

Α.Ε. ΓΚΟΤΟΒΟΣ

**ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ, ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ
ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

1. Το πρόβλημα

Στα πλαίσια του καταμερισμού εργασίας ενός αυστηρά επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος – όπως το ελληνικό – είναι μοιραίο να αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενορχήστρωση της επιλογής. Η ενέργεια¹ που αναλίσκεται για την οργάνωση και τη διεκπεραίωση της ταξινόμησης των μαθητών με κριτήριο την «ποιότητα»², πηγάζει από φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως³. Ταυτόχρονα διοχετεύεται σε όλα τα επίπεδα του συστήματος: υπουργοί και διοικητικοί παράγοντες συσκέπτονται και αποφασίζουν πλαίσια και όρους των εξετάσεων και προσδιορίζουν τη «χρήση» των αποτελεσμάτων των εξετάσεων, εξεταστικές επιτροπές καταρτίζουν θέματα εξετάσεων και καθορίζουν τους όρους βαθμολόγησης, συντάκτες εγκυκλίων ορίζουν τα πλαίσια διεξαγωγής των εξετάσεων και τους όρους αξιολόγησης των μαθητών στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί «βγάζουν» θέματα, οργανώνουν πρόχειρα διαγωνίσματα, προσπαθούν να δημιουργήσουν μια εικόνα για τον κάθε μαθητή στην τάξη τους και βαθμολογούν προφορικές ή γραπτές απαντήσεις των μαθητών, μαθητές καταναλώνουν χρόνο και ενέργεια κάνοντας προβλέψεις για το ποια θα είναι τα θέματα των εξετάσεων, προετοιμάζονται για τις εξετάσεις ή προσπαθούν να αποκρυπτογραφήσουν το μυστικό κώδικα βαθμολό-

1. Η ενέργεια αυτή μεταφράζεται, φυσικά, σε χρήμα. Το κόστος που απαιτεί η συντήρηση και η λειτουργία του μηχανισμού της επιλογής υπολογίζεται ότι είναι αρκετά υψηλό, αν ενταχθεί σ' αυτό εκτός των άλλων και το κόστος των «Μεταλυκειακών Τμημάτων» που αποκλειστικά προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εξετάσεις. Η συντήρηση των εξεταστικών μηχανισμών είναι δηλ. κοινωνική δαπάνη, που σημαίνει ότι ο υποψήφιος (οι γονείς του) καλείται όχι μόνο να υποστεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής επιλογής, αλλά ταυτόχρονα να αναλάβει και το κόστος της εφαρμογής της.
2. Οι όροι «ποιότητα» και «αξία» δεν χρησιμοποιούνται με την οντολογική τους διάσταση, αλλά με την κοινωνική. Είναι αυτονόητο ότι για να έχει νόημα ο όρος «ποιότητα», απαιτείται πάντα κάποιο πλαίσιο αναφοράς που καθορίζει τους δείκτες της ποιότητας, δηλ. τα χαρακτηριστικά που συνιστούν και εκφράζουν την ποιότητα.
3. Στην οργάνωση και διεκπεραίωση της επιλογής συμμετέχουν συχνά και φορείς άλλων οργανισμών. Τα μέτρα ασφαλείας που ισχύουν στα εξεταστικά κέντρα κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών εξετάσεων και που δίνουν στην Ελλάδα όψη κινητοποιημένης χώρας δεν είναι έργο μόνο των εκπαιδευτικών ή των υπαλλήλων του ΥΠΕΠΘ.

γησης του βαθμολογητή τους⁴.

Όλες αυτές οι μορφές δραστηριότητας καταλήγουν τελικά στις ισχύουσες κάθε φορά πρακτικές αξιολόγησης. Ένα μέρος αυτής της δραστηριότητας, που καθώς μπορεί να φανταστεί κανείς καλύπτει σημαντική περιοχή του καταμερισμού εργασίας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, αφορά την αποδοχή των αποτελεσμάτων όλων των τύπων αξιολόγησης από τους «πελάτες» του εκπαιδευτικού συστήματος: τους μαθητές.

Η αναγνώριση και η αποδοχή των βαθμών από τους μαθητές – ακόμη και όταν φαίνεται ότι γίνονται αυτόματα – προϋποθέτουν πάντοτε κάποια «προσπάθεια» από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε ένα επιλεκτικά προανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζονται λοιπόν προβλήματα νομιμότητας⁵ των αποτελεσμάτων της

4. Το εμπειρικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση που ακολουθεί προέρχεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης από πρωτοετείς φοιτητές. Εκτός όμως από τις διαπιστώσεις που αναφέρονται ειδικά στη Μέση Εκπαίδευση, όπου λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες αυτού του εκπαιδευτικού χώρου, το υπόλοιπο μέρος της ανάλυσης είναι γενικότερο.

5. Ο όρος «νομιμότητα» (και ως διαδικασία: «νομιμοποίηση») αντιστοιχεί στον όρο «legitimation», όπως χρησιμοποιείται από τους Berger/Luckmann (1972:110 κ.ε., οι οποίοι τον δανείζονται από τον M. Weber, όπως τον χρησιμοποίησε στην πολιτική του κοινωνιολογία. Η χρήση του όρου από τους Berger/Luckmann πλησιάζει εκείνη του όρου «ιδεολογία» στο έργο του K. Marx (Berger/Luckmann 1972:226). Οι Berger/Luckmann αντιλαμβάνονται τη «νομιμοποίηση» ως διαδικασία «εξήγησης» και «δικαιολόγησης» της θεσμικής τάξης πραγμάτων (ο.π. 111), δηλ. βλέπουν ταυτόχρονα γνωστικά και αξιολογικά στοιχεία στη «νομιμοποίηση». Ως «γνώση», η «νομιμοποίηση» περιέχεται ήδη στους γλωσσικούς όρους που μεταβιβάζονται σε κάθε νέο άτομο κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης. Οι γνωστικές κατηγορίες που αναπτύσσονται με την πρόσκτηση της γλώσσας οριοθετούν τα πλαίσια αντίληψης της πραγματικότητας από την πλευρά του κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Οι γλωσσικοί όροι είναι de facto κατηγοριοποιήσεις του κόσμου, εξηγούν πώς έχουν τα πράγματα (ό.π. 112). Πέρα από τις γλωσσικές κατηγορίες υπάρχουν και άλλα επίπεδα «νομιμοποίησης» που κινούνται από το μερικό προς το γενικό, με κριτήριο την περιοχή που «εξηγούν» και «δικαιολογούν» και τη δυνατότητα να «εξηγήσουν» και να «δικαιολογήσουν» αντιφατικές ή περιθωριακές όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Το πιο γενικευμένο επίπεδο «νομιμοποίησης» της θεσμικής τάξης πραγμάτων είναι το «νοηματικό σύμπαν» (symbolic universe), που ορίζεται ως η «μήτρα όλων των κοινωνικά αντικειμενοποιημένων και υποκειμενικά πραγματικών σημασιών» (ο.π. 14). Η χρήση του όρου «νομιμοποίηση» από τον J. Habermas (1973, 1977) πλησιάζει αρκετά εκείνη των Berger/Luckmann, ιδιαίτερα όταν ο Habermas συζητάει τις δυνατότητες του υστεροκαπιταλιστικού αστικού κράτους να «νομιμοποιήσει» τις μορφές εξουσίας του.

Στην περίπτωση του βαθμού διακρίνουμε δύο επίπεδα «νομιμότητας» (και αντί-

αξιολόγησης (των βαθμών), στα οποία το σύστημα απαντά με προσπάθειες εξήγησης και δικαιολόγησης, δηλ. νομιμοποίησης. Είναι λογικό ότι χωρίς την αναγνώριση και την αποδοχή των βαθμών από τους μαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει επιλεκτικά, επειδή αδυνατεί να προχωρήσει σε διαφοροποίηση των μαθητών και να στηρίξει ορισμένες αποφάσεις με βάση τις «ιεραρχίες ποιότητας» ανάμεσα στους μαθητές⁶. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει νομιμοποιητική δραστηριότητα σε πολλά επίπεδα. Εδώ θα μας απασχολήσει κυρίως ένα από αυτά, συγκεκριμένα εκείνο της καθημερινής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού μαθητή στο σχολείο. Ιδιαίτερα – όχι όμως αποκλειστικά – μας ενδιαφέρουν οι *πρακτικές* των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρουσιάζονται ως δίκαιοι κριτές της «ποιότητας» των μαθητών τους⁷. Οι πρακτικές αυτές, διαμεσολαβώντας ανάμεσα στις αντικειμενικές λειτουργίες του εκπαιδευτι-

στοιχα δύο επίπεδα «νομιμοποίησης»). Το πρώτο αφορά τα γνωστικά και τα δεοντολογικά στοιχεία («εξηγήσεις» και «δικαιολογήσεις») του βαθμού ως προϊόντος της εφαρμογής ορισμένων κανόνων βαθμολόγησης. Το επίπεδο αυτό καλύπτει τις «εξηγήσεις» και τις «δικαιολογήσεις» που απαιτούνται για να διασφαλιστεί το «αδιάβλητο» του βαθμού. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τα γνωστικά και δεοντολογικά στοιχεία του βαθμού ως προϊόντος γενικών αρχών (προσανατολισμών) από τις οποίες απορρέουν οι ισχύοντες (τεχνικοί) κανόνες βαθμολόγησης, των οποίων η εφαρμογή επιβάλλεται για το σχηματισμό του βαθμού. Το δεύτερο επίπεδο αφορά «εξηγήσεις» και «δικαιολογήσεις» όχι πια των κανόνων βαθμολόγησης, αλλά των γενικών αρχών της αξιολόγησης και των αξιών πάνω στις οποίες στηρίζεται. Η «νομιμοποίηση» στο δεύτερο επίπεδο πλησιάζει πολύ την «ιδεολογία», όπως έχει καθιερωθεί η χρήση του όρου στα κλασικά κείμενα του είδους (βλ. Lenk 1978).

6. Αυτό ισχύει, φυσικά, όταν όλοι οι μαθητές ή ένα αρκετά μεγάλο τμήμα τους αρνηθούν να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τα αποτελέσματα των (οποιασδήποτε) εξετάσεων. Όταν μόνο ένας μαθητής ή μια μικρή μειοψηφία μαθητών αρνείται να αναγνωρίσει τα αποτελέσματα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει γενικά την ευχέρεια να επιβάλει στους αρνητές την αποδοχή εκείνου που αμφισβητούν.
7. Η εμπειρική κάλυψη της ανάλυσης που ακολουθεί, στο βαθμό που υπάρχει, βασίζεται στην επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από διεξοδικές συζητήσεις με μετεκπαιδευόμενους καθηγητές στη ΣΕΛΜΕ Ιωαννίνων και ιδιαίτερα από τα στοιχεία μιας προκαταρκτικής εμπειρικής έρευνας που διεξήγαγαν με τη συνεργασία μου οι μετεκπαιδευόμενες καθηγήτριες στη ΣΕΛΜΕ Ιωαννίνων κ. Β. Κουνάβα και κ. Β. Σαφαρίκα, τις οποίες ευχαριστώ για τη διάθεση των εμπειρικών στοιχείων. Η έρευνα αυτή έγινε με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν 141 μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων καθώς επίσης 100 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων με αντικείμενο την αξιολόγηση των μαθητών στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν ορισμένες πολύ γενικές από τις διαφαινόμενες τάσεις στις απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο αναγνώστης στην πρόσληψη ορισμένων σημείων από τις ενότητες που θα ακολουθήσουν.

