1. Λέφας, ό. π., σ. 306. Σημειώνουμε επίσης ότι εκτός από τους επιθεωρητές υπήρχαν και οι γενικοί επιθεωρητές. Αυτοί ήταν ελάχιστοι και ήταν κοντά στον Υπουργό. Το 1917 εισάγεται ο θεσμός των εποπτών. Σ' αυτούς ανατίθεται η ανώτερη παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία του έργου των εκπαιδευτικών. Οι πρώτοι επόπτες ήταν οι καθηγητές πανεπιστημίου Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης. Οι θέσεις όμως αυτές καταργήθηκαν το 1925 για λόγους οικονομικούς (Λέφας, 1942: 308).

2. Αυτές οι διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διατηρήθηκαν σε όλη τη διάρκεια της θητείας του θεσμού. Δεν συνέτρεχαν βέβαια πάντα οι ίδιοι λόγοι, ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα μας, όπου οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές συνθήκες ήταν τελείως διαφορετικές. Ωστόσο ακόμα και μετά τη μεταπολίτευση του 1974 στο νόμο 309/76: αρθ. 1 παρατηρούμε ότι από τα 33 καθήκοντα που προσδιορίζει για τους επιθεωρητές μόνο έξι (6) αναφέρονται άμεσα ή έμεσσα στο διδακτικό έργο. Τα υπόλοιπα αναφέρονται στο διοικητικό. Με άλλα λόγια το 80% περίπου των υποχρεώσεων των επιθεωρητών ήταν διοικητικά καθήκοντα και το 20% εποπτικά-παιδα-

ποπτείας και καθοδήγησης ο ρόλος των επιθεωρητών ήταν πολύ περιορισμένος. Γι αυτό εκεί συγκεντρώνονται οι περισσότερες επικρίσεις των εκπαιδευτικών.

Οι επιθεωρητές επισκέπτονταν τα σχολεία θεωρητικά μια φορά το χρόνο για 2-3 ώρες ή το πολύ για μια μέρα. Σε πολλές περιπτώσεις όμως οι επισκέψεις γίνονταν και κάθε 2-3 χρόνια.

Τι παρατηρούσαν και σε ποιους τομείς έκαναν έλεγχο οι επιθεωρητές, όταν επισκέφτονταν τα σχολεία; Κατά τον Αρχιμανδρίτη «παρατηρούσαν και έκαναν έλεγχο στα πάντα»[1]:

Διδακτήριο: αίθουσες, γραφεία, επίπλωση, φωτισμό, αερισμό, πίνακες, έδρα, θρανία, κάλαθος αχρήστων, ερμάρια, κτλ.

Σχολικούς χώρους: βιβλιοθήκες, καταλόγους οργάνων, σχολικό κήπο, κτλ.

Μαθητές: την τακτική ή έλλιπή φοίτησή τους, καθαριότητα αυτών, τον φόβο και τον θαυμασμό που έδειχναν στον δάσκαλο και στους μεγαλυτέρους τους, την προσοχή τους στη διδασκαλία, την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεών τους, τις δεξιότητες που είχαν σε διάφορους τομείς, κ.ο.κ.

Εκπαιδευτικούς: ιδιότητες που είχαν, ελαττώματα, εξωτερική εμφάνιση, σχέσεις με το διευθυντή του σχολείου και μεταξύ τους, επιμέλεια και ζήλο για την υπηρεσία, προετοιμασία για τη διδασκαλία, τήρηση των σχολικών βιβλίων, σύνταξη εγγράφων, συμμετοχή σε συνέδρια, προγραμματισμό της ύλης, εξωυπηρεσιακή απασχόληση, εξωσχολική δράση, αμοιβές και ποινές που είχαν, τον τακτικό εκκλησιασμό των ίδιων και των μαθητών τους, κτλ.

Διδακτική δραστηριότητα: η παρακολούθηση του διδακτικού έργου γινόταν κατά μέσο όρο σε 2-3 ώρες και στα μαθήματα που το διάστημα αυτό αναγράφονταν στο ωρολόγιο πρόγραμμα. «Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επαγρυπνούν δια την εφαρμογήν των επισήμων οδηγιών»[2].

Στον έλεγχο του διδακτικού έργου η έμφαση δινόταν κυρίως στη διδακτική μεθοδολογία ή «στον μεθοδισμόν»[3]. Η έμφαση αυτή θεωρούνταν αναγκαία, γιατί «...οι κατοχικοί και μετακατοχικοί δάσκαλοι είχαν πολλά κενά. Ζητούσαν απεγνωσμέ-

---

γωγικά. Η συγκέντρωση τόσων πολλών αρμοδιοτήτων στα χέρια ενός ατόμου αναμφίβολα του παρείχε σημαντικές εξουσίες και αναγκαστικά τον έφερνε σε συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά ακόμα και σήμερα υπάρχουν υποστηρικτές αυτής της άποψης.

1. Αρχιμανδρίτης, 1957: 127-8.
2. ό.π., σ. 129.
3. ό.π., σ. 100.

«να βοήθεια και κατέληγαν σε αψυχολόγητους αυτοσχεδιασμούς ... Είναι μια πραγματικότητα την οποία δεν μπορούμε να αντιπαρέλθουμε»[1]. Ένας δεύτερος λόγος, που προβάλλεται για την έμφαση αυτή και προφανώς ο σημαντικότερος ήταν ότι «...αναγκάζεται ο επιθεωρητής στον έλεγχο μόνο της μεθοδολογίας του δασκάλου και από έλλειψη χρόνου για λεπτομερή και πολύπλευρη επισκόπηση της παιδαγωγικής εργασίας στο σχολείο»[2].

Κατά τον χρόνο της επιθεώρησης ο επιθεωρητής καθόταν, κατά κανόνα, στην έδρα και κρατούσε σημειώσεις, για τους τομείς που αναφέραμε, ενώ ο εκπαιδευτικός δίδασκε. Όταν ήθελε σταματούσε το δάσκαλο και υπέβαλε αυτός στους μαθητές διάφορες ερωτήσεις απο τη διδαχθείσα ως εκείνη την ημέρα ύλη. Από τις απαντήσεις που έπαιρνε οδηγούνταν και στις αντίστοιχες εκτιμήσεις και κρίσεις για τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και την αποδοτικότητά του. Μετά την παρακολούθηση, σπάνια συζητούσε με τους εκπαιδευτικούς τις παρατηρήσεις του. Επέστρεφε στο γραφείο του και εκεί συνέτασσε την «υπηρεσιακή έκθεση».

Οι υπηρεσιακές αυτές εκθέσεις είναι πράγματι αξιόλογα κείμενα για την ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας, το ρόλο των επιθεωρητών και τη συμβολή τους στην οργάνωση, διοίκηση και καθοδήγηση της εκπαίδευσης, το ρόλο και τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, τις μεθόδους διδασκαλίας, που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν στα σχολεία μας, την έμφαση που δινόταν σ' αυτές και γενικότερα για την ιδεολογία, που το εκπαιδευτικό μας σύστημα γενικότερα και τα σχολεία ειδικότερα προσπαθούσαν να καλλιεργήσουν στους μαθητές.

Θα προσθέσουμε ενδεικτικά μερικά αποσπάσματα από τέτοιες υπηρεσιακές εκθέσεις που μελετήσαμε[3] και οι οποίες καλύπτουν ένα χρονικό διάστημα μισού αιώνα περίπου (1937-1980). Τα αποσπάσματα αυτά θα μας επιτρέψουν να σχηματίσουμε μια άποψη για το έργο των επιθεωρητών και το ρόλο τους στην αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου.

1. «.. Ο διδάσκαλος ούτος αποτελεί φαινόμενον ανικατότητος. Παρά τις κατ' επανάληψιν γενομένας αυτώ συστάσεις ουδεμίαν βελτίωσιν επαρουσίασεν. Χαρακτηρίζει αυτόν νωθρότης και αβουλία. Έλλειψις καταρτίσεως εγκυκλοπαιδικής και παιδαγωγική τελεία αμεθοδία...

---

1. ό.π., σ. 100.

2. ό.π., σ. 100.

3. Ευχαριστώ θερμά το Δ/ντή της Α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας κ. Γιώργο Σκέντο και τον σχολικό σύμβουλο κ. Παντελή Χίσσα για τη δυνατότητα που μου έδωσαν, να μελετήσω το αρχείο της Α/θμιας Εκπαίδευση νομού Θεσπρωτίας, αλλά και για την «φιλοξενία» που μου προσέφεραν, το διάστημα που χρειάστηκε να παραμείνω στα γραφεία τους για την έρευνα αυτή.

Συμπέρασμα: Εάν μετά τας ως άνω εγγράφους οδηγίας μας δεν σημειώσει βελτίωσίν τινα θα ευρεθώμεν εις την ανάγκην να εισηγηθώμεν την εκ της υπηρεσίας απόλυσίν του»[1].

2. «...Ο διδάσκαλος ούτος αποτελεί ιδιόρυθμον τύπον. Χαρακτηρίζει αυτόν προσκόλλησις εις την υπερκαθαρεύουσαν την οποίαν χρησιμοποιεί εις την καθημερινήν ομιλίαν αλλά και συχνάκις και εις τας προς τους μαθητάς διηγήσεις». Στη συνέχεια αναφέρονται μερικά παραδείγματα από το λόγο που χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος κατά τη διδασκαλία στο σχολείο· «...οι πάντες επί τω γεγονότι εδακρυρρόησαν, ο όχλος εξέσπασεν εις φρενίτιδα...» «...Ο Θησεύς εφονεύθη. Ο φθόνος έρπει προς τους έχοντας. Ήρτυται προς τους υψηλά ισταμένους»[2].

3. «Ο διδάσκαλος Κ.Μ. μολονότι έχει μετρίαν γενικήν και παιδαγωγικήν μόρφωσιν και ευφυίαν, είναι εργατικός και αφοσιωμένος εις το καθήκον του»[3].

4. «Δεν είχε σχέδιον της πορείας διδασκαλίας. Αι συστάσεις και αι κινήσεις του δεν ήσαν αι πρέπουσαι. Ήτο απότομος, με ύφος μονότονον, προσποιητόν. Δεν εκυριάρχει της τάξεως και έλεγεν την υποδιαστολήν κόμμα.. Οι μαθητές δεν ανέγνωσκον καλώς από λογικής και και αισθητικής απόψεως. Δεν έγραφον καθαρά και ωραία... Ετραγούδησαν με παραφωνίας το τραγούδι «όλα τα πουλιά» ...Παρατηρήσαμεν αυστηρώς τον διδάσκαλον δια την τοιαύτην κατάστασιν ...και συνεστήσαμεν εις αυτόν να έχει πίστιν εις την παιδαγωγικήν και να μελετά παιδαγωγικά βιβλία...Απεφάσισα να μην τον τιμωρήσω ...αφ'ετέρου δε επληροφορήθην ότι μόνος του σκάπτων επί πολλάς ημέρας έχει ισοπεδώσει το προαύλιον του σχολείου[4].

5. «...έθεσεν τον σκοπόν και διηγήθη με τρόπον μονότονον και ανούσιον ολόκληρον την ενότητα. Έπειτα μετά μεγίστης δυσκολίας είπον το διηγηθέν δύο μαθηταί, βοηθούμενοι υπό του διδασκάλου, όστις έλεγεν τας περισσοτέρας φράσεις του μαθήματος... Αι στάσεις και αι κινήσεις του διδασκάλου δεν ήσαν αι αρμόζουσαι. Δεν ήτο ζωηρός γλυκύς, δεν συνήρπαζεν τους μαθητάς, δεν εκυριάρχει της τάξεως δια του βλέμματος και της φωνής ...Δεν κατείχεν την ύλην από πάσης απόψεως, ούτε είχε σχέδιον πορείας της διδασκαλίας... Δεν ετηρείτο το βιβλίον ύλης... Παρετηρήσαμεν αυστηρώς τον διδάσκαλον δια την μεγίστην αμέλειαν και αδιαφορίαν... Επανελθόντες δε εν τη έδρα ημών τον εκαλέσαμεν εις απολογίαν και τον ετιμωρήσαμεν με πρόστιμον εκατό δραχμών... Ο διδάσκαλος ούτος μολονότι είναι πατήρ έξι τέκνων πρέπει αδιστάκτως να απολυθεί της υπηρεσίας, διότι θίγει το γόητρον της εκπαιδεύσεως και ζημιώνει εις με-

1. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1937-38.
2. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1938-39.
3. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1939-40.
4. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1939-40.

γάλον βαθμόν τους μαθητάς, αφού τους αφήνει ακατάρτιστους και αμόρφωτους... Εις το βιβλίον επιθεωρήσεως κατεχωρήσαμεν τας κάτωθι υποδείξεις: Να αφοσιωθεί περισσότερον εις το καθήκον του, διότι αποτελεί βάρος δια την εκπαίδευσιν... Να ενδύεται ευπρεπέστερον και να ξυρίζεται... Να διδάσκει το μάθημα των εκθέσεων... Συμπέρασμα: Ο διδάσκαλος Φ.Μ. έχει μηδαμινήν γενικήν μόρφωσιν και ουδεμίαν παιδαγωγικήν. Είναι φυγόπονος και αμελής και έχει αθλίαν κοινωνικήν εμφάνισιν... Αποτελεί βάρος δια την εκπαίδευσιν»[1].