κού συστήματος (επιλογή) και στις υποκειμενικές ανάγκες των «πελατών» του (π.χ. επιτυχία ή αποδοχή της αποτυχίας), αποτελούν έναν ανταντακικάταστατο κρίκο ανάμεσα στο μακρο- και το μικρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει συζητηθεί κυρίως ως παιδαγωγική αρχή και ως τεχνική. Το ίδιο φαινόμενο εξετάζεται εδώ από μια διαφορετική σκοπιά: από τη σκοπιά της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή, όπου η επικοινωνία ανάμεσα στους μετέχοντες προσδιορίζεται από την ερμηνεία των αντίστοιχων ρόλων («δάσκαλος» και «μαθητής»). Ένα από τα καθημερινά προβλήματα του εκπαιδευτικού είναι να δώσει στους μαθητές την εντύπωση ότι παίρνουν αυτό που τους αξίζει, ότι δηλ. βαθμολογούνται δίκαια. Πώς είναι όμως δυνατόν να καταλήξει κανείς σε αντικειμενικές κρίσεις, όταν οι τεχνικές και οι πρακτι-

Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (40.2%) αντιλαμβάνονται τους βαθμούς ως κίνητρο, συμφωνώντας με την πρόταση «αν δεν υπήρχαν βαθμοί στο σχολείο, κανένας δεν θα διάβαζε τα μαθήματα» (43.8% πιστεύουν ότι τα πράγματα θα ήταν όπως και σήμερα, ενώ 16% δέχονται ότι από φιλότιμο θα διάβαζαν όλοι τα μαθήματα). Απαντώντας στο ερώτημα «αισθάνθηκες ποτέ ότι κάποιος καθηγητής σε αδικήσει στη βαθμολογία», 29.8% απαντούν «συχνά», 4.2% «ποτέ», και 66% «σπάνια». Κατά κανόνα οι μαθητές που αισθάνονται ότι αδικούνται από το βαθμό δεν ανακοινώνουν τα παράπονά τους (μόνο το 29.8% απαντά ότι το ανακοινώνει, το 37.6% απαντά ότι δεν το ανακοινώνει, ενώ το 32.6% απαντά ότι σπάνια το ανακοινώνει). Ο λόγος φαίνεται να είναι ο φόβος μήπως ο καθηγητής τους «βάλει στο μάτι» (67.4%). Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό μαθητών (70.7%) πιστεύει ότι αν κάποιος μαθητής που νομίζει ότι αδικήθηκε το πει στο καθηγητή του, τότε υπάρχει περίπτωση να βρει το δίκιο του, 24,3% πιστεύουν ότι δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση, ενώ 5% δέχονται ότι ο μαθητής θα βρει οπωσδήποτε το δίκιο του). Αναφορικά με την υπερβαθμολόγηση (πληθωρισμός βαθμών) οι μαθητές (53.9%) δέχονται γενικά ότι οι βαθμοί σήμερα είναι μεγαλύτεροι από την πραγματική αξία των μαθητών (9.9% δέχονται ότι είναι μικρότεροι, ενώ 35.2% πιστεύουν ότι είναι ίσοι). Από τους 100 καθηγητές που συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο, η μεγάλη πλειοψηφία δέχεται ότι η αξιολόγηση φθείρει τον εκπαιδευτικό (76%) και ότι δεν βαθμολογούν ευχάριστα (68%). Γενικά υπάρχει συναίνεση ανάμεσά τους ως προς το ότι οι βαθμοί κατά κανόνα είναι μεγαλύτεροι από την πραγματική αξία των κατόχων τους (86% πιστεύουν ότι η αξία είναι μικρότερη από το βαθμό, 6% ότι είναι μεγαλύτερη, και 8% ότι οι βαθμοί ανταποκρίνονται στην πραγματική αξία των μαθητών). Μόνο 15.5% από τους καθηγητές δέχονται ότι αν βαθμολογούσαν τους σημερινούς τους μαθητές πριν από 10 χρόνια, τότε οι βαθμοί θα ήταν οι ίδιοι, ενώ 84.5% πιστεύουν ότι θα ήταν πολύ χαμηλότεροι, και μόλις 1% δηλώνουν ότι θα ήταν μεγαλύτεροι. Η αποδοχή των βαθμών από τους μαθητές φαίνεται να είναι ένα από τα προβλήματα που απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς (μόνο το 18% δηλώνουν ότι οι μαθητές αποδέχονται αυτονόητα το βαθμό τους, ενώ οι υπόλοιποι απαντούν ότι οι σημερινοί μαθητές είτε δεν δέχονται τόσο εύκολα το βαθμό που παίρνουν, είτε παραπονούνται συχνά για τους βαθμούς τους). Έτσι π.χ. 76% από τους καθηγητές

κές που διαθέτει και εφαρμόζει για το σκοπό αυτό δεν είναι – τουλάχιστον σύμφωνα με την κλασική θεωρία της μέτρησης – αντικειμενικές; Πώς παρουσιάζει σε τελευταία ανάλυση ο εκπαιδευτικός τη βαθμολογία ως αντικειμενική, ισχυροποιώντας ταυτόχρονα την πίστη των μαθητών στη νομιμότητα των ιεραρχιών ποιότητας ανάμεσά τους;

Στη μελέτη αυτή εξετάζονται κατ' αρχήν ορισμένα τυπικά προβλήματα νομιμοποίησης του βαθμού ως μέτρου της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Γίνεται μετά μια αναφορά στην αξιολόγηση των μαθητών ως «επάγγελμα», όπου η συζήτηση αφορά τη σχέση ανάμεσα στο διδασκαλικό ρόλο και τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών. Τέλος, εξετάζεται η ιδεολογία της αξιοκρατίας από τη σκοπιά των «ευνοημένων» από τη λειτουργία του μηχανισμού της σχολικής επιλογής, όπου πρωτοετείς φοιτητές – αμέσως μετά την απόκτηση της φοιτητικής τους ιδιότητας – ερμηνεύουν την επιτυχία τους στα ΑΕΙ παραπέμποντας στην ιδεολογία της αξιοκρατίας.

πιστεύουν ότι η βαθμολογία δεν θα ήταν γι' αυτούς πηγή απογοητεύσεων και παρεξηγήσεων, αν οι μαθητές αποδεχόταν χωρίς διαμαρτυρία την κρίση των καθηγητών τους. Ένα πολύ υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν τη γνώμη ότι οι μαθητές συνεχίζουν να διαμαρτύρονται θεωρώντας τον εαυτό τους αδικημένο, παρότι γνωρίζουν ότι βαθμολογούνται με υπερβολική επιείκεια (85%). Ενδιαφέρουσα, τέλος, είναι και η αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι βέβαιος ότι δεν αδίκησε κάποιον μαθητή όταν δίνει τους βαθμούς. Μόνο το 15% απαντά στο ερώτημα θετικά (22% πιστεύουν ότι δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι βέβαιος ότι δεν αδίκησε κάποιον μαθητή, ενώ 66% πιστεύουν το ίδιο πράγμα αλλά με επιφυλάξεις).

2. Εισαγωγικές παρατηρήσεις: η αξιολόγηση από τη σκοπιά της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης

Γύρω από τη μέτρηση και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών έχουν γραφεί μέχρι τώρα αρκετά (για μια κατατοπιστική βιβλιογραφία βλ. Heller 1978, Ingenkamp 1981, Schmach 1981, Κασσωτάκης 1981, Μαυρογιώργος 1981) και έχουν ειπωθεί ακόμη περισσότερα. Αυτό όμως δεν φαίνεται να επηρεάζει ούτε τη συγγραφή καινούριων βιβλίων και άρθρων, ούτε τη διεξαγωγή καθημερινών συζητήσεων γύρω από την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Δυσκολεύεται κανείς να εντοπίσει εκπαιδευτικούς χώρους όπου δεν γίνονται τουλάχιστον ορισμένες συζητήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για το πώς θα είναι οι εξετάσεις και πώς θα «μπουν» οι βαθμοί, δηλ. για το ποιος θα εξετάσει ποιον, πότε, πού, πώς, σε τι⁸. Ας μη φανταστεί κανείς ότι σε τέτοιες συζητήσεις παίρνουν μέρος μόνο εκείνοι που πιστεύουν στους βαθμούς, δηλ. όσοι δέχονται ότι ο βαθμός αντιπροσωπεύει και οφείλει να αντιπροσωπεύει ορισμένες ικανότητες του κατόχου του. Αντίθετα στις συζητήσεις αυτές συμμετέχουν και εκείνοι που καλώς εχόντων των πραγμάτων είναι κατά των βαθμών ως αναγκαίου παιδαγωγικού μέτρου ή ως έγκυρου μέσου για την απεικόνιση της αξίας του μαθητή. Το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον για τους βαθμούς, ακόμα και όταν φαίνεται να είναι αντιφατικό, δεν είναι τυχαίο. Σχετίζεται με την κοινωνική χρήση του βαθμού, δηλ. τη χρήση που κάνουν διάφοροι «άλλοι»⁹ για λογαριασμό του κατόχου, και που μπορεί να έχει οδυνηρές συνέπειες για τον τελευταίο – με την προσθήκη ότι τα πλαίσια της «οδυνηρότητας» είναι κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένα και, άρα, αρκετά ανοιχτά. Είναι, συνεπώς, η κατοχή του βαθμού που μπορεί να οδηγήσει σε περιπέτειες, ακριβώς επειδή δεν είναι ο κάτοχος αυτός που προσδιορίζει ή ελέγχει τη σημασία που έχει ή οφείλει να έχει η κατοχή του βαθμού για ορισμένους «άλ-

8. Από ό,τι φαίνεται, τον τελευταίο καιρό αρχίζει να τίθεται και το ενδιαφέρον ερώτημα «γιατί», το οποίο προστίθεται στη σειρά των ήδη γνωστών. Το ερώτημα αυτό είναι ενδιαφέρον, επειδή αφορά το δεύτερο επίπεδο «νομιμότητας» των βαθμών, δηλ. την ίδια την αρχή της αξιολόγησης και τις τεχνικές της.

9. Για την έννοια του «άλλου» βλέπε περισσότερα στο G.H. Mead: *Mind, Self and Society*. Chicago 1962, pp. 117-125, 152-164, 375-377.

λους», αλλά η οργανωμένη κοινωνία μέσα από πολλούς και πολύπλοκα συσχετιζόμενους καθιερωμένους κανόνες: η κατοχή ενός βαθμού είναι κοινωνικό γεγονός.

Μετά από αυτή τη διαπίστωση, το ενδιαφέρον των μαθητών κάθε κατηγορίας για τους όρους των εξετάσεων είναι απόλυτα λογικό: γνώση των όρων αξιολόγησης μεταφράζεται σε δυνατότητα παρέμβασης στο μηχανισμό παραγωγής της «αξίας» τους. Η παρέμβαση συνίσταται στην οργάνωση ορθών αντιδράσεων απέναντι στο βαθμολογητή, πράγμα που μπορεί να γίνει μόνο όταν οι μαθητές είναι σε θέση να προβλέψουν σωστά τη συμπεριφορά του δεύτερου στις εξετάσεις. Μια τέτοια πρόβλεψη είναι αδύνατη, χωρίς στοιχειώδη γνώση των όρων της αξιολόγησης. Με τη συζήτηση, συνεπώς, οι μαθητές επιδιώκουν έμμεσα κάποιον έλεγχο στο κοινωνικό γεγονός «κατοχή ενός βαθμού». Ο έλεγχος αφορά ιδιαίτερα τον προσδιορισμό της λέξης «ενός»: τίνος βαθμού πρέπει, είναι ανάγκη, θέλει, είναι υποχρεωμένος, θα ήταν καλό, επιτρέπεται κλπ. να είναι κάτοχος ο μαθητής;

Οι παρατηρήσεις που προηγήθηκαν δείχνουν ότι η μελέτη της αξιολόγησης στο σχολείο μπορεί να γίνει και από μια ακόμα σκοπιά, συγκεκριμένα από τη σκοπιά της διαπραγμάτευσης της «αξίας» του μαθητή στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η διαφοροποίηση αυτής της σκοπιάς από ενδεχόμενες άλλες, θα ήταν σκόπιμο να ξεκινήσει κανείς από τα ερωτήματα που θέτει και να τα συγκρίνει με εκείνα άλλων θεωρήσεων. Μελετώντας την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στα σχολεία θα μπορούσε κανείς π.χ. να θέσει ερωτήματα όπως τα παρακάτω: Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία της μέτρησης και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών; Είναι η αξιολόγηση (π.χ. η βαθμολογία) έγκυρη και αξιόπιστη, σύμφωνα με τις θεωρητικές προδιαγραφές της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας; Θα μπορούσε κανείς επίσης να ρωτήσει: Πώς επιδρούν οι εξετάσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας και γενικότερα στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων; Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στα εγχειρίδια και στην αξιολόγηση της επίδοσης; Μιά άλλη κατηγορία ερωτήσεων αφορά π.χ. τη λειτουργία της αξιολόγησης: Τι επιδιώκει κανείς με την αξιολόγηση; Ποια είναι η παιδαγωγική της λειτουργία; Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη σχολική επιλογή και την αξιολόγηση; Πώς σχετίζεται η αξιολόγηση με την ισότητα ή την ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση;

Όλες αυτές οι ερωτήσεις αφορούν τους όρους που πληρούν ή οφείλουν να πληρούν οι διάφοροι τύποι αξιολόγησης. Οι όροι αυτοί υπαγορεύονται π.χ. από την ίδια τη θεωρία της μέτρησης ή από τη συγ-

κεκριμένη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Χωρίς να παραγνωρίζεται η σπουδαιότητα αυτού του είδους των ερωτήσεων, με τη μελέτη αυτή προτείνεται ένα ακόμα επίπεδο θεώρησης της αξιολόγησης στο σχολείο που έχει σχέση με την καθημερινή επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή. Στο επίπεδο αυτό εμπλέκονται συγκεκριμένα πια υποκείμενα, μέλη ή αντιπρόσωποι διάφορων ομάδων που προβάλλουν τις δικές τους απαιτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση. Είναι ακριβώς το επίπεδο όπου ο βαθμός κατασκευάζεται ως κοινωνικό γεγονός, δηλ. ως δείκτης της «αξίας» του κατόχου του. Η λογική στην οποία υπακούει η αξιολόγηση του μαθητή στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με-πρόσωπο δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με εκείνη της θεωρίας της μέτρησης ή εκείνη της λειτουργίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, παρότι επηρεάζεται από τις τελευταίες. Αν ο βαθμός είναι μια κοινωνική πραγματικότητα στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, τότε μπορεί να ρωτηθεί κανείς πώς συμμετέχουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι στη δόμηση αυτής της πραγματικότητας¹⁰ και ποιο είναι το αποτέλεσμα αυτής της συμμετοχής όσον αφορά την ιδεολογική συγκρότηση του υποκειμένου.

Για να φτάσουμε στο βαθμό, μεσολαβούν τουλάχιστον οι εξής σταθμοί: (1) απαιτήσεις του εκπαιδευτικού αναφορικά με την επίδοση των μαθητών, (2) προβολή «δειγμάτων» επίδοσης από τους μαθητές, (3) μέτρηση και αξιολόγηση του «δείγματος» της επίδοσης από τον εκπαιδευτικό, (4) παρουσίαση (ανακοίνωση) των αποτελεσμάτων της μέτρησης και της αξιολόγησης στους μαθητές, (5) στάση των μαθητών απέναντι στα παραπάνω αποτελέσματα. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού και των μαθητών σε κάθε «σταθμό» υπαγορεύεται από κανόνες, μερικοί από τους οποίους προέρχονται από εξωσχολικούς – ωστόσο ενδοεκπαιδευτικούς – χώρους (π.χ. διοίκηση της εκπαίδευσης). Η παρούσα μελέτη αφορά μόνο τον τέταρτο και τον πέμπτο «σταθμό» της βιογραφίας του βαθμού, με ιδιαίτερη αναφορά στον τέταρτο. Κεντρικές ερωτήσεις είναι οι εξής: Πώς γίνονται αποδεκτοί από τους μαθητές οι βαθμοί των δασκάλων τους ως δείκτες της «αξίας» των πρώτων; Πώς εξασφαλίζει ο εκπαιδευτικός το χαρακτηρισμό του «αμερόληπτου» κριτή, εκείνου δηλ. που αμείβει δίκαια τον καθένα, σύμφωνα με την «αξία» του; Πώς εξουδετερώνεται ο κίνδυνος μιας ενδεχόμενης διαμαρτυρίας από μέρους των (πολλών ή λίγων) μαθητών ότι είναι – κατά

10. Ο όρος «δόμηση της πραγματικότητας» προέρχεται από τη γνωστή πραγματεία των Berger/Luckmann (1972) πάνω στο ίδιο θέμα.

τη γνώμη τους – θύματα βαθμολογικής αδικίας ή απάτης;

Όπως θα προσπαθήσουμε να δείξουμε, τίποτα από τα παραπάνω δεν γίνεται αυτόματα ή τυχαία, όσο κι αν φαίνονται «αυτοματοποιημένες» οι αντιδράσεις των μετεχόντων στη διαδικασία της αξιολόγησης. Στις ενότητες που ακολουθούν θα δούμε (1) ότι υπάρχουν καθολικοί κανόνες που ρυθμίζουν την αντιστοιχία «έργου» και «αξίας» μέσω της «αντικειμενικής» αξιολόγησης του έργου, (2) ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές αξιολόγησης (εξέτασης και βαθμολόγησης) που επιτρέπουν την παράσταση¹¹ του «δίκαιου κριτή», και (3) ότι τα όρια της «δικαιοσύνης» του εκπαιδευτικού προσδιορίζονται από την (ισχύουσα) λογική της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου.

11. Ο όρος «παράσταση» αποδίδει στα ελληνικά τον όρο «performance», όπως τον χρησιμοποιεί ο Goffman (1969α:7 κ.ε.). Με αυτή την έννοια «παράσταση» είναι η ad hoc ερμηνεία του ρόλου του υποκειμένου στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με-πρόσωπο. Ως διαδικασία η «παράσταση» περικλείει την οργάνωση των εντυπώσεων που το υποκείμενο επιτρέπει στον απέναντι να σχηματίσει γι' αυτό. Έτσι δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με τις τεχνικές ψευδούς αυτοπροβολής («υποκρισία») – τις οποίες, φυσικά, περιέχει – αλλά περιλαμβάνει τόσο τις «ειλικρινείς» όσο και τις «υποκριτικές» αυτοπροβολές του υποκειμένου.

3. Λειτουργίες της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Από τους διάφορους τρόπους με τους οποίους συνδέεται το γεγονός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση με τις γενικότερες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος¹² θίγονται πολύ σύντομα μόνο δύο, η *παιδαγωγική* και η *επιλεκτική* λειτουργία της αξιολόγησης – και ιδιαίτερα του βαθμού. Η απομόνωση αυτών των δύο λειτουργιών έχει καθαρά αναλυτικό χαρακτήρα, δηλ. εξυπηρετεί τις ανάγκες της συζήτησης και μόνο. Ωστόσο θα μπορούσε κανείς γενικότερα να ταξινομήσει τις κατά καιρούς αναφερόμενες λειτουργίες της αξιολόγησης στις δύο αυτές κατηγορίες: παιδαγωγική («ατομική») από τη μια, και επιλεκτική («κοινωνική») από την άλλη.

3.1 Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης

Επειδή η κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σήμερα είναι ο βαθμός, ουσιαστικά η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση *de facto* συμπίπτουν. Για πρακτικούς και μόνο λόγους χρησιμοποιούμε τη λέξη «αξιολόγηση» για να καλύψει όλο το φάσμα από την επιλογή των θεμάτων και των τρόπων εξετάσεων ως το βαθμό, ενώ με τη λέξη «βαθμολόγηση» περιγράφουμε τη διαδικασία μέτρησης και εκτίμησης της «αξίας» της επίδοσης του μαθητή.

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας (Erlebach et al. 1975). Ταυτόχρονα όμως χρησιμεύουν και στον εκπαιδευτικό για την οργάνωση της διδασκαλίας. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται ουσιαστικά για διάγνωση, αντικείμενο της οποίας είναι αντίστοιχα οι ικανότητες του μαθητή και η οργάνωση της διδασκαλίας. Η διάγνωση αυτή περιέχει π.χ. πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες των μαθητών να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μιας ενότη-

12. Βλ. Heller 1978:18 κ.ε., Zielinski 1973:58, Fingerhut/Langfeldt 1978:260 κ.ε., Ingenkamp 1981:308κ.ε., Schmack 1981:331κ.ε.

τας ή ενός μαθήματος, για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους κλπ. (βλ. Ingenkamp 1981:309).

Όπως κάθε διάγνωση έτσι και η παιδαγωγική διάγνωση μέσω της αξιολόγησης μπορεί να είναι λανθασμένη, με άλλα λόγια να μην αποτελεί αξιόπιστο δείκτη του φαινομένου που υποτίθεται ότι απεικονίζει. Οι διαγνώσεις που γίνονται καθημερινά στο σχολείο με τους βαθμούς στις προφορικές και τις γραπτές εξετάσεις είναι τυπικές περιπτώσεις: είναι γενικά παραδεκτό ότι η βαθμολόγηση ανήκει στις υποκειμενικές μεθόδους αξιολόγησης (Heller 1978:30 κ.ε.), όπως επίσης ότι οι σχολικές εξετάσεις ανήκουν στην κατηγορία των λεγόμενων μη-σταθμισμένων διαγωνισμάτων (Rosemann 1978:158). Ακόμα είναι γνωστό ότι η απεικόνιση ενός τμήματος του εμπειρικού κόσμου με τη βοήθεια ενός συνόλου αριθμών είναι επιτρεπτή μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (Merkens 1975:1) και ότι η έκφραση της επίδοσης των μαθητών σε αριθμούς (π.χ. 0,1,2,3,4,5,...,20) που επιτρέπουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους αντιβαίνει στην κλασική θεωρία της μέτρησης¹³ (βλ. Merkens 1975:29 κ.ε., Fingerhut/Langfeldt 1978:254, Langfeldt 1978:99). Αν τώρα πάρουμε υπόψη ότι η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γίνεται πάντοτε στα πλαίσια μιας κοινωνικής περίπτωσης, που σημαίνει ότι υπάρχει πάντοτε η επίδραση της περίπτωσης στην κρίση του εκπαιδευτικού (Röhm 1973), και ακόμα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης περιέχει συνήθως την αξιολόγηση της προσωπικότητας του μαθητή (Fingerhut/Langfeldt 1978:253) έτσι που να έχουν ήδη εντοπιστεί ειδικές κατηγορίες λαθών (ο.π.), τότε οι επιφυλάξεις ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της «διάγνωσης» μέσω του βαθμού γίνονται αρκετά έντονες: τι είδους διάγνωση αποτελεί π.χ. η ένδειξη «Θρησκευτικά: 18» στον έλεγχο του πρώτου τριμήνου ενός μαθητή Γυμνασίου που εξετάστηκε μια φορά προφορικά στο μάθημα της ημέρας και μια φορά σε πρόχειρο διαγώνισμα; Με ποια λογική θεωρούνται οι δύο αυτές εκφράσεις της επίδοσης του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα – ακόμα και με την προϋπόθεση ότι η μέτρηση ήταν αξιόπιστη – αντιπροσωπευτικές της επίδοσης του ίδιου μαθητή στα Θρησκευτικά;

Οι ερωτήσεις αυτές μας θυμίζουν ένα ακόμα χαρακτηριστικό στοι-

13. Αν συμβολίσουμε την πραγματική αξία της επίδοσης με $t_{(0)}$ και τη μετρηθείσα αξία της με $m_{(0)}$, τότε οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας επιτρέπουν τουλάχιστον τις παρακάτω σχέσεις.