6. «...Παρηκολούθησα διδασκαλίαν Ιστορίας εις την Ε και ΣΤ τάξιν. Θέμα «Αρματωλοί και Κλέφτες». Μετά σύντομον εξέτασιν του προηγουμένου ο διδάσκαλος δια θερμής και εναργούς διηγήσεως προσέφερεν το νέον. Εις τα πρόσωπα όλων εζωγραφίζετο ο ενθουσιασμός των και η χαρά δια την αγάπην την οποία έδειξαν οι πρόγονοί μας προς την ελευθερίαν... Με τους κατοίκους ευρίσκετο εις αγαθάς σχέσεις. Δεν αναμιγνύεται εις πολιτικάς και κομματικάς διαμάχας. Οι αντίπαλοί του τον κατατρέχουν...»[2].

7. «Ο διδάσκαλος ούτος μη γνωρίζων την εκ της υπηρεσίας απόλυσίν του ως μη νομιμόφρωνος, είχε κατά την διάρκειαν της επιθεωρήσεως του σχολείου μίαν ευδιαθεσίαν, ήτις επροξένησεν κατάπληξιν όχι μόνο εις τον επιθεωρούντα, αλλά και εις τους παρευρεθέντας κατά την επιθεώρησιν έξι διδασκάλους των πέριξ σχολείων, κληθέντων παρ' ημών, ίνα παρακολουθήσωσιν την διδασκαλίαν του... Εις το σχολείον εδόθη η δέουσα σημασία εις το μάθημα των εκθέσεων. Ηλέγξαμεν ουχί μόνον το περιεχόμενον τούτων αλλά και τα θέματα τα υπό του διδασκάλου δοθέντα εις τους μαθητάς. Διεπιστώσαμεν ότι τα περισσότερα ήταν εθνικού περιεχομένου, η δε τελευταία έκθεσις των μαθητών της Ε και ΣΤ τάξεως ήτο «Ο εορτασμός της 25ης Μαρτίου». Ανεγνώσαμεν ταύτας και μεταξύ των άλλων είδαμεν ότι ο διδάσκαλος ωμίλησεν εις την εκκλησίαν...χωρίς να γίνωμεν αντιληπτοί ούτε παρά του διδασκάλου, ούτε παρά των μαθητών, ούτε παρά των παρευρεθέντων διδασκάλων. Επιμείναμε να αντιληφθώμεν κατά πόσον ούτος δια του παραδείγματός του, της εσωσχολικής και εξωσχολικής εργασίας, φρονηματίζει τους μαθητές του και τους κατευθύνει προς τα εθνικά ιδεώδη και ουδέν μεμπτόν ή το ύποπτον παρετηρήθη»[3].

8. «...Είναι εγωιστής και ενίοτε αυθάδης. Η προς τους προϊσταμένους του στάσις δεν είναι πολλάκις η ενδεδειγμένη. Ωμίλησεν προς τον κ. No-

1. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1939-40.

2. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1946.

3. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1954. Στο μημείο αυτό θα ήθελα να καταθέσω και μια προσωπική μαρτυρία. Ο δάσκαλος για τον οποίο γίνεται λόγος στην έκ-

μάρχην έχων την χείραν του εις την τσέπην του παντελονιού του και με ύφος φανερώνων έλλειψιν σεβασμού, γεγονός όπερ εσχολιάσθη υπό των παρευρεθέντων εκεί προέδρου των πρωτοδικών, επιθεωρητών και δύο συναδέλφων του. Είναι άνθρωπος με περιέργον νοοτροπίαν και μεγάλην ιδιορρυθμίαν. Δεν φροντίζει δια την περιβολήν του και την εν γένει εμφάνισίν του. Φέρει πουλόβερ ή λεπτή φανέλλα έγχρωμη με ζωηράς ραβδώσεις άνευ σακκακίου και γραβάτας εις παιδαγωγικά συνέδρια»[1].

9. «..Η δασκάλα φορεί εξεζητημένην περιβολήν (μποτάκια, καλτσόν ερυθρά, μίνι φούστα, κ.τλ.»[2].

10. «...Δι' έργων και λόγων εις πάσαν ευκαιρίαν εκδηλώνει την πίστην του προς τον Θεόν και την Πατρίδα. Είναι από πάσης απόψεως εξαίρετος χαρακτήρ και άψογος εις την συμπεριφοράν του. Εις το διοικείν είναι άριστος. Εργάζεται πέραν του καλώς εννοουμένου καθήκοντος με ζήλον και αποδοτικότητα, Είναι υπόδειγμα ευσυνειδησίας»[3].

11. «Από των παιδικών της χρόνων έχει γαλουχηθεί με τα νάματα της πίστεως προς τον Θεόν και της αγάπης προς την Πατρίδα. Είναι τω όντι εξαίρετος χαρακτήρ και προικισμένη με πολλά ψυχικά χαρίσματα»[4].

12. «Πρόκειται όντως περί αρίστου από πάσης απόψεως συναδέλφου. Αγαπά πολύ το έργον του. Έχει υψηλάς εξάρσεις. Σέβεται τους κατά βαθμόν ανωτέρους του και προς τους προϊσταμένους του, οσάκις ομιλεί, ερεθριά από σεβασμόν. Συμμορφώνεται επαρκώς προς τας διαταγάς ...»[5].

13. «...Πριν ή δώσει τον νενομισμένον όρκον της υπηρεσίας αλλά και μετέπειτα κατέφυγεν εις τρίτα πρόσωπα, ίνα επιτύχει ευνοϊκήν τοποθέτησιν. Εδημιούργησε θόρυβον, διότι της εγένετο σύστασις όπως μη απομακρύνεται της έδρας. Δεν εκκλησιάζεται ανελλιπώς μετά των μαθητών της. Οι μαθηταί χωλαίνουν εις τα Ελληνικά και την Αριθμητικήν. Ούτοι είναι ρυπαροί και τα ατομικά των είδη ευρίσκονται εις αθλίαν κατάστασιν...»[6].

έκθεση, ήταν ο δάσκαλός μου την περίοδο αυτή. Πρόκειται για τον αείμνηστο Χρ. Παπαχριστοδούλου, τον οποίο με ευγνωμοσύνη θυμάμαι πάντα και το ίδιο ελπίζω να συμβαίνει σε όλους όσους είχαν την τύχη να είναι μαθητές του. Ήταν πράγματι πολύ αξιόλογος εκπαιδευτικός και θαυμάσιος άνθρωπος. Είχε τεθεί σε διαθεσιμότητα για μερικούς μήνες αλλά απανήλθε τον επόμενο χρόνο. Διαβάζοντας το απόσπασμα αυτό θυμήθηκα πράγματι την επίσκεψη του τότε επιθεωρητή με άλλους 6 εκπαιδευτικούς στο σχολείο μας (μονοθέσιο). Τότε όμως κανείς μας δεν μπορούσε να υποψιαστεί τι συνέβαινε. Καμαρώναμε μόνο ότι στο σχολείο μας έρχονταν να παρακολουθήσουν και άλλοι δάσκαλοι τον δικό μας δάσκαλο και τους μαθητές του.

1. Από έκθεση επιθερήσεως σχολικού έτους 1969-70.
2. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1969-70.
3. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1970-71.
4. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1970-71.
5. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1970-71.
6. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1972-73.

14. «Η δράση και η συμπεριφορά του μέσα και έξω από την υπηρεσίαν δεν φτάνουν στον εξαίρετο βαθμόν αποδόσεως... Είχε οργανική θέση στο γραφείο επιθεωρήσεως ... αλλά με τη διαγωγήν του... τιμωρήθηκε με δύο έγγραφες επιπλήξεις από τον προϊστάμενο επιθεωρητή του, αλλά ύστερα από εκδίκαση δύο εφέσεών του απαλλάχθηκε για λόγους τυπικούς, δεν παύει όμως η ουσία να είναι ουσία... Είναι αδίστακτος, πεισματάρης και πολύ εγωϊστής... Να σημειωθεί ότι στον ύποπτο χρόνο που μετακινήθηκε ο κρινόμενος... έγιναν δημοσιεύσεις στον τοπικό τύπο... και ερωτήσεις στη Βουλή των Ελλήνων από βουλευτές του ΠΑΣΟΚ, εναντίον του Επιθεωρητή του»[1].

15. «... Η επιστημονική κατάρτισίς του φτάνει άνετα στον εξαιρετικό βαθμό με πνευματικά προσόντα αξιοθαύμαστα. Είναι πράος και ήρεμος τύπος με πολύ θετικότητα για εκλεκτή διανοητική εργασία και χωρίς επιδείξεις και εγωιστικές τάσεις. Είναι ευφυής με γνώσεις μαθηματικές τέτοιες που εκστασιάζεται ο συνομιλητής του, γιατί ένας απλός και αθόρυβος δάσκαλος μπορεί με ευχέρεια να επιλύει δύσκολα προβλήματα ακόμα και τάξεων του Λυκείου... Η δράση και η συμπεριφορά του μέσα στην υπηρεσία και έξω από αυτήν προβάλλουν αυτόν ως υπεράξιο δάσκαλο για το εξαίρετο ήθος του, τον αδαμάντινο χαρακτήρα του, την αντικειμενική κοινωνική παράστασή του, γιατί ομολογουμένως έχει άφθονα προτερήματα και ανύπαρκτα ελαττώματα. Διέπεται από «εξακριβωμένα εθνικά ιδανικά και από βαθιά χριστιανική πίστη». Είναι τέκνον ιερέως, έχει σύζυγον δασκάλα και είναι πολύ καλός οικογενειάρχης και υπερβολικά φιλόστοργος πατέρας»[2].

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις μας από τη μελέτη αυτών των εκθέσεων διαπιστώνουμε ότι τα στοιχεία τα οποία οδηγούσαν σε θετική κριτική τους επιθεωρητές ήταν τα ακόλουθα:

— Επαρκής γενική μόρφωση και διδακτική ικανότητα.
— Ευπείθεια στους προϊσταμένους.
— Υπακοή στο διευθυντή του σχολείου.
— Επίδειξη δραστηριότητας: στην οργάνωση των σχολικών εορτών και ομιλιών, στη λειτουργία του κατηχητικού σχολείου, στη διαφώτιση των κατοίκων.
— Αφοσίωση στην πατρίδα και τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη.
— Υπακοή στις διαταγές της υπηρεσίας. Σεβασμός στους προϊσταμένους του και αναντίρρητη εκτέλεση των καθηκόντων.

1. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1978-79.
2. Από έκθεση επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1980-81.

— Ενημέρωση των κατοίκων επί προβλημάτων εθνικοκοινωνικού περιεχομένου.
— Συνεργασία «εν αγαστή συμπνοία» μετά των τοπικών αρχών.
— Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον προσκοπισμόν.
— Αξιοπρεπής εμφάνιση.
— Ανελλιπής εκκλησιασμός μετά των μαθητών.
— «Σόφρων» οικογενειακός βίος.
— Επιμελής ένδυση.
— Ανιδιοτελής εξυπηρέτηση των κατοίκων και πίστη εις τα ιδανικά της της φυλής.

Στοιχεία τα οποία επικρίνονται στις εκθέσεις είναι τα ακόλουθα:

— «Είναι αφελής.
— Είναι εγωϊστής και αυθάδης.
— Έχει μετρίαν ευφυΐαν.
— Αναμειγνύεται εις κοινοτικάς και πολιτικάς διαμάχας.
— Είναι νωθρός, άβουλος, αμέθοδος.
— Δεν τηρεί σχέδιον πορείας διαδασκαλίας.
— Δεν προπαρασκευάζεται επαρκώς.
— Έχει αρκετήν δόσιν πονηρίας μετά χεραικακίας.
— Δεν ενδύεται αξιοπρεπώς.
— Δεν εκκλησιάζεται κανονικώς».

Οι παρατηρήσεις στις διδασκαλίες αναφέρονταν στους ακόλουθους τομείς:

— Διέθεσεν 48′ διά την εξέτασιν του προηγουμένου μαθήματος.
— «Έδει» να μην διακόψη την ανάγνωσιν της μαθητρίας αλλά διά καταλταλλήλου νεύματος ή κινήσεων να επαναφέρει εις την τάξιν την απρόσεκτον μαθήτριαν.
— Δεν απευθύνει σαφείς ερωτήσεις (π.χ. λέει η Δ. «λεξούλες δεν έχετε καμία; Χεράκια θέλω. Άλλος, άλλος;»).
— Διηγέρθη το εθνικόν συναίσθημα των μαθητών εις ικανοποιητικόν βαθμόν. Τούτο απεικονίζεται ζωηρά και έντονα εις τα πρόσωπα των μαθητών»
— «Ο τόνος της φωνής είναι καταλλήλως χρωματισμένος, ώστε να συναρπάζει και να ελκύει τους μαθητάς.
— Δεν ήταν ζωηρός, γλυκύς, δεν συνήρπαζεν τους μαθητάς, δεν εκυριάρχει της τάξεως δια του βλέμματος και της φωνής.
— Δεν τηρούσε βιβλίον ύλης».