$m_{(01)} \neq m_{(02)}$ ισχύει μόνο τότε, όταν $t_{(01)} \neq t_{(02)}$

$m_{(01)} > m_{(02)}$ ισχύει μόνο τότε, όταν $t_{(01)} > t_{(02)}$

$t_{(0)} = X$ ισχύει τότε και μόνο τότε, όταν $m_{(0)} = ax+b$, όπου $a>0$

βλ. Hays 1969:70 κ.ε., Merkens 1975:25 κ.ε.

χείο των διαγνώσεων, παιδαγωγικών και μη: την αντανakλαστικότητα τους. Οι διαγνώσεις αποτελούν για τους αποδέκτες τους όχι μόνο χρησιμη γνώση σχετικά με ένα χαρακτηριστικό ή μια κατάσταση, αλλά και πληροφορίες για την εκτίμηση του αποστολέα της διάγνωσης. Η αντανakλαστικότητα των διαγνώσεων βασίζεται στο απλό γεγονός ότι είναι πληροφορίες, και σαν τέτοιες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες ορισμένων χαρακτηριστικών της πηγής τους. Έτσι οι βαθμοί λειτουργούν «διαγνωστικά» και προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλ. με το να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη διάγνωση που υφίστανται ως αποδέκτες των κρίσεων του εκπαιδευτικού και να προβούν οι ίδιοι στο χαρακτηρισμό του τελευταίου.

Υπάρχει ακόμα ένα χαρακτηριστικό της διάγνωσης που είναι πολύ σημαντικό όταν πρόκειται για παιδαγωγική διάγνωση: μια πληροφορία ή ένα σύνολο πληροφοριών γύρω από ένα χαρακτηριστικό ή μια κατάσταση δεν αποτελεί αυτόματα διάγνωση. Η πληροφορία γίνεται «διάγνωση» μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο γίνονται τυπικά «διαγνώσεις». Συνεπώς στο μετασχηματισμό της πληροφορίας σε «διάγνωση» παρεμβάλλεται η κοινωνική σχέση των μετεχόντων στην αλληλεπίδραση και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος αυτής της σχέσης. Αν τώρα οι βαθμοί στα σχολεία θεωρηθούν ως πληροφορίες σχετικές με μια κατάσταση ή ένα χαρακτηριστικό, βλέπουμε ότι δεν αποτελούν από μόνοι τους διάγνωση. Μένει να ερευνηθεί αν η θεσμική παιδαγωγική σχέση και ο ευρύτερος περίγυρος (το εκπαιδευτικό σύστημα) επιτρέπουν «διαγνώσεις», και αν ναι, κάτω από ποιους όρους.

Μόνο αν σκεφτεί κανείς ότι οι βαθμοί έχουν πρακτικές συνέπειες στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. στασιμότητα, επιτυχία, αποτυχία), βλέπει ότι οι διαγνώσεις που επιτρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε άλλο παρά αποκλειστικό διαγνωστικό χαρακτήρα έχουν, αφού ικανοποιούν μια σειρά από ανάγκες των μαθητών που δεν είναι αυστηρά μαθησιακές. Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν χρησιμοποιεί τους βαθμούς απλώς σε κάποια φάση της μαθησιακής διαδικασίας για την προώθηση της μάθησης, αλλά αντίθετα συγκεντρώνει, προσθέτει, αφαιρεί, πολλαπλασιάζει και διαιρεί τις «διαγνώσεις» των μαθητών και επιτρέπει σ' αυτές να τον συνοδεύουν μέσα και έξω από το σχολείο, δεν έχει βάση ο ισχυρισμός της διαγνωστικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Οι διαγνώσεις που, αντί να οδηγήσουν σε «θεραπεία», οδηγούν σε ταξινόμηση, είναι πάντοτε κάτι περισσότερο από απλές «διαγνώσεις».

3.2. Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και η αξιολόγηση

Για την επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στις αναπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης έχει γίνει συστηματικά λόγος από πολλούς παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους (βλ. ενδεικτικά Fend 1974:65 κ.ε.). Η επιλεκτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει τονιστεί σε διάφορα κείμενα (βλ. σχετικά Φραγκουδάκη 1985). Δραματική μορφή παίρνει η επιλεκτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μια από τις πιο κρίσιμες και ευαίσθητες περιοχές του: στην επιλογή των αποφοίτων της Μέσης Εκπαίδευσης για τις ανώτερες και ανώτατες σχολές, η οποία συχνά χαρακτηρίζεται με όρους όπως «πόλεμος», «μάχη», «αγώνας», «πάλη» κλπ. «Πάλες» σε μικρογραφία γίνονται καθημερινά μέσα στην τάξη και τυπικά στο τέλος κάθε σχολικού έτους για ορισμένους, όχι ίσως με τις δραματικές συνέπειες της «πάλης» για την είσοδο στα ΑΕΙ, ωστόσο με αμέριστη τη λογική της «πάλης» και του ανταγωνισμού. Μια διάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που διαπερνάει το μακρο – και το μικρο–επίπεδο ανάλυσης, είναι η πάγια διαδικασία δόμησης ιεραρχιών ποιότητας ανάμεσα στους μαθητές. Η αξιολόγηση αυτού που τυπικά γίνεται αντιληπτό ως επίδοση του μαθητή (και που δεν είναι παρά ένα όχι πάντοτε αντιπροσωπευτικό δείγμα της μάθησης που συνετελέστηκε) παίζει σημαντικότατο ρόλο στη διαδικασία δόμησης των ιεραρχιών ποιότητας. Η αξία του μηχανισμού αξιολόγησης από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος συνίσταται στο ότι παρέχει τα τεχνικά μέσα για την κατασκευή των ιεραρχιών ποιότητας και στο ότι ταυτόχρονα νομιμοποιεί την τελική μορφή των ίδιων των ιεραρχιών. Ο μαθητής, μέλος διάφορων παράλληλων ιεραρχιών, αντιλαμβάνεται τη θέση του στη ιεραρχία ως *θεμιτή*. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των μαθητών στα πλαίσια ενός επιλεκτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι προφανής.

Ο ρόλος των βαθμών στην κατασκευή των ιεραρχιών ποιότητας είναι από τους βασικότερους όρους για την εμφάνιση του «νοήματος» των βαθμών στη συνείδηση των μαθητών. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται το βαθμό ως αμοιβή από την πλευρά του σχολείου για το έργο που ο καθένας *ατομικά* παρήγαγε. Στο πλαίσιο αυτό οι βαθμοί εμφανίζονται ως κίνητρα μάθησης (Tillmann 1976:123, Τσιμπούκης 1979:158), ως παράγοντες που οδηγούν το μαθητή στη μάθηση μέσω της αμοιβής. Ο μαθητής αξιολογείται, και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης λειτουργεί ως κίνητρο για τη μελλοντική του δράση. Ο βαθμός, συνεπώς, είναι κίνητρο, στο μέτρο που η κατοχή του έχει κάποια «σημασία». Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα προσδιορίζει τις «σημασίες» της κατοχής του

βαθμού μέσα και έξω από το σχολείο, έτσι ώστε να υπάρχει κάποιος λειτουργικός συμβιβασμός ανάμεσα στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και στην αντίληψη των βαθμών από την πλευρά των μαθητών. Το σχολείο, βέβαια, επιτρέπει τη χρήση των βαθμών ως κινήτρων, υποθέτοντας ότι είναι «φυσικό» όλοι οι μαθητές να προσανατολίζονται στην κατάκτηση υψηλών βαθμών, επειδή όλοι ενδιαφέρονται για τις αμοιβές που αντιπροσωπεύει η κατοχή ενός τέτοιου βαθμού. Η πρόβλεψη αυτή του σχολείου είναι σχετικά ορθή, επειδή στοιχεία ενός παρόμοιου προσανατολισμού στην επιτυχία και στη συσσώρευση ατομικής αξίας προβάλλονται στην οικογένεια και στις πρώτες σχολικές βαθμίδες και εσωτερικεύονται από το μαθητή στο στάδιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης ως κυρίαρχες αξίες του περιβάλλοντος.

Επειδή στα πλαίσια της σχολικής επιλογής οι τελικοί στόχοι συνήθως απέχουν από τα καθημερινά βήματα που γίνονται για την κατάκτησή τους, η αξιολόγηση ως κίνητρο δεν σταματάει εδώ. Υπάρχει περίπτωση η αξιολόγηση να γίνει αυτοσκοπός, δηλ. να αποτελέσει πάγιο στόχο του μαθητή, τον οποίο προσπαθεί να πετύχει με διάφορες στρατηγικές (π.χ. ζήλο, απάτη, μάθηση), χωρίς ταυτόχρονα να γίνεται συνειδητή αναφορά στον απώτερο στόχο (π.χ. την είσοδο στα ΑΕΙ) ή να γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα της κατάκτησης του συγκεκριμένου στόχου ως προϋπόθεση για την κατάκτηση του απώτερου στόχου. Ο βαθμός αποκτά έναν φετιχικό χαρακτήρα, γίνεται σύμβολο με δικό του πια περιεχόμενο, ανεξάρτητα από εκείνο που (υποτίθεται ότι) συμβολίζει. Ο κάτοχος του καλού βαθμού ικανοποιείται πια στο αντίκρισμα ή στο άκουσμα του καλού βαθμού και όχι κάνοντας τη σκέψη ότι ο βαθμός απεικονίζει τις ικανότητές του για τις οποίες ενδεχομένως αισθάνεται υπερήφανος. Ο φετιχικός χαρακτήρας του βαθμού επιτρέπει όχι μόνο τις ικανοποιήσεις και τις απογοητεύσεις των κατόχων του, αλλά και τις συγκρίσεις ανάμεσα στους μαθητές ως κατόχους βαθμών: η κατοχή ενός βαθμού τοποθετεί το μαθητή σχεδόν αυτόματα σε μια από τις βαθμίδες της ιεραρχίας ποιότητας. Όπως η ικανοποίηση ή η απογοήτευση απορρέει από το σύμβολο (το βαθμός), η «αξία» του μαθητή απορρέει από τη σύγκριση συμβόλων. Καλώς εχόντων των πραγμάτων, ο καλύτερος βαθμός εξασφαλίζει στο μαθητή το δικαίωμα να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πιο άξιο από όλους όσους έχουν μικρότερο βαθμό, καθώς επίσης το δικαίωμα να απαιτεί από τους άλλους να τον αντιλαμβάνονται και εκείνοι κατά τον ίδιο τρόπο. Οι «άλλοι» δηλ. είναι υποχρεωμένοι να αναγνωρίσουν αυτή τη διαφοροποίηση της αξίας με βάση το σύμβολο (βαθμό). Η ανταπόκριση στην υποχρέωση αυτή – η πρακτική αναγνώριση της διαφοροποίησης – επικυ-

ρώνει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως *πιο άξιο*. Είναι ακριβώς το πλέγμα αυτό των αμοιβαίων υποχρεώσεων που βασίζονται στο βαθμό, στο οποίο στηρίζεται η ικανοποίηση (η απογοήτευση) που αισθάνεται ο μαθητής ως κάτοχός του, ικανοποίηση συμβολικού χαρακτήρα (Tillmann 1976:123). Είναι τόσο ισχυρές οι κατηγοριοποιήσεις των μαθητών μεταξύ τους με αφετηρία το βαθμό (ή τις «μονάδες» ανάμεσα στους υποψήφιους φοιτητές και σπουδαστές), ώστε να γίνονται κοινωνικά αποδεκτές οι αναφορές σε κάποιο μαθητή με βάση το βαθμό του (π.χ. «υπάρχουν και τα δεκαεννιάρια και τα εικοσάρια, αλλά υπάρχουν και τα δεκάρια και τα δωδεκάρια»): ο βαθμός δημιουργεί ταυτότητα.

3.3. Η ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης

Αν δεχθούμε ότι η «σημασία» ενός αντικείμενου, ενός γεγονότος ή μιας κατάστασης είναι συνάρτηση της αντίδρασης τού υποκειμένου (ή των υποκειμένων) απέναντι σ' αυτό (Mead 1962:47 κ.ε.), δηλ. ζήτημα στάσης απέναντι στο αντικείμενο, και ότι οι στάσεις αυτές προσδιορίζονται από τον περίγυρο μέσα στον οποίο εντάσσεται το υποκείμενο και το αντικείμενο, τότε μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – ιδιαίτερα οι βαθμοί – αποκτούν τη σημασία τους από τη χρήση τους στη διαδικασία της επιλογής. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η υπηρεσία των βαθμών στη διαδικασία της σχολικής επιλογής συνίσταται στην κατασκευή του μηχανισμού διαφοροποίησης των μαθητών (κατασκευή ερωτήσεων, διεξαγωγή των εξετάσεων, μέτρηση της επίδοσης, αξιολόγηση της επίδοσης) και στη νομιμοποίηση των ιεραρχιών ποιότητας στις οποίες καταλήγει κάθε διαφοροποίηση αυτού του είδους. Αυτή είναι η γενικότερη σημασία της βαθμολογίας από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι είναι αδύνατη η εμφάνιση άλλων πλαισίων, μέσα στα οποία να αποκτά σημασία ο βαθμός. Ένα από αυτά συνιστά και η ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης, δηλ. η χρήση τής πρακτικής τής βαθμολόγησης στην αναγνώριση και στην αυτονόητη αποδοχή της παραδοχής ότι εκείνος που παράγει έργο (πρέπει να) αμείβεται, ενώ αυτός που δεν παράγει (πρέπει να) τιμωρείται¹⁴. Η πρακτική της βαθμολόγησης στηρίζεται στην παραδοχή της ανταπόδοσης σύμφωνα με την επίδοση, ενώ ταυτόχρονα νομιμοποιεί την ίδια την

14. Ορισμένοι παιδαγωγοί ονομάζουν τη λειτουργία αυτή «παιδαγωγική», με την έννοια ότι η πρακτική τής αξιολόγησης προβάλλει έμπρακτα τον κανόνα της ανταποδοτικότητας (βλ. π.χ. Weiss 1969:203 κ.ε.).

παραδοχή. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το «νόημα» του βαθμού ανάγεται στην «απόδοση δικαιοσύνης», δηλ. στην επικύρωση της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στα – ουσιαστικώς «διαφορετικά», υποτίθεται – υποκείμενα με την επιβράβευση της παραγωγής έργου (επίδοσης) και με την τιμωρία της αντίθετης συμπεριφοράς. Όταν υπάρχουν διαφορετικές εκτιμήσεις του έργου ενός μαθητή από την πλευρά του εκπαιδευτικού και από εκείνη του μαθητή (ή των συμμαθητών), προκύπτει ζήτημα νομιμότητας του βαθμού το οποίο – τουλάχιστον από τη σκοπιά του μαθητή – ανάγεται στην παραβίαση της βασικής ιδεολογικής παραδοχής της υποχρέωσης του εκπαιδευτικού για ανταπόδοση. Εδώ πρέπει να παρατηρήσουμε ότι κάτω από συγκεκριμένους όρους, διαμαρτυρίες αυτού του είδους («εξωτερικές», δηλ. δημόσιες, ή «εσωτερικές», δηλ. ιδιωτικές) τείνουν να ισχυροποιούν την αρχή της ανταπόδοσης στην εκπαίδευση. Αμφισβητείται δηλ. μόνο η εφαρμογή της αρχής, όχι όμως η ίδια η αρχή. Το γεγονός ότι η (φαινόμενη) παραβίαση της αρχής της ανταπόδοσης οδηγεί στη διαμαρτυρία είναι ενδεικτικό της αποδοχής από μέρους των διαμαρτυρόμενων της παραπάνω αρχής ως θεμιτής (νόμιμης).

Για την ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης πρέπει να παρατηρήσουμε ότι το σχολείο δεν προβάλλει την αρχή της ανταπόδοσης για πρώτη φορά στο μαθητή, αλλά συνεχίζει και ενισχύει το έργο που συντελέστηκε στην οικογένεια και στις ομάδες των συνομηλίκων προς την ίδια κατεύθυνση. Η απαίτηση του μαθητή για επιβράβευση σύμφωνα με το «έργο» του είναι ήδη σταθεροποιημένη πριν ακόμα περάσει το κατώφλι του σχολείου. Το σχολείο όμως επεξεργάζεται, ενισχύει και διευρύνει αυτή την απαίτηση με το να την εντάσσει στις αυτονόητες παραδοχές της καθημερινής σχολικής ζωής.

4. Η παιδαγωγική σχέση ως πλαίσιο ενορχήστρωσης της αμεροληψίας του εκπαιδευτικού

Ακόμα τους βαθμούς τους βάζουν οι εκπαιδευτικοί και όχι μηχανικοί μετρητές της επίδοσης των μαθητών, παρόλο που η μεσολάβηση υπολογιστών στον υπολογισμό των μέσων όρων έχει γίνει αναπόφευκτη σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που είναι αναγκασμένο να οργανώνει γραφειοκρατικά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ιδιαίτερα σε ορισμένες νευραλγικές περιοχές (π.χ. εξετάσεις για τα ΑΕΙ). Αυτό σημαίνει ότι η δραστηριότητα των εκπαιδευτικών που αφορά τη μέτρηση και αξιολόγηση αυτού που κατέληξε να θεωρείται ως «επίδοση» των μαθητών¹⁵ εμφανίζει κάποια κανονιστικότητα, είναι δηλ. προσανατολισμένη σε συγκεκριμένες αρχές, ενδεικτικές για ένα κοινωνικό – πολιτισμικά – και άρα, ιστορικά – «τοποθετημένο» εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναγνώριση των αποτελεσμάτων της παραπάνω δραστηριότητας – που στα σχολεία είναι απλά οι βαθμοί – από τους αποδέκτες (μαθητές) εξαρτάται (α) από την αποδοχή των γενικών αρχών στις οποίες στηρίζεται η αξιολόγηση, και (β) από το αν η σχετική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή ως *έγκυρη* εφαρμογή των γενικών αρχών. Αντίστροφα, προβλήματα νομιμότητας του βαθμού προκύπτουν όταν δεν ισχύει είτε το (α), είτε το (β). Μένει να δούμε πώς ακριβώς εμφανίζεται η «αμεροληψία» του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή.

4.1 Η τρέχουσα αντίληψη του βαθμού ως δείκτη της «αξίας» του μαθητή

Το ότι η αντίληψη για την οποία γίνεται λόγος είναι τρέχουσα, προκύπτει από το γεγονός ότι γίνεται τυπικά αποδεκτή και προβάλλεται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους επίσημους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος¹⁶. Ουσιαστικά είναι η αντίληψη που στηρίζει (συνήθως αθόρυβα) απαιτήσεις και υπο-

15. Για τις θεωρητικές δυσκολίες του όρου «επίδοση» βλ. Langfeldt/Fingerhut 1978:38.

16. Το ότι ορισμένοι επιστήμονες (συνήθως παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι) δεν υιοθετούν την τρέχουσα αντίληψη, δεν προσβάλλει την ορθότητα του χαρακτηρισμού της ως «τρέχουσας».

χρεώσεις των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και που δικαιολογεί τις διαμαρτυρίες, όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση στις απαιτήσεις ή όταν δεν εκπληρώνονται οι υποχρεώσεις.

Ο βαθμός (π.χ. όλα τα στοιχεία της βαθμολογικής κλίμακας 0-20) αποτελεί ταυτόχρονα στοιχείο μέτρησης (απεικόνισης ενός εμπειρικού δεδομένου με τη βοήθεια ενός αριθμού που αποτελεί στοιχείο ενός αριθμητικού συνόλου) και στοιχείο αξιολόγησης, δηλ. σύγκρισης της τιμής που προέκυψε από τη μέτρηση της επίδοσης με τη βοήθεια ενός πλαισίου σύγκρισης και ορισμένων κανόνων σύγκρισης. Η διττή αυτή υπόσταση του βαθμού οδήγησε μερικούς να αμφισβητήσουν την αξία του ως μέσου αξιολόγησης (Βλ. Ingenkamp 1968:412) επειδή με τη βοήθεια ενός αριθμού δεν είναι δυνατόν να συμπυκνώνει κανείς τις πληροφορίες που υποτίθεται ότι περικλείει. Μια ισχυρή λοιπόν παραδοχή αναφορικά με το βαθμό είναι η αντίληψη ότι αποτελεί θεμιτό μέσο μέτρησης και αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή - παραδοχή που δεν καλύπτεται από την κλασική θεωρία της μέτρησης.

Η δεύτερη βασική παραδοχή αφορά την ερμηνεία της επίδοσης του μαθητή. Είναι βασική, επειδή ο τρόπος που ερμηνεύει κανείς την επίδοση του μαθητή ως εμπειρικό γεγονός προσδιορίζει ως ένα βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση της επίδοσης. Σύμφωνα με την παραδοχή αυτή, η επίδοση του μαθητή είναι υπόθεση ατομική, αποτέλεσμα της προσπάθειας που κατέβαλε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (ή μιας περιόδου), συνεπώς γεγονός για το οποίο είναι ο ίδιος υπεύθυνος. Έτσι η αφετηρία της επίδοσης τοποθετείται στο εσωτερικό του μαθητή, στην ατομική του «ζώνη ευθύνης».

Το παράδοξο της αυτονόητης αυτής παραδοχής συνίσταται στο εξής: ενώ η επίδοση του μαθητή (τουλάχιστον αυτό που καθιερώθηκε να αντιπροσωπεύει την επίδοσή του και χρησιμοποιείται από τον εξεταστή με αυτή την έννοια) είναι συνάρτηση τουλάχιστον (1) του πλαισίου συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, και (2) της μορφής που παίρνει η δική του συμμετοχή, στη συνείδηση των μετεχόντων εμφανίζεται σαν να ήταν υπόθεση *μόνο του μαθητή*, δηλ. σαν να εξαρτιόταν αποκλειστικά από τις δυνατότητές του, δυνατότητες που έρχεται να σταθμίσει ο βαθμός. Είναι αυτονόητο σχεδόν για τους μετέχοντες ότι ο βαθμός δεν αντιπροσωπεύει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά την ποιότητα του μαθητή. Έτσι τα «συμπεράσματα» που βγαίνουν από την κατοχή του βαθμού αφορούν αποκλειστικά την αξία του μαθητή και όχι την ποιότητα τις διδασκαλίας και γενικότερα της οργάνωσης της σχολικής μάθησης.