Οι συστάσεις που έκαναν οι επιθεωρητές προς τους εκπαιδευτικούς ήταν:

— Να επισκευάσει τάχιστα το διδακτήριο.
— Να διαρρυθμίσει τους άχρηστους χώρους.
— Να αγοραστεί παρά του σχολικού ταμείου κουρευτική μηχανή και να συστήσει στους γονείς, «όπως του λοιπού αποφεύγουν την διά ψαλλιδίου κουράν της κόμης των αρρένων τέκνων των».
— Να εφοδιάσει το σχολείον με εποπτικά μέσα.
— Να προετοιμάζεται εκ «καλών πηγών».
— Να τηρεί «πιστώς» το συγκεκριμένον εβδομαδιαίον ωρολόγιον πρόγραμμα.
— Να ενημερώνει τακτικά και μετά της «δεούσης προσοχής» τα επίσημα βιβλία του σχολείου.
— Να «συμμορφούται προς το πνεύμα των εκάστοτε κοινοποιουμένων διαταγών των προϊσταμένων αρχών».
— Να καταγράφει στο βιβλίο διδασκομένης ύλης «τας διδασκομένας ενότητας «απάντων των μαθημάτων».
— Να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, θάρρος, κοινωνικότητα.
— Να αναρτήσει τον χάρτην της Ελλάδος στην αίθουσα.
— Να αλληλογραφεί ιεραρχικώς με «τας προϊσταμένας του αρχάς» (σχ. δ/γή ΥΠΕΠΘ 124835/69).
— Να εξασφαλίζει «απόλυτον τάξιν και πειθαρχίαν» κατά την διδασκαλίαν.
— Να προσέχει την ορθογραφίαν «εις απάσας τα γραπτάς εργασίας». Στην έκθεση αναφέρονται χαρακτηριστικά λάθη της δασκάλας, όπως: υπερίφανος, Αριθμιτική, δραστιριότης, εν τω σχολειώ).
— Να ελέγχει μετά προσοχής «τας γραπτάς των μαθητών εργασίας αλλά και ο ίδιος να αποφεύγει τα ορθογραφικά σφάλματα.

Από τη μελέτη αυτών των εκθέσεων που διερευνήσαμε, θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α. Οι παρατηρήσεις και οι κρίσεις των επιθεωρητών τις περισσότερες φορές είναι ασαφείς, υποκειμενικές και αναιτιολόγητες.
β. Δεν περιορίζονται μόνο σε παρατηρήσεις από το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Αναφέρονται και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, ακόμα και στην πιο αυστηρή, χωρίς καμία αιτιολογία.
γ. Αρκετές εκθέσεις είναι πραγματικά «φακελλώματα» των εκπαιδευτικών, με έναν ιδιαίτερο γλωσσικό κώδικα, κυρίως στις ανώμαλες εθνικές περιόδους. Οι επιθεωρητές δεν υποδείκνυαν άμεσα τους «εθνικόφρονες» εκπαιδευτικούς ή «τα μιάσματα», γιατί αν το έκαναν αυτό,

οι δεύτεροι θα έπρεπε να απολυθούν από την υπηρεσία. Τους πρώτους όμως τους κοσμούν με όσο το δυνατόν περισσότερα και πιο ηχηρά επίθετα και επισημαίνουν την προσήλωσή τους στο τρίπτυχο «Πατρίδα-Θρησκεία-Οικογένεια». Για τους δεύτερους δεν κάνουν καμιά αναφορά στους τομείς αυτούς ή είναι πολύ «χλιαροί».

δ. Η παντοδυναμία των επιθεωρητών προκύπτει με σαφήνεια από τις εκθέσεις αυτές. Είναι πράγματι οι απόλυτοι άρχοντες στην εκπαίδευση και έχοντας όλες τις διοικητικές αρμοδιότητες στα χέρια τους κρατούν δέσμιους τους εκπαιδευτικούς και μπορούν να επιβάλουν τις θελήσεις τους.

ε. Σε περιπτώσεις αντιδικίας εκπαιδευτικών-επιθεωρητών ακόμα και όταν αποδεδειγμένα οι δεύτεροι έχουν άδικο, η αντιδικία αυτή μεταφέρεται στην εισηγητική έκθεση, με τον τρόπο που θέλει ο επιθεωρητής, ώστε να υπάρχει η «ρετσινιά» και να επηρεάζει και τις μελλοντικές κρίσεις του εκπαιδευτικού και από τους άλλους επιθεωρητές.

στ. Το ντύσιμο των εκπαιδευτικών, η εμφάνισή τους, οι οικογενειακές τους σχέσεις, η συμπεριφορά τους εκτός του σχολείου, οι ενασχολήσεις τους κατά τον ελεύθερο χρόνο, οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, οι εξωσχολικές δραστηριότητες, κτλ. είναι από τα βασικά στοιχεία που εκτιμούν και αξιολογούν οι επιθεωρητές, χωρίς βέβαια να νιώθουν την ανάγκη να αιτιολογούν κιόλας τις κρίσεις τους και χωρίς να χρησιμοποιούν ειδικές τεχνικές για τους τομείς αυτούς. Θεωρούνται ικανοί να κρίνουν τους εκπαιδευτικούς επί «παντός του επιστητού», έστω κι αν δεν διαθέτουν κανένα απολύτως εφόδιο για το έργο αυτό.

ζ. Από πλευράς διδιακτικής εκτιμάται και αξιολογείται κυρίως η σωστή τήρηση των εντολών της πολιτείας για την πορεία και τη μέθοδο διδασκαλίας. Αποκλίσεις από τις οδηγίες αυτές είναι απαράδεκτες και συνιστούν ακόμα και πειθαρχικά παραπτώματα. Εκτιμάται επίσης η σωστή και καθημερινή ενημέρωση του βιβλίου ύλης, η προσκόληση στο σχολικό εγχειρίδιο και η πιστή αναπαραγωγή των γνώσεων που παρέχει το σχολείο στους μαθητές.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν οι επιθεωρητές για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου δεν ήταν πάντα τα ίδια. Μέχρι το σχολικό έτος 1945-46 αυτά τα προσδιόριζαν οι ίδιοι. Αυτό προκύπτει από τον τρόπο αλλά και από το ύφος των εκθέσεων επιθεωρήσεων που συνέτασσαν. Οι εκθέσεις αυτής της περιόδου είναι περιγραφικές. Από τη μελέτη αυτών και από την τελική κρίση που διατυπώνονταν στο τέλος των εκθέσεων, προκύπτει ότι η αξιολόγηση βασιζόταν κυρίως στα ακόλουθα κριτήρια:

α. Τη γενική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
β. Τη διοικητική και διδακτική τους επάρκεια.
γ. Την κοινωνική παράσταση και εμφάνιση.
δ. Το ενδιαφέρον που έδειχναν για την βελτίωσή τους.
ε. Την εκτίμηση που απολάμβαναν από τους κατοίκους.
στ. Την ενασχόλησή τους με την πολιτική.
ε. Τη φιλοπονία τους.

Από τα κριτήρια αυτά το (στ) φαίνεται ότι ήταν το πιο σημαντικό, γιατί η ανάμειξη ή όχι του εκπαιδευτικού στην πολιτική και συγκεκριμένα στις εθνικές και τοπικές εκλογές επισημαίνεται σε όλες σχεδόν τις εκθέσεις, με τη φράση «κλισέ», «Δεν αναμειγνύεται εις τας πολιτικάς και κοινοτικάς διαμάχας» ή το αντίθετο.

Από το σχολικό έτος 1946-7 οι εκθέσεις συντάσσονται σύμφωνα με υπόδειγμα του κεντρικού γνωμοδοτικού συμβουλίου. Τα κριτήρια αυτής της περιόδου είναι τα εξής:

α. Γενική και ειδική μόρφωση του εκπαιδευτικού.
β. Διδακτική ικανότητα.
γ. Διοικητική ικανότητα.
δ. Φιλοπονία.
ε. Κοινωνική εμφάνιση και δράση.

Τα κριτήρια αυτά, με μικρές τροποποιήσεις, ίσχυσαν μέχρι το 1969. Το σχολικό έτος 1969-70 για πρώτη φορά η πολιτεία θεσπίζει ειδικό έντυπο για τις εκθέσεις των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένους τομείς ελέγχου και αναλυτική περιγραφή των κριτηρίων. Τα γενικά κριτήρια αυτής της περιόδου είναι τα ακόλουθα:
α. Ήθος και χαρακτήρ.
β. Επιστημονική κατάρτιση. Πνευματικά προσόντα.
γ. Παιδαγωγική κατάρτιση. Διδακτική ικανότητα.
δ. Διοικητική δεξιότητα και δραστηριότητα. Ηγετικά προσόντα.
ε. Υπηρεσιακή ευσυνειδησία.

Τα κριτήρια αυτά όμως αναλύονται συστηματικά, για να μην γίνονται προφανώς «παρανοήσεις» ως προς το περιεχόμενό τους. Το κριτήριο «Ήθος και Χαρακτήρ» για παράδειγμα περιέχει τις υποκατηγορίες:
α. Ήθος: «1. Σεβασμός προς τας ηθικάς αρχάς. 2. Πίστις και αφοσίωσις εις την πατρίδα, τα εθνικά και χριστιανικά ιδεώδη. 3. Πίστις εις την αποστολήν του εκπαιδευτικού».
β. Χαρακτήρ: 1. «Ηθικά προσόντα: Εχεμύθεια. Πειθαρχικότης. Αξιοπρέπεια. Ειλικρίνεια-Ευθύτης. Αμεροληψία-Δικαιοσύνη. Τιμιότης. 2. Ψυχικά προσόντα: Εμμονή-Καρτερία. Δύναμις θελήσεως. Αυτοκυριαρχία-Ψυ-

χραιμία. Θάρρος της γνώμης. Αυτοπεποίθησις-Προθυμία. Πνεύμα συνεργασίας. Πρωτοβουλία. 3. Συμπεριφορά: Διαγωγή εν τη υπηρεσία. Διαγωγή εκτός υπηρεσίας. Κοινωνική παράστασις».

Τα κριτήρια αυτά αξιολογούντα από δύο κριτές. Ο πρώτος είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος και συντάσσει την έκθεση και την υπογράφει πρώτος ως «Αξιολογών». Ο δεύτερος είναι ο επιθεωρητής που ελέγχει το κείμενο και το υπογράφει ως «Γνωματεύων». Η αξιολόγηση είναι ποιοτική και μονολεκτική. Σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ των δύο κριτών επικρατεί η γνώμη του επιθεωρητή.

Με τον τρόπο αυτό αναλύονται όλα τα γενικά κριτήρια. Οι εκθέσεις αυτές δικαιώνουν απόλυτα, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη φορά τον όρο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού», γιατί δεν κρίνεται μόνο το διδακτικό και διοικητικό του έργο αλλά και η προσωπικότητα του στο σύνολό της. Αξιοσημείωτο είναι ότι η αξιολόγηση γίνεται από άτομα που δεν έχουν καμιά συστηματική κατάρτιση για το έργο αυτό, ούτε χρησιμοποιούνται επιστημονικές μέθοδοι. Η αξιολόγηση των τόσο σημαντικών αυτών τομέων γίνεται με βάση τις προσωπικές εκτιμήσεις των αξιολογητών, ή με βάση πληροφορίες που αυτοί συγκεντρώνουν από άλλα άτομα ή φορείς. Οι εκθέσεις αυτές ίσχυσαν μέχρι το 1975.

Από το σχολικό έτος 1976-77 το έντυπο των επιθεωρήσεων αλλάζει και πάλι. Το νέο έντυπο εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας με τον τίτλο «Έκθεση Ουσιαστικών Προσόντων» Τα κριτήρια αυτού του εντύπου είναι τα ακόλουθα:

α. Επιστημονικόν: επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδές, πτυχία.
β. Διδακτικόν: παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα.
γ. Διοικητικόν: διοικητική δεξιότητα.
δ. Ευσυνειδησία: υπηρεσιακή ευσυνειδησία, υπηρεσιακές αμοιβές κτλ.
ε. Δράση και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας: ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική παράσταση και δράση, ποινές.

Τα κριτήρια αυτά βαθμολογούνται με ποιοτικούς χαρακτηρισμούς και με αριθμητική κλίμακα από 1-10. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκθέσεις αυτής της περιόδου παρουσιάζουν μια ομοιομορφία στα σχόλια των επιμέρους τομέων. Ποικίλουν μόνο στη βαθμολογία. Μερικοί χαρακτηρισμοί που επαναλαμβάνονται συστηματικά σε αυτές τις εκθέσεις είναι οι ακόλουθοι:

α. «Έχει επιστημονική μόρφωση και με τη μελέτη φροντίζει να την αυξάνει».
β. «Εργάζεται με ζήλο και ενθουσιασμό».

γ. «Επιβάλλεται με άνεση στους μαθητές και στους γονείς. Αγαπιέται από τους γονείς και τους συναδέλφους του».

δ «Είναι ευσυνείδητος».

ε. «Είναι ηθικός και δραστήριος. Παρουσιάζει αξιόλογη σχολική και εξωσχολική δράση».

Το έντυπο αυτό της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου ίσχυσε μέχρι το σχολικό έτος 1981-82.

***

Ο θεσμός του επιθεωρητή, κατά τη μακρόχρονη θητεία του, επικρίθηκε, κατά καιρούς, πολύ αυστηρά. Η κριτική εστιάζεται τόσο στην πλημμελή εκτέλεση του παιδαγωγικού έργου, όσο και στο γενικότερο ρόλο των επιθεωρητών ως οργάνων του κρατικού μηχανισμού. Οι επικρίσεις διατυπώθηκαν από τα τέλη κιόλας του περασμένου αιώνα, όταν οι νομαρχιακοί επιθεωρητές εδραιώθηκαν στην εκπαίδευση και ασκούσαν συστηματικά την διοίκηση και εποπτεία των σχολείων.

Στις 27.3.1899 ο Υπουργός Παιδείας Μονφεράτος, με εγκύκλιό του κακίζει τη δράση των επιθεωρητών, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά ότι πολλοί από αυτούς «...ουδέ του πνεύματος του νόμου αντελήφθησαν, ουδέ τον σκοπόν του νομοθέτου κατενόησαν. Ουδέποτε παραδειγματικώς προ διδασκάλων εδίδαξαν, ουδένα καθοδήγησαν, ουδένα παρήνεσαν· χρήσιν δε της εσχάτης των ποινών εποιήσαντο... και αφήκαν επί μακρόν κλειστά τα σχολεία, αναρίθμητον δε πλήθος μεταθέσεων προέτειναν άνευ λόγου πολλάκις και εν μέσω σχολικώ έτει. Και συντόμως ειπείν, αντί να καθοδηγήσωσιν, ενισχύσωσιν, ενθαρρύνωσιν, εμψυχώσωσιν και φρονηματίσωσιν τους έλληνας δημοδιδασκάλους, ούτως προσηνέχθησαν προς αυτούς, ώστε δεν πιστεύουσιν ούτοι ότι της τυραννίας απηλλάγησαν αλλά ότι τυράννους μετήλλαξαν μόνον»[1].

Στη δεκαετία του 1930 έχουμε απόλυτη σχεδόν υποταγή του εκπαιδευτικού στον επιθεωρητή. «...ο επιθεωρητής έγινε φαλλαγγάρχης και οι εκπαιδευτικοί μικροί βαθμοφόροι της «εθνικής νεολαίας». Η φασιστικοποίηση του έθνους περνούσε μέσα από το σχολείο. Από τότε δεν ανοίξαμε μάτι»[2].

Στα χρόνια της κατοχής και του εμφυλίου επίσης επικρίνεται ο θεσμός γιατί «...κυνηγήθηκαν, όσοι πήραν μέρος στην αντίσταση. Ο επιθεωρητής των σχολείων ανέλαβε την εξυγείανση των εκπαιδευτικών με το διωγμό των δημοκρατικών. Τα καλύτερα στελέχη της εκπαίδευσης βρέθη-

1. Λέφας Χ., ό.π., σ. 291-292.
2. Γέρου Θ., ό.π., σ. 17.

καν έξω από τα σχολεία. Στις μετεκπαιδεύσεις και στα διδασκαλεία φοιτούσαν οι «εθνικόφρονες» ...τις μεταθέσεις, τις προαγωγές, τις αποσπάσεις, τα βραβεία και τις καλές εκθέσεις, τις καθόριζαν οι ατομικοί φάκελλοι των εκπαιδευτικών»[1].

Ο θεσμός του επιθεωρητή, μερικές φορές, επικρίνεται, για διαφορετικούς βέβαια λόγους και «εκ των ένδον». Γράφει ο Αρχιμανδρίτης για τους δικούς του επιθεωρητές, την εποχή που ο ίδιος ήταν δάσκαλος: «Παρά ταύτα ένιοι από τους επιθεωρητάς μου, όταν ήρχοντο εις το σχολείον μου, και αυτό εγένετο μία φορά στα δύο ή τρία χρόνια, είχον ύφος σοβαρόν, εταστικόν, ήσαν ολιγόλογοι και άφηναν με την στάσιν των να υπονοούνται ελλείψεις εις το έργον μας με μυστηριώδη πλαίσια. Απαντούσαν μονολεκτικά, εάν ελάμβανον το θάρρος να ερωτήσω κάτι και γενικώς η στάσις των μου άφηνε να εννοώ, ότι μεταξύ μας υπήρχε μέγα χάσμα»[2].

Στις δεκαετίες του 1960 και 1970 ο θεσμός του επιθεωρητή κατηγορήθηκε ότι υπηρέτησε συνειδητά τον συντηρητισμό στην εκπαίδευση και ότι λειτουργούσε ως ανασταλτικός παράγοντας σε κάθε αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να πάρουν καμιά πρωτοβουλία και να αποκλείνουν από τις «συνταγές», που τους έδιναν οι επιθεωρητές. Το κλίμα του σχολείου, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται «...δηλητηριαζόταν από τον φόβο του επιθεωρητή, την υιοθέτηση από τους διδάσκοντες διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων του εκάστοτε αξιολογητή, την καταπίεση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, την «αρρωστημένη εξελιξιομανία» μερικών εκπαιδευτικών, που για να ικανοποιηθεί, έπρεπε να περάσει από δουλοπρέπεια και κολακεία»[3]. Καταγγέλεται επίσης ο θεσμός του επιθεωρητή ότι στη χώρα μας λειτούργησε ως απόλυτα αντιμεταρρυθμιστική δύναμη, ότι είχε προκαλέσει την «απέχθεια» των εκπαιδευτικών εξαιτίας των πολλών και ποικίλων καταπιέσεων που δεχόταν και ότι θεωρούνταν εκπρόσωπος ενός αναχρονιστικού και απόλυτα συγκεντρωτικού συστήματος[4].

Η ΔΟΕ καταγγέλει τον θεσμό του επιθεωρητή για «...απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας...αστυνόμευση και αλλοτρίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, που σε περιόδους μετάπτωσης της εξουσίας από την αυταρχική και μοναρχική στη δικτατορική... έδωσε όλους τους «καρπούς»»[5]. Καταγγέλλεται επίσης ως θεσμός αναχρονιστικός και επιζήμιος, γιατί δεν ωφελεί το σχολείο, δεν προωθεί τον εκδημοκρατισμό, ότι οι επιθεωρητές αυ-

1. ό.π., σ. 17.
2. Αρχιμανδρίτης Ι., ό.π., σ. 6.
3. Καναβούρας Ε., 1985:156.
4. Φράγκος, Χρ., 1986:35.
5. «Διδασκαλικό Βήμα», Φ. 856/16.10.79, 857/1.11.79, 866/16.3.80, 887/1.2.81.

θαιρετούν απέναντι στους υφισταμένους, καταπατούν νόμους και προεδρικά διατάγματα[1], κ.ο.κ.

Η ΟΛΜΕ επίσης στο Α εκπαιδευτικό συνέδριό της καταγγέλει τον θεσμό του επιθεωρητή. Τον θεωρεί κατάλληλο μόνο για ένα εκπαιδευτικό σύστημα «συγκεντρωτικό και αυταρχικό, το οποίο έχει την ανάγκη ενός επιθεωρητή «αστυνόμου», ο οποίος με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια θα αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών, κ.ο.κ[2]. Γι αυτό μάλιστα η ΟΛΜΕ προτείνει την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Μια κατάργηση που μεταξύ των άλλων θα σήμαινε την αντίθεση ή και άρνηση των γενικότερων κρατικών επεμβάσεων στις σχολικές πρακτικές. Αυτή η αρνητική στάση στον κρατικό παρεμβατισμό της διοίκησης στο σχολικό έργο μέσω των επιθεωρητών, ήταν πολύ αισθητή τα πρώτα χρόνια μετά την πτώση της δικτατορίας. Στη συνέχεια η κριτική εστιάζεται σε θέματα λειτουργικότητας του θεσμού και όχι στον γενικότερο ρόλο του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γίνεται μάλιστα λόγος για χωρισμό των διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών, προκειμένου και ο διοικητικός μηχανισμός να εξυπηρετηθεί καλύτερα και η παιδαγωγική καθοδήγηση να είναι πιο ουσιαστική.

Η κριτική βέβαια αυτή δεν αφορά «συλλήβδην» όλους τους επιθεωρητές και το έργο τους. Υπήρχαν πάντα, όπως παρατηρείται «...οι καλές εξαιρέσεις... και σε εκείνα τα δύσκολα χρόνια. Ήταν οι επιθεωρητές που πιστοί στο καθήκον, όπως τους το υπαγόρευε η συνείδησή τους, στάθηκαν δίπλα στο χειμαζόμενο εκπαιδευτικό και τον στήριξαν στο δύσκολο έργο του, με κίνδυνο να χάσουν τη θέση τους ή να μείνουν υπηρεσιακά ανεξέλικτοι[3]». Ανάμεσά τους ήταν και «λαμπροί επιστήμονες με προοδευτικές ιδέες και ανθρωπιά που ο κλάδος τους θυμάται και τους τιμά»[4].

Από τη συνοπτική αυτή ιστορική αναδρομή για το θεσμό του επιθεωρητή στο μακρόχρονο διάστημα του ενάμιση περίπου αιώνα της λειτουργίας του, θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

---

1. ό.π., φ. 868/16.4.80.
2. ΟΛΜΕ, Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Αθήνα 13/16.5.81: 157-159.
3. Γέρου Θ., ό.π., σ. 18.
4. Καναβούρας Ε., ό.π., σ. 160.

α. Ο θεσμός αυτός δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε κάτω από δύσκολες και συχνά ανώμαλες συνθήκες για τη χώρα μας. Μια περίοδο δηλαδή που χαρακτηρίζεται στο μεγαλύτερο μέρος από έλλειψη σχολείων, προσοντούχων εκπαιδευτικών, πολιτικής σταθερότητας, φτώχειας, αγραμματωσύνης, προλήψεων, κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών ανακατατάξεων, κ.ο.κ.

β. Το έργο του επιθεωρητή ανατέθηκε κατά καιρούς σε ποικίλα άτομα και φορείς, που δεν είχαν συχνά σχέση με το εκπαιδευτικό έργο. Έτσι ο θεσμός λειτούργησε με ποικίλο περιεχόμενο, αρνητικό στο μεγαλύτερο μέρος του. Αυτό το περιεχόμενο τελικά το «χρεώθηκε» ο θεσμός και όταν αυτός ανατέθηκε σε προσοντούχους εκπαιδευτικούς.

γ. Οι σκοποί της γενικής εκπαίδευσης δεν ήταν πάντα οι ίδιοι. Για έναν αιώνα περίπου ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η ηθική αγωγή των παιδιών και μετά η προετοιμασία τους για τη ζωή. Ο σκοπός όμως αυτός ήταν γενικός, ασαφής και αόριστος, με αποτέλεσμα το περιεχόμενό του να προσδιορίζεται κάθε φορά ανάλογα με τις κρατούσες ιδεολογικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες στη χώρα. Οι συνθήκες αυτές προσδιορίζαν αντίστοιχα και το έργο των εκπαιδευτικών και κυρίως των επιθεωρητών σε μεγάλο βαθμό.

δ. Ο θεσμός του επιθεωρητή δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τη διοίκηση και συγκεκριμένα τον Υπουργό Παιδείας στο έργο του και κυρίως στην οργάνωση, διοίκηση και καθοδήγηση της εκπαίδευσης, ώστε το νεοελληνικό έθνος να βοηθηθεί να ξεπεράσει σύντομα τα αποτελέσματα της μακρόχρονης τουρκικής σκλαβιάς και να βρει πάλι το δρόμο της δημιουργίας και της προόδου. Η εκπαίδευση όμως ξεκίνησε με πολύ άσχημες συνθήκες. Ο επιθεωρητής αναγκαστικά ανέλαβε να παίξει ουσιαστικό ρόλο τόσο στη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης όσο και στην καθοδήγηση. Ο πρώτος τομέας εκ των πραγμάτων ήταν περισσότερο απαιτητικός και σ' αυτόν οι επιθεωρητές έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση. Την παιδαγωγική καθοδήγηση την περιόρισαν στο ελάχιστο με αποτέλεσμα να μη γίνουν αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς ως επιστημονικοί σύμβουλοι και συνεργάτες αλλά ως διοικητικοί, κατ' εξοχήν προϊστάμενοι.

Η διπλή ιδιότητα των επιθεωρητών έδωσε σ' αυτούς υπερεξουσίες. Ήταν πράγματι απόλυτα κυρίαρχοι των εκπαιδευτικών. Σε μερικούς δημιούργησε τάσεις φιλαυτίας, φιλοπρωτίας αλλά και αλαζονείας απέναντι στους άλλους εκπαιδευτικούς. Γράφει χαρακτηριστικά ο Αρχιμανδρίτης για τον επιθεωρητή και το ρόλο του στην εκπαίδευση: «...Αποτελεί τον γνησιώτερον τύπον του Έλληνος εις την εκπαίδευσιν... θεωρείται και είναι ο ευγενέστερος

αγωνιστής ... Η θέση του εις τον εθνικόν μας πολιτισμόν είναι εξόχως στρατηγική. Μόνος αυτός ως καλός στρατηγός και επιτελάρχης κατευθύνει τα της εκπαιδεύσεως μιας περιφερείας...Δια του έργου του επιτυγχάνεται η διατήρησις και η μεταβίβασις από γεννεάς εις γεννεάν των χαρακτηριστικών αξιών της εθνικής μας ζωής... Αποτελεί τον φυσικόν επόπτην της εκπαιδεύσεως και είναι προσωπικώς υπεύθυνος δια την διατήρησιν και διαιώνισιν από γεννεάς εις γεννεάν της [κοινωνικής απαιτήσεως περί μορφώσεως της νεολαίας...»[1].