Η τρέχουσα αντίληψη της επίδοσης ως δείκτη της αξίας του μαθη-

τή περικλείει μια αντιδιαλεκτική θεώρηση των προϊόντων της μαθησιακής διαδικασίας. Ο βαθμός του μαθητή θεωρείται ότι απεικονίζει την αξία του. Στο μέτρο που ο καθένας θεωρείται ότι είναι υπεύθυνος για την αξία του, ο μαθητής είναι υπεύθυνος για το βαθμό του. Είναι ακριβώς η υπευθυνότητα του μαθητή που στηρίζει τη νομιμότητα του βαθμού: ο βαθμός είναι το δικό του δημιούργημα, το δικό του επίτευγμα. Σύμφωνα με την τρέχουσα αντίληψη, ο μαθητής δεν μπορεί να μεταθέσει αλλού την ευθύνη για την εμφάνιση του βαθμού – με τον όρο ότι έγινε ορθή εφαρμογή των κανόνων αντικειμενικής αξιολόγησης, δηλ. με τον όρο ότι ο εκπαιδευτικός ήταν αμερόληπτος στην κρίση του. Η τρέχουσα αντίληψη της επίδοσης και του βαθμού που την απεικονίζει είναι χαρακτηριστικό ιδεολογικό στοιχείο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων με την έννοια ότι συσκοτίζεται η κοινωνική γένεση του εμπειρικού δεδομένου «επίδοση» – και συνεπώς η ευθύνη του σχολείου στη γένεσή του – και προβάλλει στη θέση της η ατομικότητα του δεδομένου (η επίδοση ως έκφραση των δυνατοτήτων του μαθητή).

Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι αυτή η αντιστροφή δεν εμφανίζεται πρωτογενώς στην επικοινωνία εκπαιδευτικού–μαθητή, αλλά είναι ενσωματωμένη στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, μ' άλλα λόγια είναι θεσμικά προσδιορισμένη, γεγονός που της προσδίδει την τρέχουσα νομιμότητα.

4.2 Η δικαστική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης

Η παιδαγωγική σχέση, όπως πραγματώνεται σήμερα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στηρίζεται στη θεσμικά κατοχυρωμένη ασύμμετρη κατανομή εξουσίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Αν αντιληφθούμε ως *κυριαρχία* τη δυνατότητα να εξασφαλίζει κανείς υπακοή από συγκεκριμένα πρόσωπα αναφορικά με μια εντολή (διαταγή) συγκεκριμένου περιεχομένου¹⁷, τότε η παιδαγωγική σχέση είναι σχέση κυριαρχική. Ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού στο σχολείο συνίσταται στο να δίνει εντολές (ή οδηγίες) και να ελέγχει την εκτέλεσή τους: «καθήστε...», «ανοίξε τα βιβλία σας», «κλείστε τα βιβλία σας», «να καθαρίσει ένας τον πίνακα», «να μας πει ο Χ το μάθημα», «μη κάνετε φασαρία», «μη μιλάτε την ώρα του μαθήματος», «βγάλτε όλοι τα τετράδιά σας», «μη χτυπάτε τα πόδια σας στα θρανία», «μη μασάτε τσίχλες στο μάθημα», «όταν σας μιλάω να με ακούτε» κλπ., εί-

17. Βλ. Oswald 1975:5.

ναι στην ημερήσια διάταξη και χαρακτηρίζουν τη ζωή του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός όμως δεν δίνει μόνο εντολές και οδηγίες. Παίρνει αυτόνομα αποφάσεις στις οποίες εμπλέκονται και οι μαθητές (π.χ. οργάνωση της διδασκαλίας), θέτει κανόνες στους οποίους οφείλει να υπακούει η συμπεριφορά όλων ή ορισμένων μαθητών, κρίνει τις πράξεις τους γενικά και την επίδοσή τους ειδικότερα, εκτελεί ή ελέγχει την εκτέλεση ορισμένων από τις αποφάσεις που αφορούν την κρίση της συμπεριφοράς των μαθητών (π.χ. την απομάκρυνση ενός ταραξία από την αίθουσα). Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και τις τρεις μορφές εξουσίας στα χέρια του: «νομοθετική», «δικαστική» και «εκτελεστική»¹⁸. Δυο λόγια γύρω από τη δικαστική εξουσία του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητα για την κατανόηση των στρατηγικών νομιμοποίησης του βαθμού.

Η δικαστική διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης αφορά την ενορχήστρωση των κρίσεων που γίνονται από τον εκπαιδευτικό και αναφέρονται σε συμπεριφορές μαθητών. Σύμφωνα με την (τρέχουσα) αντίληψη των μαθητών γύρω από τη δικαστική εξουσία του εκπαιδευτικού, υπάρχει ένας περιορισμός στις κρίσεις του δεύτερου: δεν είναι όλες οι θεωρητικά δυνατές κρίσεις θεμιτές, αλλά μόνο εκείνες που είναι «δίκαιες». Ο περιορισμός αυτός αφορά την τεχνολογία των κρίσεων, όχι αυτό το ίδιο το γεγονός της κρίσης. Το δικαίωμα του εκπαιδευτικού να κρίνει τη συμπεριφορά των μαθητών το αναγνωρίζουν οι τελευταίοι ως νόμιμο – οι διαμαρτυρίες τους αφορούν την εφαρμογή των κανόνων του παιχνιδιού, όχι τους ίδιους τους κανόνες.

Η βαθμολογία μπορεί να οριστεί ως κρίση της «αξίας» του μαθητή, και έτσι μπορεί να θεωρηθεί ως τυπική έκφραση της δικαστικής εξουσίας του εκπαιδευτικού. Οι συστηματικοί όροι των αξιολογικών κρίσεων προσδίδουν σ' αυτές χαρακτηριστικά που – τουλάχιστον από τη σκοπιά της νομιμοποιητικής βάσης της αστικής δικαιοσύνης – φαίνονται παράδοξα:

1. Ο δικαστής δεν είναι αμέτοχος στην εμφάνιση του χαρακτηριστικού του μαθητή που αποτελεί το αντικείμενο κρίσης (επίδοσης). Προβαίνει ωστόσο στην κρίση, σαν να μην είχε καμιά ευθύνη για την εμφάνιση του χαρακτηριστικού – στο κάτω-κάτω ο βαθμός είναι του μαθητή, όχι δικός του.
2. Ο δικαστής είναι ταυτόχρονα και «διάδικος». Ο διπλός ρόλος συνίσταται στο ότι ως «διάδικος» οφείλει να αποδίδει στο μαθητή την α-

¹⁸. Και οι τρεις μορφές παιδαγωγικής εξουσίας είναι θεσμικά προσδιορισμένες. Ωστόσο δεν προσδιορίζονται θεσμικά οι «λεπτομέρειες», δηλ. οι συγκεκριμένες μορφές που παίρνει κάθε κατηγορία εξουσίας στην πράξη.

μοιβή που του αξίζει και ως «δικαστής» κρίνει αν ανταποκρίθηκε στην παραπάνω υποχρέωση. Έτσι ο βαθμός είναι προϊόν δύο τύπων δραστηριότητας: από τη μια περικλείει τη δραστηριότητα εκείνου που μέτρησε την επίδοση του μαθητή και προσδιόρισε την αξία του σύμφωνα με την αρχή της δίκαιης ανταπόδοσης, ενώ από την άλλη περικλείει τη δραστηριότητα εκείνου που ελέγχει και κρίνει αν η εφαρμογή του κανόνα της δίκαιης ανταπόδοσης είναι ορθή.

3. Η «υπεράσπιση» κατά κανόνα θεωρείται περιττή ή ανεπίτρεπτη (παρατηρήσεις του μαθητή ή άλλων συμμαθητών του ότι η συγκεκριμένη επίδοση δεν αντιπροσωπεύει την πραγματική του αξία δεν λαμβάνονται συνήθως υπόψη ή λαμβάνονται αρνητικά υπόψη).
4. Ο δικαστής μετά την εκπλήρωση των δικαστικών του καθηκόντων (δικαιωμάτων) συνεχίζει τη σχέση του με τον υπόδικο (μαθητή), δημιουργώντας τις προϋποθέσεις (μάθησης) για την εμφάνιση της συμπεριφοράς από την πλευρά του μαθητή (επίδοσης) που μελλοντικά θα κρίνει ως «δικαστής».

Στο κλειστό αυτό πλαίσιο «απόδοσης δικαιοσύνης» όπου παραβιάζονται θεμελιακές παραδοχές της τρέχουσας αντίληψης της δικαιοσύνης, η κρίση του εκπαιδευτικού έχει όλες τις προϋποθέσεις να μείνει άτρωτη. Το ισχύον πλαίσιο παιδαγωγικής κυριαρχίας στα σχολεία τής εξασφαλίζει μια σχετική «ανοσία» απέναντι στην κριτική των μαθητών. Ωστόσο οι κρίσεις των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται και γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές – και όχι μόνο από αυτούς. Όχι μόνο αυτό, αλλά ακόμα και κάτω από τις αντιφατικές αυτές συνθήκες υπάρχουν μηχανισμοί νομιμοποίησης του βαθμού, όταν εκείνη αμφισβητείται.

4.3. Αμεροληψία νομιμότητα και παιδαγωγική αλληλεπίδραση: οι όροι εμφάνισης του «δίκαιου» εκπαιδευτικού

Στην αλληλεπίδραση πρόσωπο-με-πρόσωπο (Goffman 1969a) οι μέτεχοντες δεν μπορούν παρά να δημιουργούν (ακτινοβολούν ή εκπέμπουν) εντυπώσεις γύρω από το άτομό τους γενικά ή σε σχέση με ένα χαρακτηριστικό τους, ειδικότερα. Οι εντυπώσεις αυτές που «αιωρούνται» στο χώρο της αλληλεπίδρασης δεν είναι στατικές, αλλά δυναμικές. Η εικόνα που σχηματίζει ο «απέναντι» για το υποκείμενο δομείται βαθμιαία, ανεξάρτητα από το αν το υποκείμενο σκόπιμα ελέγχει τις πληροφορίες αναφορικά με το άτομό του (τον εαυτό του) που είναι προσi-
τές στον «απέναντι». Αντίστοιχα ο «απέναντι» – ο κάθε «απέναντι» – αναπροσαρμόζει τη συμπεριφορά του, και συνεπώς την εντύπωση που

δημιουργείται για το άτομό του, με βάση τις πληροφορίες που δέχεται από τον «άλλο» (άλλους). Αυτό το παιχνίδι της αμοιβαίας προβολής μιας εικόνας (εντύπωσης) του «εγώ» θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «παράσταση», μεταφράζοντας τον όρο του Goffman «performance». Βέβαια οι εντυπώσεις που επιτρέπει το υποκείμενο να δημιουργήσουν οι «άλλοι» γι' αυτό είναι συνάρτηση του ρόλου του στην καθημερινή ζωή καθώς επίσης και του τρόπου που ερμηνεύει αυτό το ρόλο.

Στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή μπορεί κανείς να εντοπίσει ορισμένες κατηγορίες «παράστασης» στα πλαίσια της παρουσίας του «εγώ» στους άλλους (τους «απέναντι»). Εδώ πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η εντύπωση που παρουσιάζουμε στους άλλους για τον εαυτό μας δεν είναι πάντοτε θέμα ατομικής επιλογής: υπάρχει μια κανονιστικότητα στις εντυπώσεις που αφήνουμε (ή επιτρέπουμε) κάθε φορά να δημιουργηθούν για το άτομό μας, δηλ. υπάρχουν φραγμοί ως προς το ποια «παράσταση» είναι ορθή στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η συνείδηση αυτής της κανονιστικότητας ευαισθητοποιεί τους μετέχοντες στην κοινωνική αλληλεπίδραση αναφορικά με (κοινωνικά) ακατάλληλες παρουσιάσεις του «εγώ» και αναφορικά με τις οδυνηρές συνέπειες που αυτές έχουν για την αυτοεκτίμηση του υποκειμένου.

Σε κάθε τέτοια παρουσίαση του «εγώ» εμπλέκεται και η αξία του υποκειμένου, δηλ. το αποτέλεσμα της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών που αφήνουμε – ή δεν καταφέρνουμε να εμποδίσουμε – να γίνουν ορατά από τους άλλους, η οποία όταν επιβεβαιώνεται νιώθουμε «άνετα» και «ευχάριστα», ενώ όταν δεν επιβεβαιώνεται νιώθουμε «άσχημα» ή αισθανόμαστε «μειωμένοι» (Goffman 1969α:3 κ.ε.). Η παραπάνω αξία που αφήνουμε να προβληθεί μέσα από την παράσταση του «εγώ», επιβεβαιώνεται ή δεν επιβεβαιώνεται από τους άλλους ανάλογα με τον τρόπο που εκείνοι αντιδρούν απέναντι στην εντύπωση που προσπαθούμε να καθιερώσουμε για το άτομό μας: αν η εντύπωση αυτή γίνει αποδεκτή, επικυρώνεται η αξία του υποκειμένου, στην αντίθετη περίπτωση η αξία που το ίδιο το υποκείμενο προσάπτει στον εαυτό του ή θεωρεί σκόπιμο να δείξει ότι προσάπτει, δεν επικυρώνεται. Βασικό μέσο προβολής της εικόνας του «εγώ» στην αλληλεπίδραση πρόσωπο-με-πρόσωπο είναι η ορατή δράση: η εμφάνιση¹⁹, η γλώσσα και η πράξη. Μέσα σ' αυτούς τους «κώδικες» εγγράφεται η εντύπωση (εικόνα) που κάθε φορά το υποκείμενο κρίνει σκόπιμο ή αναγκάζεται να παρουσιάσει και η εντύπωση που κάθε φορά καθιερώνεται (ισχύει) για το υποκείμενο ανεξάρτητα αν το επεδίωξε ή όχι.

19. Βλ. G. Stone 1962.

Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται καθημερινά σε μια σειρά εντυπώσεων που δημιουργούνται για τον εαυτό του μέσα στην τάξη και που αφορούν το σύνολο της προσωπικότητάς του ή ορισμένα χαρακτηριστικά της.

Μια από τις πιο χαρακτηριστικές παραστάσεις αναφέρεται στη δημιουργία της εντύπωσης του «δίκαιου κριτή», ανεξάρτητα από τη στάση του ίδιου απέναντι στην εντύπωση αυτή (π.χ. αν πιστεύει ότι είναι δίκαιος ή όχι). Η αναγκαιότητα αυτής της εντύπωσης υπαγορεύεται από τη γενική ισχύ της παραδοχής ότι ο εκπαιδευτικός ως μετρητής της αξίας των μαθητών οφείλει να είναι «δίκαιος», δηλ. να αποδίδει στον καθένα σύμφωνα με το έργο του (την επίδοση). Σύμφωνα με την τρέχουσα αντίληψη των μαθητών για τη δικαιοσύνη, η ελάχιστη προϋπόθεση για την απόδοσή της είναι η αμεροληψία του εκπαιδευτικού. Αμερόληπτος είναι ο εκπαιδευτικός που βαθμολογώντας το μαθητή παίρνει υπόψη – και μάλιστα ομοιόμορφα – μόνο το χαρακτηριστικό επίδοση, και όχι άλλα άσχετα με την επίδοση χαρακτηριστικά (π.χ. συμπάθεια, βιολογική, ιδεολογική ή πολιτική συγγένεια, ψυχολογικοί όροι της εξέτασης, χρηματικές προσφορές κλπ.). Ο βαθμός του αμερόληπτου εκπαιδευτικού πληροί τους όρους νομιμότητας, τουλάχιστον στο επίπεδο εφαρμογής των κανόνων βαθμολογίας.

Πώς όμως γίνεται η υποκειμενική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού (ότι π.χ. βαθμολόγησε δίκαια, δηλ. αμερόληπτα) διυποκειμενική, δηλ. (κοινωνικά) αντικειμενική πραγματικότητα; Αν η νομιμότητα του βαθμού τελικά είναι μια παραδοχή, μέσα από την οποία αυτός γίνεται αντιληπτός ως άξιος αναγνώρισης και αποδοχής, πώς εξασφαλίζεται η αποδοχή αυτής της παραδοχής από την πλευρά των κατόχων των βαθμών;

Η γενική απάντηση σ' αυτά τα ερωτήματα είναι ότι η υποκειμενική πραγματικότητα μετασχηματίζεται σε αντικειμενική μέσα από την επικοινωνία των μετεχόντων, στην περίπτωση μας μέσα από την πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Συνεπώς η εντύπωση που θα σχηματίσουν τελικά οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό ως μετρητή της «αξίας» τους θα προσδιορίσει και τη δυνατότητα μετασχηματισμού της υποκειμενικής πραγματικότητας σε αντικειμενική. Εντυπώσεις όμως του εκπαιδευτικού ως μετρητή της αξίας των μαθητών δεν δημιουργούνται μόνο ή συνήθως με εξηγήσεις και δικαιολογήσεις του βαθμού που εκείνος έβαλε, αλλά κατά κανόνα με τον ίδιο το βαθμό. Το γεγονός δηλ. ότι ο μαθητής Α στην περίπτωση Χ πήρε το βαθμό Υ, έχει όλα τα στοιχεία μιας «παράστασης». Γίνεται έτσι αντιληπτό ως «τεκμήριο» μεροληπτικότητας ή αμεροληψίας και δίνει στους μαθητές

την ευκαιρία να ελέγξουν (ανεπίσημα, θέβαια) αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πληροί τους όρους νομιμότητας. Φυσικά ο εκπαιδευτικός έχει όλη τη δυνατότητα να επιβάλει το βαθμό, ακόμα και όταν αυτός δεν γίνεται αποδεκτός ως «δίκαιος». Δεν υπάρχει κανένας σχολικός κανονισμός που να προσδιορίζει ότι έγκυρος θεωρείται μόνο εκείνος ο βαθμός τον οποίο οι μαθητές αναγνωρίζουν ως «δίκαιο» και αποδέχονται.

Η νομιμότητα όμως του βαθμού δεν εξυπηρετεί μόνο συμφέροντα του μαθητή (δικαιοσύνη, αμεροληψία), αλλά και συμφέροντα του εκπαιδευτικού (η προβολή του ως δίκαιου κριτή) καθώς επίσης και συμφέροντα του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. να γίνεται η επιλογή χωρίς μεγάλες «τριβές»). Η αναγνώριση και αποδοχή από μέρους των μαθητών των βαθμών ως δίκαιων δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να καθιερώσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του μέσα στο σχολείο. Με τον έλεγχο των εντυπώσεων που δημιουργούνται για το άτομό του, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην τελική παρουσίαση ενός θετικού «εγώ», μιας θετικής ταυτότητας²⁰. Όσο και αν συνηθίζεται να λέγεται ότι οι μαθητές πάντοτε θεωρούν άδικο τον εκπαιδευτικό επειδή δεν ικανοποιεί τις (αθέμιτες) επιθυμίες τους αναφορικά με του βαθμούς, κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι δεν θα εκτιμούσε την εντύπωση που σχημάτισαν γι' αυτόν οι μαθητές, σύμφωνα με την οποία είναι δίκαιος. Εκτός από τις υπόλοιπες δυσάρεστες συνέπειες, η συστηματική προβολή αρνητικών «εικόνων» έχει σοβαρές επιπτώσεις στη σταθερότητα της αυτοαντίληψης και αποσταθεροποιεί την αυτοεκτίμηση κάθε εκπαιδευτικού, αφήνοντας ακάλυπτη και μετέωρη την παιδαγωγική του υπόληψη. Ακριβώς εδώ όμως είναι και το καίριο πρόβλημα: ο δίκαιος εκπαιδευτικός, ως κοινωνική πραγματικότητα, αναδύεται αναγκαστικά στο πλαίσιο της επικοινωνίας με τους μαθητές, η εμφάνισή του δηλ. προϋποθέτει τη συμμετοχή των μαθητών. Έτσι το πρόβλημα της εμφάνισης της κατηγορίας «δίκαιος εκπαιδευτικός» δεν είναι ατομικό-ψυχολογικό, αλλά πρωτίστως κοινωνικό, και οι λύσεις του δεν μπορούν να τοποθετηθούν στο εσωτερικό του συγκεκριμένου ατόμου (στην «ψυχosύνθεσή» του) αλλά πρέπει να αναζητηθούν στην οργάνωση της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Μ' άλλα λόγια, το πρόσωπο που υποδύεται το ρόλο του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να «κατασκευάσει» αυτόνομα την κοινωνική πραγματικότητα «δίκαιος εκπαιδευτικός», μένοντας στα όρια του υποκειμενικού κόσμου. Η αδυναμία δεν είναι μόνο τεχνική, αλλά κυρίως θεωρητική.

20. Βλ. E. Goffman 1969b:4.

5. Στρατηγικές απόδοσης δικαιοσύνης στην εκπαίδευση

Με τον όρο *στρατηγική* εννοούμε το σχέδιο δράσης ενός ή περισσότερων ατόμων ή ομάδων στα πλαίσια κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένων χώρων (περιστάσεων)²¹. Ως σχέδια δράσης, οι στρατηγικές μπορεί να είναι πάγιες ή εξελισσόμενες, ανάλογα με τα προβλήματα που παρουσιάζει η συμμετοχή των υποκειμένων στο συγκεκριμένο χώρο. Αντίστοιχα, επειδή η οργάνωση της κοινωνικής ζωής φέρνει συγκεκριμένους τύπους και κατηγορίες ανθρώπων συστηματικά αντιμέτωπους με συγκεκριμένους τύπους και κατηγορίες προβλημάτων, έχουμε την εμφάνιση και χρήση τυπικών στρατηγικών σε τυπικούς κοινωνικούς περίγυρους. Στόχος μας είναι να εντοπίσουμε και να κατανοήσουμε ορισμένα σχέδια δράσης των εκπαιδευτικών που είναι προσανατολισμένα στη λύση του προβλήματος «δημιουργία της εντύπωσης του δίκαιου βαθμολογητή».