Με τέτοια λοιπόν νοοτροπία ήταν επόμενο ο επιθεωρητής να συγκρουστεί με τους εκπαιδευτικούς και να μη γίνει αποδεκτός από αυτούς, ιδιαίτερα στον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα. Είναι φανερό ότι τα αυξημένα καθήκοντα και οι πολλές δικαιοδοσίες στους επιθεωρητές ήταν αναγκαίες για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, που η χώρα μας κλειδωνιζόταν από πολέμους, πολιτικές αστάθειες και αντιμετώπιζε οξύτατα οικονομικά προβλήματα. Για μια περίοδο επίσης που το μορφωτικό επίπεδο του λαού ήταν πολύ χαμηλό, εξαιτίας της μακραίωνης τουρκικής σκλαβιάς, που δεν υπήρχαν σχολεία και κυρίως προσοντούχοι εκπαιδευτικοί για να ασκήσουν το διδακτικό έργο. Αυτές οι εξουσίες όμως τον έκαναν στη συνέχεια αλαζόνα και τον έφεραν σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς. Ο επιθεωρητής μεταβλήθηκε σε άγρυπνο μάτι της διοίκησης και πιστό φύλακα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κυβέρνησης. Λειτουργούσε περισσότερο ως εκπρόσωπος της κρατικής διοίκησης και έδειχνε να ενδιαφέρεται για την τήρηση των εντολών της πολιτείας παρά για την ενημέρωση, καθοδήγηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στο δύσκολο πράγματι έργο τους.

Είναι λογικό να επικρίνεται ο θεσμός των επιθεωρητών για ουσιαστικές παραλήψεις στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Η συμβολή τους στον τομέα αυτό είναι πολύ περιορισμένη, όταν δεν είναι αρνητική. «Ο τομέας όμως που οι επιθεωρητές προσέφεραν θετικές υπηρεσίες είναι αυτός της ανόρθωσης της εκπαίδευσης από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής. Το χτίσιμο δηλαδή των σχολείων, ο εξοπλισμός τους με όργανα και άλλα μέσα, η διοικητική οργάνωση των εκπαιδευτικών περιφερειών, κτλ. οφείλονται σε δικές τους ενέργειες και φροντίδες».

Επικρίθηκαν οι επιθεωρητές και όχι άδικα πάντα, ότι με την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών δεν α-

1. Αρχιμανδρίτης Ι., ό.π., σ. 11.

ποσκοπούσαν στη βελτίωσή τους αλλά στη συμμόρφωση και προσαρμογή τους στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων, με όλες τις ευνόητες επιπτώσεις στη διαδικασία της μάθησης ειδικότερα και της παιδείας γενικότερα.

Η κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών το 1982 και ο διαχωρισμός των καθηκόντων τους σε διοικητικά και παιδαγωγικά, με αντίστοιχη ανάθεση σε ξεχωριστά πρόσωπα, αναμένεται ότι θα βοηθήσει θετικά στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων και θα καταξιώσει τους νέους φορείς στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών. Η υπόθεση όμως αυτή χρειάζεται χρόνο για να επαληθευτεί ή απορριφθεί από αντίστοιχα επιστημονικά δεδομένα.

4. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου

Η κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών το 1982 οδήγησε στο θεσμό των σχολικών συμβούλων. Ο νέος θεσμός έγινε αρχικά δεκτός με ενθουσιασμό[1]. Αναμενόταν να είναι απαλλαγμένος από τα λάθη του παρελθόντος και να καλύψει, τουλάχιστον στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο, τα κενά του προηγούμενου θεσμού. Αυτό ήταν και είναι το αίτημα των εκπαιδευτικών. Η ΟΛΜΕ θέλει τον σχολικό σύμβουλο: επιστήμονα, παιδαγωγό, ψυχολόγο, καθοδηγητή του εκπαιδευτικού στο έργο του[2]. Η ΔΟΕ τον θέλει να στέκεται μακριά από τις «σειρήνες» της αυθεντίας, του αυταρχισμού, του ηγεμονισμού, κτλ. Τον θέλει φίλο, συνεργάτη, καθοδηγητή και θετικό ενισχυτή των εκπαιδευτικών στο δύσκολο έργο της αγωγής και της μάθησης[3].

Ο νόμος 1304/82 αναθέτει στο σχολικό σύμβουλο καθήκοντα: επιμορφωτή, συντονιστή, προγραμματιστή, αξιολογητή και καθοδηγητή των εκπαιδευτικών. Από αυτά μέχρι σήμερα οι σχολικοί σύμβουλοι δεν άσκησαν ακόμα το καθήκον του αξιολογητή, όπως είδαμε και στην εισαγωγή. Η πολιτεία ακόμα συζητάει το θέμα με τους εκπαιδευτικούς και τις ομοσπονδίες τους, χωρίς να έχει βρεθεί μια κοινά αποδεκτή λύση.

Η επιλογή των συμβούλων έγινε από υπηρεσιακό συμβούλιο που συγκρότησε το Υπουργείο Παιδείας. Ως κριτήρια[4] για την επιλογή χρησιμοποιήθηκαν: α) η υπηρεσιακή κατάρτιση, β) η κοινωνική προσφορά, γ) το αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο, δ) η δημοκρατική προσωπικότητα των υποψηφίων. Ελήφθησαν επίσης υπόψη:

1. Βώρος, 1984:19.
2. ΟΛΜΕ, ό.π., σ. 159.
3. ΔΟΕ, 1983, «Διδασκαλικό Βήμα» 926/Δεκ. 1982.
4. Βλ. νόμο 1304/82, ΦΕΚ 144/7.2.82, τομ. Α' άρθ. 17, παρ. 2.

— οι πανεπιστημιακές σπουδές στο εσωτερικό ή εξωτερικό.
— Η αξιόλογη συγγραφική εργασία, ιδιαίτερα η ερευνητική.
— Η διαπιστωμένη γνώση ξένης γλώσσας.

Βασική προϋπόθεση επίσης ήταν η διδακτική εμπειρία 15 τουλάχιστον ετών, εκ των οποίων τα 12 θα έπρεπε να είχαν δαπανηθεί σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού του ίδιου κλάδου.

Η διαδικασία επιλογής ολοκληρώθηκε με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων σε ειδική επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, προκειμένου να εκτιμηθεί η όλη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους από τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής.

Είναι ευνόητο ότι τα παραπάνω κριτήρια στο σύνολό τους, είναι γενικά, ασαφή και πολύ δύσκολο να λειτουργήσουν αντικειμενικά. Από αυτά μόνο οι σπουδές, το συγγραφικό έργο και η γνώση ξένης γλώσσας θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι παρέχουν την δυνατότητα για αξιόπιστη και αντικειμενική επιλογή.

Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι μετακλητοί. Η θητεία τους δηλαδή μπορεί να ανανεωθεί για δύο τετραετίες. Μετά επιστρέφουν στην αρχική τους θέση στο σχολείο, αν τελικά δεν αποχωρήσουν από την υπηρεσία ως συνταξιούχοι.

Το έργο των σχολικών συμβούλων αναμφίβολα είναι ευρύ και με πολλές ιδιαιτερότητες. Απευθύνονται κατά κανόνα σε ενήλικες. Στο σχολείο καλούνται να υπηρετήσουν δυο βασικούς ρόλους: α) το ρόλο του επιμορφωτή και β) το ρόλο του παιδαγωγικού συμβούλου. Οι δύο αυτοί ρόλοι δεν είναι ταυτόσημοι. Διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Έργο του επιμορφωτή είναι να προσφέρει ειδικές γνώσεις στους επιμορφούμενους, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο. Του παιδαγωγικού συμβούλου είναι να βοηθήσει κατ' εξοχήν τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς, ιδιαίτερα στον τομέα της διδασκαλίας, όπου έχουν παγιωθεί συνήθειες από τη μονότονη μακρόχρονη χρήση τους και επηρεάζουν αρνητικά το διδακτικό έργο.

Ο ρόλος του παιδαγωγικού καθοδηγητή είναι αναμφίβολα δύσκολος. Η βασικότερη δυσκολία του είναι το ότι αυτός δε μαθαίνεται σε κάποιο σχολείο. Είναι ρόλος που διαμορφώνεται ολοένα και περισσότερο με την επικοινωνία και την διδακτική πράξη. Για να ανταποκριθεί μάλιστα ο σχολικός σύμβουλος με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία στο ρόλο αυτό, είναι ανάγκη και ο ίδιος να «αποτοξινωθεί» από βιωμένες εμπειρίες και συνήθει-

ες του παρελθόντος. Θα πρέπει επίσης με τη συμπεριφορά και τη στάση του στα θέματα της διδασκαλίας και της αγωγής να πείσει τους εκπαιδευτικούς, ότι είναι «ανοιχτός» πράγματι σε κάθε καινοτομία, ότι ξέρει να συζητάει και να επικοινωνεί με τους άλλους, να αποδέχεται τις απόψεις τους, κυρίως όταν δεν συμφωνεί μαζί τους, να είναι φίλος και συνεργάτης με τους εκπαιδευτικούς και όχι ο στυγνός γραφειοκράτης, ο άγρυπνος φρουρός για την τήρηση και πιστή εφαρμογή των εντολών της πολιτείας, ακόμα κι όταν είναι δεδομένο ότι αυτές δεν εξυπηρετούν τη διδασκκασία της μάθησης.

Έχει χρέος επίσης να αποδείξει ότι ο ρόλος του δεν είναι να «καλουπάρει» το διδακτικό έργο, ούτε να υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να συμμορφώνονται απόλυτα με τις εντολές και τις οδηγίες της πολιτείας, αλλά να τους ενθαρρύνει για μετασχηματιστικές παρεμβάσεις[1], ανάλογα πάντα με τις συνθήκες που διδάσκουν, το δυναμικό των μαθητών, τις εμπειρίες που παρέχει σ' αυτούς το περιβάλλον στο οποίο ζουν, τις συνθήκες μάθησης στο σχολείο και στο σπίτι και άλλα παρεμφερή κριτήρια που επηρεάζουν θετικά τη διαδικασία της μάθησης. Από την άποψη αυτή λοιπόν σωστά έχει υποστηριχθεί ότι «καλός επιμορφωτής» δεν σημαίνει αυτοδίκαια και «καλός εκπαιδευτικός σύμβουλος»[2].

Δεν διαθέτουμε ακόμα ερευνητικά δεδομένα που θα μας βοηθούσαν να αξιολογήσουμε το ως τώρα έργο των σχολικών συμβούλων και να διαπιστώσουμε, αν πράγματι ο θεσμός αυτός θα καλύψει τα κενά, που είχε αφήσει ο θεσμός του επιθεωρητή ή θα τα διαιωνίσει με την ίδια ή με άλλη μορφή.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί θετικές κρίσεις για το έργο των σχολικών συμβούλων και ότι αυτόν τον θεσμό προσδοκούσε και χρειαζόταν από χρόνια η εκπαίδευσή μας. Από την άλλη πλευρά όμως έχουν διατυπωθεί και επικρίσεις, κυρίως για το ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι οι νέοι άγρυπνοι φρουροί της εφαρμογής των εντολών της πολιτείας από τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα οι άνθρωποι που επιβλέπουν την απαρέγγλητη εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1982 και κυρίως τη «σωστή» χρήση των νέων σχολικών εγχειριδίων[3].

Έχουν επικριθεί επίσης μερικοί από αυτούς, γιατί εμποδίζουν ποικιλότροπα κάθε καινοτομία των εκπαιδευτικών, η οποία δεν προβλέπεται από το Υπουργείο Παιδείας ή τα αρμόδια όργανά του. Εκπαιδευτικοί μάλιστα καταγγέλουν ότι μερικοί σχολικοί σύμβουλοι αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως υφισταμένους. Ενεργούν αιφνιδιαστικές επισκέψεις

1. Μαυρογιώργος, Γ., 1985.
2. Vandevelde, 1985:43.
3. Ανδρέου, Α., 1986:86.

στις τάξεις, καλούν σε απολογία και τους απειλούν ότι θα εισηγηθούν την απόλυσή τους από την υπηρεσία[1].

Όλες αυτές οι πληροφορίες, παρά τη σπουδαιότητά τους, δεν μπορούν να θεωρηθούν ακόμα ως αποδείξεις για τη θετική ή αρνητική λειτουργία και προσφορά του θεσμού των σχολικών συμβούλων. Είναι απλές ενδείξεις, οι οποίες σηματοδοτούν κάποια προβλήματα, που χρήσιμο είναι να προσεχθούν από όλους τους αρμόδιους φορείς.

Μερικά άλλα προβλήματα σχετικά με το θεσμό των σχολικών συμβούλων, τα οποία άρχισαν να ρίχνουν σκιά πάνω του και να επιτρέπουν σε νοσταλγούς του θεσμού του επιθεωρητή, να κάνουν συγκρίσεις και παραλληλισμούς, είναι τα ακόλουθα:

α. Οι αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων καθορίστηκαν ένα περίπου χρόνο μετά την επιλογή τους. Κατά συνέπεια ο πρώτος χρόνος κύλησε σχεδόν άκαρπος, αφού οι πρώτοι σχολικοί σύμβουλοι δεν είχαν συγκεκριμένο έργο να επιτελέσουν. Επισκέπτονταν τα σχολεία με το πρόσχημα της ενημέρωσης και χαρτογράφησης των προβλημάτων. Στους εκπαιδευτικούς όμως έδιναν την εντύπωση «αργόσχολων», κάτι που αναμφίβολα ήταν έξω από τις προθέσεις και των συμβούλων και του κλάδου των εκπαιδευτικών.

β. Η επιλογή των σχολικών συμβούλων δεν συνοδεύτηκε και από αντίστοιχη συστηματική επιμόρφωσή τους για το πολύ σημαντικό πράγματι έργο που ανκλάμβαναν. Είναι ανεπίτρεπτο να μεταπηδά κανείς από έναν κλάδο σ'έναν άλλο και να του ζητηθεί να παράγει ουσιαστικό έργο, χωρίς να προηγηθεί συστηματική και σε βάθος ενημέρωση για τα προβλήματα που θα συναντήσει και τον τρόπο ή τους τρόπους που θα μπορεί να χρησιμοποιήσει γιατην επίλυσή τους. Τα σεμινάρια της μιας εβδομάδας που έγιναν, σίγουρα δεν ήταν επαρκή[2] ούτε για την επισήμανση του πλαισίου μέσα στο οποίο θα έπρεπε να κινηθούν. Από την άποψη αυτή δεν ήταν ούτε άδικη ούτε άστοχη η κριτική ότι, οι πρώτοι τουλάχιστον σχολικοί σύμβουλοι «κοιμήθηκαν δάσκαλοι και ξύπνησαν σύμβουλοι». Είναι μια κριτική που επισημαίνει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των σχολικών συμβούλων.

γ. Επικρίθηκε επίσης η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των σχολικών συμβούλων. Μπορεί δηλαδή η κρίση και η επιλογή να ανατέθηκε σε επιτροπές και μετά σε υπηρεσιακό συμβούλιο, την τελική απόφαση όμως την έπαιρνε το Υπουργείο Παιδείας. Διατυπώθη-

1. ό.π.

2. Το πρώτο επιμορφωτικό σεμινάριο για τους σχολικούς συμβούλους έγινε στην Αθήνα από 17-28 Σεπτ. 1984. Παρόμοια σεμινάρια επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο περίπου.

καν επομένως υπόνοιες ότι η τελική επιλογή γινόταν με κομματικά κριτήρια, σε περιπτώσεις που οι επιτροπές και το συμβούλιο είχαν αντίθετη άποψη. Επιλέχθηκαν δηλαδή ως σχολικοί σύμβουλοι αυτοί που ήταν κατ' εξοχήν πολιτικοί φίλοι της τότε κυβέρνησης ή φιλικά διακείμενοι προς αυτήν. Δεν υπάρχουν όμως στατιστικά ή άλλα στοιχεία για την επαλήθευση ή απόρριψη αυτής της άποψης. Ωστόσο είναι γνωστό ότι ως σχολικοί σύμβουλοι δεν επιλέγησαν μόνο άτομα που ιδεολογικά ανήκαν στον χώρο του ΠΑΣΟΚ. Επιλέγησαν και άτομα από άλλους πολιτικούς χώρους. Είναι γνωστό επίσης ότι ως σχολικοί σύμβουλοι επιλέγησαν και αρκετοί πρώην επιθεωρητές, οι οποίοι δέχτηκαν να επανακριθούν.

Η επίκριση αυτή δεν νομίζουμε ότι έχει τελικά και ουσιαστικό νόημα. Ούτε αυτό είναι το πρόβλημα. Είναι θεμιτό η εκάστοτε κυβέρνηση να επιδιώκει να επιλέγει για ηγετικές θέσεις σε διάφορους τομείς της δημόσιας ζωής άτομα τα οποία συμφωνούν με το πρόγραμμά της, την ιδεολογία της κτλ. ή τουλάχιστον δεν είναι φανατικά αντίθετοι. Αυτό είναι μια συνήθης πρακτική όχι μόνο στο χώρο της παιδείας αλλά και σε ποικίλους άλλους χώρους.

Οι επιφυλάξεις ή και αντιρρήσεις από την πολιτική αυτή εστιάζονται ιδιαίτερα στα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, όταν οι σχολικοί σύμβουλοι είναι φανατισμένοι με την πολιτική του χώρου στον οποίο ανήκουν, δε βλέπουν κανένα μειονέκτημα σ' αυτή και προωθούν την εφαρμογή της χωρίς αντίρρηση ή χωρίς να συζητούν έστω, αν σε επιμέρους τομείς δεν συμφωνούν. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορούν πράγματι να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα στο έργο τους τόσο το επιμορφωτικό όσο και το καθοδηγητικό. Ένα έργο το οποίο απαιτεί ευρύτητα σκέψης, άτομα ανοιχτά στο διάλογο, εραστές της καινοτομίας και του προβληματισμού, κτλ. Στην αντίθετη περίπτωση έχουμε νέους «οφθαλμούς» της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης, ελεγκτές της τήρησης των εντολών της πολιτείας και συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς με όλες τις ευνόητες επιπτώσεις

δ. Ο μικρός αριθμός των σχολικών συμβούλων που επιλέγησαν και η μεγάλη σχετικά αναλογία των εκπαιδευτικών ανά σχολικό σύμβουλο, είναι ένας άλλος τομέας που επικρίθηκε έντονα[1]. Οι σχολικοί σύμβουλοι, που υπηρετούν σήμερα στην εκπαίδευση, δεν καλύπτουν όλες τις

1. Σύμφωνα με το νόμο 1304/82 αρθ.3 παρ. 4 για την Α/θμια εκπαίδευση προβλέπονται επίσης 328 σύμβουλοι μαζί με αυτούς της προσχολικής αγωγής· και της ειδικής αγωγής. Προβλέπονται επίσης 230 σύμβουλοι για τη Β/θμια εκπαίδευση. Οι θέσεις όμως αυτές και για τις δύο βαθμίδες δεν πληρώθηκαν τελικά για ποικίλους λόγους. Ακόμα και σήμερα υπάρχουν κενά με αποτέλεσμα ένας σύμβουλος να εξυπηρετεί συχνά δύο περιφέρειες.

εκπαιδευτικές περιφέρειες. Η αναλογία των εκπαιδευτικών ανά σχολικό σύμβουλο είναι κατά μέσο όρο 1:200. Η αναλογία αυτή είναι υψηλή ιδιαίτερα για τις επαρχίες, όπου η επικοινωνία είναι δύσκολη εξαιτίας των δυσπρόσιτων περιοχών που υπάρχουν. Στις επαρχίες αυτές ο σχολικός σύμβουλος δεν μπορεί να επισκεφθεί περισσότερα από 2-3 σχολεία την ημέρα και να συζητήσει με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Μπορεί σε μεγάλα αστικά κέντρα η αναλογία 1:200 να μη θεωρείται σημαντική, γιατί τα σχολεία είναι πολυθέσια και οι εκπαιδευτικοί συγκεντρωμένοι σε 10-15 σχολικά συγκροτήματα.

Ας σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί των επαρχιών και μάλιστα αυτοί που υπηρετούν σε δυσπρόσιτες περιοχές χρειάζονται πολύ περισσότερο την παρουσία, την ενημέρωση, την καθοδήγιση και την ενίσχυση και ενθάρρυνση του σχολικού συμβούλου, απ' ό,τι οι συνάδελφοί τους στα αστικά κέντρα. Στις περιοχές αυτές καλούνται να παίξουν πολλούς ρόλους: του δάσκαλου, του γονιού, του φίλου, του συνεργάτη, του σύμβουλου των γονιών για ποικίλα θέματα, κ.ο.κ.

ε. Η απαλλαγή των σχολικών συμβούλων από τα διοικητικά καθήκοντα, ήταν πάγιο αίτημα του κλάδου, προκειμένου να μπορεί απερίσπαστος να αφοσιωθεί στο έργο της επιμόρφωσης και καθοδήγησης. Η συνύπαρξη διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων ήταν βασικό αίτημα των επιθεωρητών αλλά και μια από τις κύριες αιτίες για την αποτυχία τους στο επιμορφωτικό και παιδαγωγικό έργο. Παρόλα αυτά τα προβλήματα δεν έπαψαν να υπάρχουν και για τους σχολικούς συμβούλους. Έχουν επισημανθεί προστριβές και συγκρούσεις ανάμεσα σ' αυτούς και τους διευθυντές των γραφείων της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης για το ποιος θα έχει τον τελικό λόγο σε διάφορους τομείς. Οι διοικητικοί διευθυντές φαίνεται να διαθέτουν περισσότερα μέσα για την άσκηση των καθηκόντων τους από τους σχολικούς συμβούλους, τους οποίους συνήθως φιλοξενούν στους χώρους τους και τους εξυπηρετούν με το δικό τους βοηθητικό προσωπικό. Αυτό έχει δημιουργήσει σε μερικούς την αίσθηση ότι «προϊστανται» κιόλας των σχολικών συμβούλων ή τουλάχιστον ότι έχουν το προβάδισμα, με αποτέλεσμα να μη λείπουν οι συγκρούσεις, οι οποίες μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι ανάμεσα σ' αυτά τα δύο ηγετικά όργανα της εκπαίδευσης, έχει εκδηλωθεί ένας «ακήρυκτος, ακόμα, πόλεμος»[1], που οπωσδήποτε ζημιώνει την υπόθεση της παιδείας πάντα.

στ. Οι εκπαιδευτικοί με τις μέχρι τώρα εμπειρίες τους έχουν χωρίσει τους σχολικούς συμβούλους σε τρεις βασικά κατηγορίες[2]: Στην πρώτη κα-

1. Ξανθάκου-Νίκα Γ., 1985:133.
2. Σαβουλίδης, Π., 1989.

τηγορία τοποθετούν τους συμβούλους εκείνους οι οποίοι κατά τις επισκέψεις στα σχολεία ενδιαφέρονται για την πιστή εφαρμοφή των οδηγιών του Υπουργείου σε όλους τους τομείς και για τη σωστή χρήση και εφαρμογή των σχολικών εγχειριδίων. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι σύμβουλοι οι οποίοι εμφανίζονται ως ουδέτεροι πολιτικά και οι οποίοι προσποιούνται τουλάχιστον ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα στην εκπαίδευση και ότι όλα «βαίνουν καλώς». Στην τρίτη κατηγορία υπάγονται οι σύμβουλοι που δεν συμφωνούν ουσιαστικά με την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης αλλά και οι οποίοι δε θέλουν να έρθουν σε φανερή ρήξη μαζί της. Για το λόγο αυτό εφαρμόζουν σε γενικές γραμμές την κρατική εκπαιδευτική πολιτική, κατά τις επισκέψεις τους όπως στα σχολεία συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν «λίγη γραμματική και καμιά εκθεσούλα».

Γενικά τα προβλήματα που φαίνεται ότι έχουν προκύψει από την ώς τώρα εφαρμογή του θεσμού[1], θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

— Περιορισμένη στήριξη του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους φορείς που σχετίζονται με το έργο τους.
— Αόριστο, ασαφές και αδιαμόρφωτο ακόμα σε μερικούς τομείς θεσμικό πλαίσιο.
— Συγκρούσεις σχολικών συμβούλων και διοικητικών προϊσταμένων.
— Φαινόμενα εκπαιδευτικού λαϊκισμού σε ορισμένους απ'αυτούς. Να τα έχουν δηλαδή καλά με όλους «διά παν ενδεχόμενον».
— Πίεση των εκπαιδευτικών για συμμόρφωση και προσαρμογή προς τις εκάστοτε εντολές και οδηγίες της πολιτείας.
— Ανεπάρκεια μερίδας σχολικών συμβούλων να ανταποκριθούν με απαιτήσεις στο έργο τους.
— Παρεμβάσεις του συνδικαλισμού, έτσι ώστε ο θεσμός να μην προχωράει πολύπλευρα.

Τα δεδομένα αυτά μας οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α. Ο θεσμός των σχολικών συμβούλων ξεκίνησε με αισιόδοξες προοπτικές. Στην πορεία του όμως δημιούργησε τις πρώτες αμφιβολίες αλλά και συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτό βέβαια δεν ευθύνονται μόνο τα άτομα που επιλέγησαν. Ευθύνεται και η πολιτική που ακολουθήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, όσον αφορά την επιλογή τους και τον προσδιορισμό των καθηκόντων τους.
β. Χαιρετίστηκε με ικανοποίηση ο θεσμός των σχολικών συμβούλων από τους εκπαιδευτικούς, γιατί είναι απαλλαγμένος από τα διοικητικά κα-

1. Μπουζάκης, Σ., 1989.

θήκοντα που είχαν οι επιθεωρητές. Αυτό τους προφυλάσσει και από φόρτο εργασίας και από υπερβολική δύναμη, που συχνά οδηγεί σε αλαζονεία. Ωστόσο ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στον παιδαγωγικό τομέα φαίνεται ότι χωλαίνει αρκετά. Αιτία η ελλιπής κατάρτιση αρκετών από αυτούς στις σύγχρονες επιστημονικές γνώσεις και κατακτήσεις της παιδαγωγικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, ψυχογλωσσολογίας, κοινωνιογλωσσολογίας, επικοινωνίας κτλ. Τα βραχύχρονα εβδομαδιαία σεμινάρια που έγιναν ή γίνονται κάθε χρόνο δεν μπορούν να καλύψουν τις ελλείψεις αυτές. Έτσι οι σχολικοί σύμβουλοι στην πλειτους δεν αναμένεται να προσφέρουν θετικές υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς στους παραπάνω τομείς. Το έργο όμως του καθοδηγητή οι εκπαιδευτικοί το περίμεναν από καιρό, γιατί αυτό ακριβώς έλειπε κατά κανόνα από τους επιθεωρητές. Με το να περιορίζονται οι σχολικοί σύμβουλοι στη μεταφορά των απόψεων της πολιτείας στους εκπαιδευτικούς και να επιβλέπουν την αυστηρή τήρηση αυτών των εντολών, δεν δικαίωνουν το ρόλο τους, ούτε καταξιώνονται στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών ως νέος θεσμός. Ο ρόλος τους εξακολουθεί να είναι αυστηρά συμμορφωτικός, όπως των επιθεωρητών, αντί να είναι διαμορφωτικός. Να ευνοεί δηλαδή την καινοτομία, την παιδαγωγική ανησυχία για αναζήτηση νέων κάθε φορά προσεγγίσεων στα εκπαιδευτικά θέματα και προβλήματα και τον πειραματισμό.

γ. Μερικοί από τους σχολικούς συμβούλους δεν έγιναν αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς. Αμφισβητήθηκαν τα ουσιαστικά τους προσόντα, οι διοικητικές και παιδαγωγικές τους ικανότητες και διατυπώθηκαν επιφυλάξεις για την ουσιαστική συμβολή τους στην εκπαίδευση. Δείγμα αυτής της αμφισβήτησης είναι και η άρνηση αρκετών εκπαιδευτικών να δεχτούν τους σχολικούς συμβούλους στις τάξεις τους, καθώς και η επιμονή τους να διδάξουν πρώτα οι σχολικοί σύμβουλοι διάφορα μαθήματα, για να τους «δείξουν» πώς να εργάζονται και μετά να παρακολουθήσουν διδασκαλίες τους.

Τα δεδομένα αυτά επισημαίνουν ότι και για το έργο και για το ρόλο των σχολικών συμβούλων στην εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει μια συγκρατημένη αισιοδοξία, τουλάχιστον μέχρις ότου αξιολογηθεί συστηματικά η ως τώρα προσφορά και η συμβολή τους στην εκπαίδευση. Έχουμε τονίσει και πιο πάνω ότι ο θεσμός των σχολικών συμβούλων θεωρήθηκε αναγκαίος, γιατί ο θεσμός των επιθεωρητών είχε πια έντονα αμφισβητηθεί και είχε επικριθεί σε ποικίλους τομείς. Ωστόσο αν μελετήσουμε τα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων, όπως αυτά προσδιορίζονται στον ιδρυτικό νόμο, θα διαπιστώσουμε ότι είναι διευρυμένες οι αρμοδιότητες των επιθεωρητών στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τομέα. Ακόμα και η τόσο

αμφισβητούμενη αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου προβλέπεται να είναι μέσα στις αρμοδιότητές τους. Μήπως τελικά έχουν δίκιο όσοι ισχυρίζονται ότι με το νέο θεσμό έγινε απλώς «αλλαγή φρουράς» ή ότι «άλλαξε ο Μανωλιός και έβκλε τα ρούχα του αλλιώς;».

Οι αρμοδιότητες βέβαια των σχολικών συμβούλων που προβλέπονται από το νόμο για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου δεν ενεργοποιήθηκαν μέχρι σήμερα. Κατά καιρούς γίνονται συζητήσεις[1], συγκροτούνται επιτροπές, δημοσιεύονται σχέδια διαταγμάτων, κ.ο.κ. Όλα όμως αυτά σε ένα θεωρητικό επίπεδο. Μόνον όταν η κυβέρνηση συγκρούεται έντονα με τους εκπαιδευτικούς προβάλλει ως «φόβητρο» την αξιολόγησή τους[2].

Οι εκπαιδευτικοί από τις μέχρι τώρα αντιδράσεις τους δε φαίνεται να εναντιώνονται στο θεσμό της αξιολόγησης[3]. Η κατάργησή της μάλιστα από το 1982 και τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της, φαίνεται να την έκαναν ακόμα πιο «επιθυμητή». Εναντιώνονται όμως στα πρόσωπα, που θα αναλάβουν να υλοποιήσουν αυτή την αξιολόγηση, στα μέσα και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσουν και κυρίως στους σκοπούς για τους οποίους θα γίνεται αυτή. Δεν έχουν όμως και αυτοί διαμορφώσει ακόμα συγκεκριμένες προτάσεις.

Τα ερωτήματα που απορρέουν ύστερα από τα πκραπάνω δεδομένα είναι τα ακόλουθα:

α. Πού τελικά βαδίζει ο θεσμός των σχολικών συμβούλων; Πρόκειται πράγματι για έναν νέο θεσμό στην εκπαίδευση, που αναμένεται να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ώστε να ανταποκριθούν με τη μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία σ' αυτό ή είναι βελτιωμένο υποκατάστατο του θεσμού του επιθεωρητή;

β. Συμβάλλει άραγε και σε ποιο βαθμό στην προώθηση του διδακτικού έργου στα σχολεία, τη βελτίωση του διδακτικού κλίματος, την ανάπτυξη ενός γόνιμου προβληματισμού ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και άλλους φορείς της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σταδιακά και στον προσδοκόμενο κοινωνικό μετασχηματισμό της κοινωνίας μας;

γ. Θα μπορέσουν άραγε οι σχολικοί σύμβουλοι να περάσουν το φράγμα του αυστηρού συγκεντρωτικού συστήματος, που χαρακτηρίζει την εκπαίδευσή μας και που περιορίζει ή δεν επιτρέπει πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς για διάφορα διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα[4], χωρίς την έ-

---

1. Μαυρογιώργος, Γ., 1986.
2. Παπακωνσταντίνου Π., 1988:64.
3. Νούτσος Χ., 1986:106.
4. Στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ της 25.8.85 έγινε παρουσίαση του έργου ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού του Γ. Πουλατζακίδη με τίτλο «Απελευθερώνω την παιδική φα-

γκριση πάντα των προϊσταμένων τους ; Είναι γνωστό ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι και συγκεντρωτικό και ανελεύθερο. Πνίγει σχεδόν κάθε αυθορμησία, εμποδίζει τις δημιουργικές ικανότητες, υπερφορτώνει τη μνήμη, αμβλύνει την κρίση, κτλ. Σε ποιο βαθμό και σε ποια έκταση οι σχολικοί σύμβουλοι θα μπορέσουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια αυτά και να δώσουν νέα πνοή στην εκπαίδευση και νέα μορφή στη μάθηση;

— Θα μπορέσουν άραγε οι σχολικοί σύμβουλοι να σταθούν κριτικά απέναντι στην κρατική εξουσία και να δημιουργήσουν στα σχολεία διαφορετικές παιδαγωγικές σχέσεις από εκείνες που υπαγορεύει η ιδεολογία και η πολιτική των κυρίαρχων κοινωνικά και οικονομικά δυνάμεων, ή θα καταλήξουν και αυτοί να γίνουν στην πράξη άξονες μεταβίβασης της κρατικής εξουσίας[1] στο σχολείο;

Είναι ευνόητο ότι η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν εξαρτάται μόνο από τους σχολικούς συμβούλους. Εξαρτάται σ' ένα μεγάλο βαθμό και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να δραστηριοποιηθούν να ευαισθητοποιηθούν στα μηνύματα των καιρών και να ανοίξουν διάπλατα τα σχολεία στην κοινωνία και στη ζωή. Εξαρτάται επίσης από άλλους φορείς της εκπαίδευσης: μαθητές, γονείς ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, οι οποίοι μπορούν και δικαιούνται να απαιτήσουν τα σχολεία να είναι ανοικτά στα σύγχρονα κοινωνικά θέματα και προβλήματα, να αφουγκράζονται τα μηνύματα των καιρών, να παρέχουν ουσιαστική γνώση και όχι γνώσεις γενικές και ξεπερασμένες και να ετοιμάζουν όσο το δυνατό πληρέστερα τους μελλοντικούς πολίτες για τη ζωή.

Θετικά θα μπορούσαν να βοηθηθούν οι σχολικοί σύμβουλοι στο έργο τους, αν τηρούνταν μερικές βασικές προϋποθέσεις, όπως οι ακόλουθες:

α. Συστηματική επιμόρφωση πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους τρίμηνης τουλάχιστον διάρκειας, σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, ψυχογλωσσολογίας, επικοινωνίας, κτλ. με πρακτικές ασκήσεις και εφαρμογές στην διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή γενικότερα.

ντασία σημαίνει δημιουργώ». Στις 27.9.85 ο σχολικός σύμβουλος Κ. Καλαπανίδας επικρίνει τις καινοτομίες αυτές του δασκάλου με μια επιχειρηματολογία που φανερώνει τον σαφή συμμορφωτικό ρόλο των σχολικών συμβούλων προς τις εντολές της πολιτείας. Έναν ρόλο που απαγορεύει κάθε παρέκλιση από τις οδηγίες του Υπουργείου και κάθε καινοτομία. Για το θέμα αυτό βλ. επίσης Μαυρογιώργου Γ., «Σύγχρονη Εκπαίδευση» 1985 24, 7-8.

1. Νούτσος, Χ., 1986: 113. Στον τύπο επίσης κατά καιρούς δημοσιεύονται επικρίσεις εναντίον των σχολικών συμβούλων, με υπερβολές μερικές φορές, οι οποίες ωστόσο επισημαίνουν την ανάγκη να ξεπεραστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο θεσμός, ώστε να γίνει κατά το δυνατόν περισσότερο αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς. Εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 17.8.89.

β. Συνεχής επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση στους παραπάνω τομείς, ώστε και οι ίδιοι να ενημερώνονται για τις σύγχρονες εξελίξεις της επιστήμης και τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν και να καθοδηγούν συστηματικά και αποδοτικά.

γ. Απαλλαγή των σχολικών συμβούλων από γραφειοκρατικές απασχολήσεις και αποκλειστική απασχόλησή τους με το παιδαγωγικό και καθοδηγητικό έργο.

δ. Επιλογή των σχολικών συμβούλων και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με ειδικότητα σε συγκεκριμένο ή συγκεκριμένους τομείς. Είναι ουτοπία να θεωρούμε ένα άτομο ικανό για αποδοτική καθοδήγηση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα ή κι' μαθήματα: γλώσσα, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία, μουσική, καλλιτεχνικά μαθήματα κ.ο.κ. Ούτε είναι θεμιτό να στηρίζεται η καθοδήγηση αλλά και η εκτίμηση και αξιολόγηση του διδακτικού έργου σε κάποιες γενικές γνώσεις ή και εμπειρίες που αναμένεται να έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι σε όλους αυτούς τους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους σχολικούς συμβούλους συστηματική ενίσχυση και καθοδήγηση και δεν θα πρέπει να απογοητευθούν σ' αυτό, γιατί διαφορετικά ο νέος θεσμός μπορεί να πέσει σε ανυποληψία με όλες τις ευνόητες συνέπειες.

ε. Αποδεύσμευση των σχολικών συμβούλων από τα γραφεία των διοικητικών διευθυντών της εκπαίδευσης και από τις διευκολύνσεις που αυτοί τους παρέχουν μέχρι σήμερα, γιατί διαφορετικά οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες[1]. Προσδιορισμό επίσης με σαφήνεια των αρμοδιότητων των δύο αυτών φορέων, ώστε να μην υπάρχει επικάλυψη, ή το χειρότερο, ταύτιση σ' αυτές.

στ. Οικονομική ανεξαρτησία στο θεσμό των σχολικών συμβούλων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με άνεση στις ποικίλες υποχρεώσεις τους: οργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων, προσκλήσεις ειδικών επιστημόνων για συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, επιστημονική έρευνα, κ.ο.κ. Είναι ανεπίτρεπτο να εγκαταλείπονται οι σχολικοί σύμβουλοι στον τομέα αυτό και να αναζητούν οι ίδιοι «απεγνωσμένα» οικονομική ενίσχυση από τη ΝΕΛΕ ή άλλους φορείς[2]. Είναι σε όλους γνωστό πόσο δύσκολα ανοίγουν τα ταμεία των διάφορων φορέων, όταν «η χρεία τα κουρταλεί» όπως θα έλεγε ο εθνικός μας ποιητής. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που οι σχολικοί σύμβουλοι καλύπτουν έξοδα αυτής της μορφής με δικές τους δαπάνες. Ο νέος θεσμός όμως δεν πρέπει να τεθεί σε βάση ιεραποστολική, γιατί σίγουρα δεν θα αποδώσει.

1. Ξανθάκου-Νίκα, 1985:133.
2. ό.π., σ. 126.

Η οικονομική αυτή ανεξαρτησία θα δώσει τη δυνατότητα επίσης στους σχολικούς συμβούλους να συνδεθούν και με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα με τα παιδαγωγικά τμήματα. Να συνδεθούν επίσης με τα διάφορα ερευνητικά κέντρα, ώστε να έχουν και αυτοί πλευρη ενημέρωση και καθοδήγηση σε συγκεκριμένους κάθε φορά τομείς. Είναι ανάγκη ο θεσμός των σχολικών συμβούλων να ανεξαρτητοποιηθεί σ' ένα μεγάλο βαθμό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και να μη στηρίζεται αποκλειστικά στη δική του καθοδήγηση, ούτε να εφαρμόζει «πιστά και απαρέγκλητα» τις δικές του κατευθύνσεις. Έχουν εκφραστεί κατά καιρούς από μερικά «στελέχη» της εκπαίδευσης ότι αν οι σχολικοί σύμβουλοι δεν περιοριστούν στις οδηγίες και τις κατευθύνσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αλλά τις αναζητήσουν αυτές και σε άλλους χώρους, όπως για παράδειγμα τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων, υπάρχει ο κίνδυνος να εισαχθούν «καινά δαιμόνια» στην εκπαίδευση και να την βλάψουν ή να ασκηθεί ανεπιθύμητη, κριτική στις εντολές του και στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται. Είναι βέβαια, με τον επιεικέστερο χαρακτηρισμό αφελείς αυτοί οι φόβοι, γιατί ούτε ο πλουραλισμός ούτε η κριτική μιας πολιτικής, κυρίως όταν προέρχεται από υπεύθυνα άτομα, βλάπτουν την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα τους προβληματίζουν, τους ευαισθητοποιούν, τους ενισχύουν και τους κάνουν πολύ πιο αποδοτικούς στο έργο τους. Προφυλάσσουν επίσης το θεσμό των σχολικών συμβούλων και τον καταξιώνουν, γιατί με τον τρόπο αυτό βοηθούνται να γίνουν «ανοιχτοί» στις νέες ιδέες και ανακαλύψεις, να κάνουν καινοτομίες στην εκπαίδευση, στα πλαίσια πάντα των δικών τους αρμοδιοτήτων.

***

Αν δούμε συγκριτικά τους δύο θεσμούς θα διαπιστώσουμε ότι έχουν αρκετές διαφορές. Οι επιθεωρητές έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στο διοικητικό έργο. Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι επιφορτισμένοι με αποκλειστικές παιδαγωγικές αρμοδιότητες. Οι πρώτοι είχαν συγκεντρωμένες στα χέρια τους όλες τις εξουσίες και με αυτές κατά κανόνα προσπαθούσαν να επιβληθούν στους εκπαιδευτικούς. Οι δεύτεροι δεν έχουν διοικητικές εξουσίες. Η δική τους «επιβολή» στηρίζεται στην ουσιαστική προσφορά τους στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Μόνον έτσι θα κατορθώσουν να γίνουν αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα όμως έχουν και αρκετές ομοιότητες. Προέρχονται αποκλειστικά και οι δύο θεσμοί από τον χώρο των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία ανήκουν. Η επιλογή τους μολονότι τυπικά

φαίνεται να είναι διαφοροποιημένη, ουσιαστικά γίνεται με τα ίδια κριτήρια. Με γραπτές εξετάσεις επιλέγονταν οι επιθεωρητές. Με προφορικές συνεντεύξεις και αξιολόγηση του έργου τους επιλέγονται οι σχολικοί σύμβουλοι. Και στις δυο περιπτώσεις όμως η τελική επιλογή γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας, οπότε η «αξιοκρατία» τοποθετείται σε «άλλη βάση».

Υποκειμενικά ήταν τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν οι επιθεωρητές για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου. Υποκειμενικά αναμένεται να είναι και τα κριτήρια των σχολικών συμβούλων, αν τελικά αναλάβουν αυτοί εξολοκλήρου τη διαδικασία αυτή. Τίποτε δεν έχει ουσιαστικά αλλάξει που να εγγυάται και αλλαγή στην αξιολόγηση. Συμμορφωτικός ήταν ο ρόλος των επιθεωρητών στην εκπαίδευση. Ο ίδιος φαίνεται να είναι και ο ρόλος των σχολικών συμβούλων, αν κρίνουμε από τα δεδομένα που ήδη έχουμε ως τώρα. Τα προσόντα των επιθεωρητών, ιδιαίτερα όσον αφορά τον παιδαγωγικό τους ρόλο στην εκπαίδευση, είχαν επικριθεί και αμφισβητηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Παρόμοιες αμφισβητήσεις αρχίζουν να διατυπώνονται και για τους σχολικούς συμβούλους.

Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν βασικά ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς. Θα μπορέσουν άραγε οι σχολικοί σύμβουλοι να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους και να καταξιώσουν τον νέο θεσμό στην εκπαίδευση ή θα ακολουθήσουν την πολιτική των επιθεωρητών; Θα λειτουργήσει η διαδικασία της αξιολόγησης για την ουσιαστική βελτίωση του διδακτικού έργου ή για διοικητικές και πάλι αποφάσεις; Μπορεί το έργο της αξιολόγησης να ανατεθεί στους σχολικούς συμβούλους, χωρίς τον κίνδυνο επαναφοράς των προβλημάτων του παρελθόντος; Θα μπορέσουν οι σχολικοί σύμβουλοι να γίνουν φίλοι, συνεργάτες, καθοδηγητές, συνερευνητές κτλ', των εκπαιδευτικών ή μήπως η «δύναμη» που θα αποκτήσουν από τη δικαιοδοσία της αξιολόγησης θα τους κάνει και αυτούς «αλαζόνες» και θα τους μετατρέψει σε «τυραννίσκους» των εκπαιδευτικών;

Τα ερωτήματα αυτά είναι ακόμα δύσκολο να απαντηθούν, γιατί δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα· Επίσης γιατί οι σχολικοί σύμβουλοι δεν έχουν ασχοληθεί με το έργο της αξιολόγησης. Είναι ωστόσο ανάγκη να διερευνηθούν συστηματικά από τους αρμόδιους φορείς. Έως τώρα λειτουργούν, και ορθά, ως τροχοπέδη στην επαναφορά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο σχολείο. Το πιο σημαντικό είναι να μην επαναλάβουν οι σχολικοί σύμβουλοι τα προβλήματα, που είχε δημιουργήσει ο θεσμός των επιθεωρητών, γιατί τότε οι συνέπειες θα είναι πολύ πιο δυσάρεστες απ' αυτές του παρελθόντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ATHANASSIOY L., Asessment in Greek Secondary Schools: Students' perception and evaluation of current practices, Melbourne, 1980 (unpubliahed M. Ed. Thesis).
2. ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ., Η αξιολόγηση της «έκθεσης» στο Λύκειο, εκδ. Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα, 1986.
3. ΑΝΔΡΕΟΥ Α., «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου: Από το αίτημα στην πραγματικότητα», στο *Σύγχρονα θέματα,* Αθήνα 1986, 9: 79-88.
4. ΑΡΧΙΜΑΝΔΡΙΤΗΣ Ι., Επιθεωρητής και Δάσκαλοι, Τρίπολις 1957
5. AUSBEL D., Educational Psychology: A cognitive view, Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1968, ch. 17.
6. ΒΑΛΣΑΜΑΚΗ-ΡΑΛΛΗ Ρ., Εξέταση και Βαθμολογία του μαθητή, Αθήνα 1979.
7. ΒΕΚ Χ., Αξιολόγηση και Βαθμολογία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986.
8. VANDEVELDE L., «Δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας για τη συγκρότηση της φυσιογνωμίας του σχολικού συμβούλου», στο *Πρακτικά Σεμιναρίου Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων* (Αθήνα 17-28.9.84), εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1985.
9. BRASKAMP L. A. / BRANDENBURG D.C. / ORY J.C., Evaluating Teaching Effectiveness: A practical guide, Sage Publications Inc , London 1984.
10. BROWN F. G., Measuring classroom achievement, Holt Rinehart and Winston, New York 1981.
11. ΒΩΡΟΣ Φ., «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου», στο *Νέα Παιδεία,* Αθήνα 1984, 32: 18-19.
12. ΓΚΟΤΟΒΟΣ Θ. / ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ. / ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννινα 1984.
13. ΓΕΡΟΥ Θ., «Ο σχολικός σύμβουλος: Μια πρώτη προσέγγιση του νέου θεσμού», *Πρακτικά Σεμινάριου Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβούλων* (Αθήνα 17-28.9.84), εκδ. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1985.
14. ΓΕΡΟΥ Θ., Ο σχολικός σύμβουλος και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1984.

15. Δ.Ο.Ε., Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Αθήνα 26-29 -5- 1983.
16. DE LANDSHEERE G., «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», στο M. DEBESSE/G. MIALARET (Eds), *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*, εκδ. Δίπτυχο, τομ. 7ος, σελ. 141-182.
17. DUNNIVANT J.E., «Teacher evaluation: A positive approach to a negative situation», in *Ameriean Secondary Education*, 1984, vol. 14, no 1:10-11.
18. ΔΜΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μέρος Δεύτερο - Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, εκδ. Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1983.
19. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε., «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου:- Προβλήματα - δυνατότητες - προοπτικές», στο *Νέα Παιδεία*, Αθήνα, Χειμ. 1984, 29:96-108.
20. ELLEN J.J.S., «The assessment of Teaching Practice: Theory and procedures», in *Educational Measurement and Assessment*, (Ed) The Australian College of Edncation, Victroria 1969.
21. GACE N.C., «Ratings of College Teaching, in N.S. Glasman/B.R. Killait (Eds), *Second UCSB Conference on Effective Teaching*, University of California, Santa Barbara, 1974.
22. GRONLUND N.E., Improving marking and reporting in clas-sroom instruction, Macmillan Publ. Co., Inc., New York, 1974.
23. ————Measurement and Evalution in Teaching, 3rd editoni, Macmillan Publ. Co., Inc., New York 1976.
24. ΚΑΝΑΒΟΥΡΑ Β.Α., «Η αξιολόγηση της προσφοράς των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης», *Φιλόλογος*, Θεσσαλονίκη, Καλοκαίρι 1985, 40:156.
25. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1981.
26. KOVACH D.A., «Teacher Evaluation: A democratic process», in *American Secondary Education*, 1984, Vol. 14, 1:20-23.
27. ΚΩΣΤΟΥΛΑ Π., «Οι σχολικοί σύμβουλοι», Εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 17.8.89.
28. ΛΕΦΑ Χ., Ιστορία της Εκπαιδεύσεως, ΟΕΣΔ, Εν Αθήναις 1942.
29. MEHRENS W.A. / LEHMANN I.J., Standardized Tests in Education, 2nd edition, Holt Rinehart and Winston, New York, 1975.
30. ————Measurement and Evalution in Education and Psychology, 2nd edition, Holt Rinehahart and Winston, New York, 1978.

31. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., «Παιδαγωγική μεταρρύθμιση και Π.Δ. νόμου 1566/85», Εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ,* 3.1.89.
32. NEAGLEY R.L. / EVANS N.D., Handbook for effective supervision of instruction, 3rd edition, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1980.
33. ΝΟΥΤΣΟΣ Χ., Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1986.
34. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ Γ., «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματιστική παρέμβαση;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* Αθήνα 1985, 15: 11-19.
35. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ Γ., «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* Αθήνα 1986, 28: 15-19.
36. MICHELL D., et al., «The impact of collective bargaining on school management and policy», in *American Journal of Education,* 1981, Vol. 89: 147-8.
37. MORRIS S., «Teaching Practice: Objectives and conflicts», in *Educational Review,* 1969, Vol. 21, 2:120.
38. ΞΑΝΘΑΚΟΥ-ΝΙΚΑ Γ., «Το έργο του σχολικού συμβούλου», *Νεοελληνική Παιδεία,* Αθήνα, Δεκ. 1985, 3:115-134.
39. ΞΑΝΘΑΚΟΥ-ΝΙΚΑ Γ., «Μορφή επιμορφωτικής συνεργασίας σχολικών συμβούλων και καθηγητών μέσης εκπαίδευσης», *Νεοελληνική Παιδεία,* Αθήνα 1985, 1: 118-137.
40. Ο.Λ.Μ.Ε., Αξιολόγηση του μαθητή, Β' Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Βόλος 1983.
41. Ο.Λ.Μ.Ε., Πρακτικά του Α' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου (13-16.5. 1981), εκδ. ΟΛΜΕ, Αθήνα 1982.
42. ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Από τη «συγκρουσιακή» θεώρηση στην αναζήτηση της κοινωνικής δυναμικής» στο Γ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ, *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση,* Αθήνα 1988. (Πανεπιστημιακές σημειώσεις).
43. ROWNTREE D., Assessing Students: How shall we know them Harper and Row, Publ. Ltd, London 1977.
44. ΣΑΒΟΥΛΙΔΗ Π., «Πώς; Ο δάσκαλος πήρε πρωτοβουλίες; Κρεμμάστε τον», Εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ* 11.3.1989.
45. SORESON H., et al., «Divergen Concepts of Teacher Role: An approach to the measurement of teacher effectiveness», in *Journal of Educational Psychology,* 1963: 287.

46. THORNDIKE R C. / HAGEN E.H., Measuremant and Evaluation in Psychology and Education, 4th edition, John Wiley and Sons, New York 1977.

47. ΦΡΑΓΚΟΥ ΧΡ. Π., Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών, Ιωάννινα 1978.

48.———, «Από τον επιθεωρητή στον σχολικό σύμβουλο», *Νεοελληνική Παιδεία*, Αθήνα 1985, 1: 35-42.

THE EVALUATION OF TEACHERS' WORK IN SCHOOLS:
From school inspector to school counselor

S u m m a r y

During the last two decades the subject of teachers' evaluation has been considered as one the most importat issues in Greece as well as in other countries. There is a lot of literature in this.

For the Greek educational system this issue is the most important one, because the process of teachers' evaluation was exclusively entrusted to school ispectors for more than 150 years.

In 1982 the Goverment decided to abolish the institution of school inspectors and to establish a new one, that of the school counselors.

In this study we discuss the following:

a. The role of school inspectors in our educational system for approximately the last 150 years.
b. Problems which the institution of inspectors created for the educational system and teachers.
c. The reasons which necessitated the change of institution.
d. The role of school counselors in today's education as well as their role in the process of teachers' evaluation.
e. Problems which negatively affect the new institution of school counselors.
f. Ways which might help to overcome these problems.

The study of above topics is based mainly on evidence from inspectors' reports over the last fifty years as well as from the review of literature (theory and research).

Leonidas Athanasiou