5.1 Το καθημερινό πρόβλημα της αδικίας: δομικές προϋποθέσεις της ανεπαρκούς δικαιολόγησης του βαθμού

Σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς – ιδιαίτερα εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα καθηγητές Λυκείων – συμβαίνει πολύ συχνά οι ίδιοι να παραπονούνται για τις επιπτώσεις που έχει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών πάνω στους βαθμολογητές. Όλο και πιο πολλοί εκπαιδευτικοί π.χ. βιώνουν δυσάρεστες ψυχολογικές καταστάσεις αναφορικά με την ερμηνεία του ρόλου τους ως κριτών των μαθητών. Αυτή η ψυχική *φθορά*, όπως οι ίδιοι ονομάζουν τα δυσάρεστα βιώματα, δεν προκύπτει μόνο από την αδυναμία πολλών να πείσουν τους μαθητές (ή ορισμένους από αυτούς) για το βαθμό που αξίζουν, αδυναμία που έχει σαν αποτέλεσμα την αποξένωσή τους από τους μαθητές και τον περιορισμό της επικοινωνίας μ' εκείνους. Προκύπτει και από τις αμφιβολίες που αφήνει στον ίδιο τον εκπαιδευτι-

21. Βλ. Lofland 1976:40 κ.ε. Η έννοια της στρατηγικής εμπεριέχει μια συγκεκριμένη παραδοχή σχετικά με την ενεργητική διάσταση της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σύμφωνα μ' αυτή τα υποκείμενα αντιμετωπίζουν τα διάφορα γεγονότα και τις καταστάσεις επεμβαίνοντας πάνω στον κόσμο και όχι απλώς αντιδρώντας απέναντι στον κόσμο.

κό η συγκεκριμένη κρίση του. Γιατί όμως να δημιουργεί το γεγονός της αξιολόγησης τέτοιου είδους δυσκολίες;

Αν λάβει κανείς υπόψη τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία των βαθμών (βλ. ενδεικτικά Ingenkamp 1971, Fingerhut/Langfeldt 1978), σύμφωνα με τα οποία η τεχνική των βαθμών ως μέθοδος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών παρουσιάζει πολύ χαμηλή εγκυρότητα και σχετικά χαμηλή αξιοπιστία, το παραπάνω πρόβλημα φαίνεται κανονικό. Θα μπορούσε δηλ. να ισχυριστεί κανείς ότι φταίει το όργανο μέτρησης και αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών που, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, δεν ανήκει στις αντικειμενικές τεχνικές αξιολόγησης (Heller 1978:27 κ.ε.), αλλά στις υποκειμενικές. Η κριτική όμως αυτή γίνεται από τη σκοπιά της θεωρίας της μέτρησης (Fischer 1968:54) που θέτει κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Lienert 1969:1416) στα οποία δεν ανταποκρίνεται η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης με την τεχνική των βαθμών. Όπως θα δούμε, τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας που πηγάζουν από την κλασική θεωρία της μέτρησης²² δεν είναι κατ' ανάγκη γνωστά στον εκπαιδευτικό, για να υποθέσουμε ότι καθημερινά βιώνει την αδυναμία της τεχνικής της βαθμολόγησης να ανταποκριθεί στα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας και γενικότερα στις απαιτήσεις της θεωρίας της μέτρησης. Συνεπώς κάπου αλλού πρέπει να αναζητηθούν οι όροι του προβλήματος.

Ξεκινάμε από τη διαπίστωση ότι στο ρόλο του σημερινού εκπαιδευτικού εντάσσεται και η περιοχή που αφορά τη διαπίστωση της «αξίας» των μαθητών μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσής τους (εκείνου που κάθε φορά λογίζεται ως «επίδοση»). Υπάρχουν από τη μεριά των «άλλων»²³ αξιώσεις ως προς τους όρους που πρέπει να πληροί η διαπίστωση της «αξίας» των μαθητών και αξιώσεις ως προς τη μέθοδο (την τεχνική) που θα χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό. Στο σημερινό σχολείο – ιδιαίτερα της μέσης βαθμίδας – ισχύουν τουλάχιστον τα εξής:

1. Προϊστάμενοι, γονείς και μαθητές προβάλλουν στον εκπαιδευτικό την αξίωση να προχωρήσει στη διαφοροποίηση της ποιότητας των μαθητών (αρχή της ιεραρχίας).

22. Για να μη δημιουργηθεί η εντύπωση ότι οι όροι «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα» είναι τελεσίδικα προσδιορισμένοι, πρέπει να επισημανθεί ότι η συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό κάθε άλλο παρά έχει λήξει. Η παρατήρηση αφορά ιδιαίτερα την περιοχή της εγκυρότητας. Βλ. Herwartz-Emden/Merkens 1980.

23. Ο όρος «άλλος» χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια της «ομάδας αναφοράς». Βλ. Seccord/Backman 1976:177 κ.ε.

2. Οι παραπάνω προβάλλουν πρόσθετα την αξίωση η διαφοροποίηση να γίνεται με βάση το «έργο» του μαθητή που μπορεί π.χ. να περιλαμβάνει συμμετοχή στο μάθημα, απαντήσεις σε προφορικές ερωτήσεις, λύσεις ασκήσεων, μεταφράσεις κειμένων, αντικαταστάσεις ρημάτων κλπ. (αρχή της επίδοσης).
3. Οι ίδιες κατηγορίες προσώπων προβάλλουν την αξίωση να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός *ενιαίο κριτήριο* στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και να είναι συνεπής στη χρήση του (αρχή της ίσης μεταχείρισης και της ομοιομορφίας).
4. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον εαυτό του την αξίωση να ανταποκριθεί στο 3 (αρχή της ελεγκσιμότητας).
5. Όλοι οι μαθητές έχουν λόγους να εξασφαλίσουν θετική αξιολόγηση της επίδοσής τους (αρχή της ατομικής επιτυχίας).
6. Για να ανταποκριθεί στην αξίωση 3, ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιήσει μια βαθμολογική κλίμακα από το 0 μέχρι το 20 και να οργανώσει τις εξετάσεις σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς αξιολόγησης.
- 7 Στο μέτρο που δεν υπάρχει κάποιος κανονισμός βαθμολογίας κοινά αποδεκτός από εκπαιδευτικούς και μαθητές, θεωρητικά όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να αμφισβητήσουν την υλοποίηση της αξίωσης 3, όπως επίσης κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ισχυριστεί ότι ανταποκρίθηκε στην παραπάνω αξίωση.

Αναμφισβήτητα υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα σε ορισμένες από τις παραπάνω αξιώσεις (π.χ. ανάμεσα στην 3 και την 5) που δημιουργούν προβλήματα νομιμότητας των βαθμών. Υπάρχει ωστόσο μια γενικότερη διάσταση ανάμεσα στις αξιώσεις που προβάλλονται από τους «άλλους» στον εκπαιδευτικό, και στα μέσα που του παρέχονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα για την εκπλήρωσή τους. Αυτή η διάσταση ανάμεσα στην αποστολή και τα μέσα για την εκπλήρωσή της απλώνεται σε ολόκληρη την περιοχή της αξιολόγησης και χαρακτηρίζει κάθε σχετική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού: η διάσταση βρίσκεται μέσα σε κάθε βαθμό. Βλέπουμε, συνεπώς, ότι ο εκπαιδευτικός ως μετρητής της «αξίας» των μαθητών αντιμετωπίζει πάγια το εξής πρόβλημα: Πώς θα κατορθώσει να δώσει κάθε φορά που βαθμολογεί την εντύπωση²⁴ ότι είναι δίκαιος, όταν ταυτόχρονα είναι υποχρεωμένος να χρησιμοποιήσει ένα εργαλείο αξιολόγησης του οποίου τη χρήση δεν εί-

24. Η χρήση του όρου «εντύπωση» δεν πρέπει να οδηγήσει σε παρερμηνείες. Δεν πρόκειται, βέβαια, για πρόβλημα δραματουργικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας υποκριτικής (μη-ειλικρινούς) παράστασης. Την εντύπωση του «δίκαιου»

ναι πάντοτε σε θέση να ελέγχει.

Μπορούμε τώρα να προβάλουμε μια εναλλακτική λογική για την εμφάνιση των καθημερινών δυσκολιών στην απόδοση δικαιοσύνης και των τρόπων αντιμετώπισής τους (στρατηγικές απόδοσης δικαιοσύνης). Σύμφωνα μ' αυτή, το πρόβλημα δημιουργείται από τη συνύπαρξη αντιφατικών όρων αξιολόγησης, ορισμένοι από τους οποίους αφορούν την ποιότητα του αποτελέσματος, και άλλοι τη μέθοδο της μέτρησης. Επειδή η τήρηση αυτών των όρων εξασφαλίζει τη νομιμότητα του βαθμού, έχουμε σε τελευταία ανάλυση αντιφάσεις στη νομιμοποιητική βάση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Μέσα στην ίδια λογική, οι στρατηγικές «απόδοσης δικαιοσύνης» από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού δεν είναι παρά προσπάθειες «απελευθέρωσης» από τις παραπάνω αντιφάσεις. Από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος, οι ίδιες στρατηγικές λειτουργούν ως μηχανισμοί άμβλυνσης και εξομάλυνσης των αντιθέσεων και αποκλιμάκωσης των κοινωνικών εντάσεων που θα προκαλούσε η διεύρυνση αυτών των αντιφάσεων.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στον τελευταίο όρο, δηλ. στην απουσία ενός «κανονισμού» βαθμολόγησης, δημόσια γνωστού και αποδεκτού από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ένας τέτοιος κανονισμός

κριτή την οφείλει κάθε εκπαιδευτικός στους μαθητές του, όταν ο ίδιος έχει αποδεχθεί την ιδεολογική αρχή της αξιοκρατίας (ό,τι αξίζει, αυτό παίρνεις) ως ορθή. Η δραματουργική τεχνική του «υποκριτή» (δηλ. εκείνου που επιδιώκει απλώς να δημιουργήσει στους άλλους την εντύπωση του «δίκαιου») και του «ειλικρινή» (δηλ. εκείνου που έχει πεισθεί ο ίδιος και επιδιώκει να πείσει και τους άλλους για την εντύπωση που δικαιούται να διεκδικήσει για τον εαυτό του), δεν διαφέρουν θέβαια – αλλιώς θα είχαμε ανακαλύψει μια μέθοδο εντοπισμού του «απατεώνα» μέσα από την ανάλυση της δραματουργικής τεχνικής. Προβλήματα νομιμοποίησης του βαθμού προκύπτουν και στη μία και στην άλλη περίπτωση. Γενικά μπορεί κανείς να διακρίνει δύο κατηγορίες προβλημάτων που εμφανίζονται στη διαδικασία αξιολόγησης αναφορικά με τον «αποδέκτη» της εντύπωσης: (α) προβλήματα που δημιουργούνται για τον εκπαιδευτικό όταν η εντύπωση που προσπαθεί να δώσει στους μαθητές (ως «δίκαιος» κριτής) ναυαγεί, και (β) προβλήματα που προκύπτουν όταν ο ίδιος δεν είναι σίγουρος αν είναι αντικειμενικός στη βαθμολογία. Με κανέναν τρόπο δεν θα έπρεπε να υποτιμηθούν τα προβλήματα της δεύτερης κατηγορίας. Ακριβώς επειδή οι συνθήκες της αξιολόγησης είναι αντιφατικές, η κατάσταση για τον εκπαιδευτικό γίνεται συχνά απελπιστική. Αυτό είναι, νομίζω, στο οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, όταν ισχυρίζονται ότι η καθημερινή αξιολόγηση στο σχολείο τους «φθείρει». Η «φθορά», θέβαια, δεν εξαντλείται εδώ αλλά περιλαμβάνει και την περίπτωση που ο βαθμολογητής είναι βέβαιος για την αντικειμενικότητα των βαθμών, αδυνατεί όμως να πείσει τους μαθητές σχετικά μ' αυτό. Έτσι ο καθηγητής «φθείρεται» ως ένοχος *μήπως είναι «άδικος»* (όταν οι αμφιβολίες προέρχονται από τον ίδιο), ως ένοχος *αν και είναι «δίκαιος»* (όταν οι αμφιβολίες προέρχονται από τους μαθητές) και ως ένοχος *επειδή είναι «άδικος»* (οι αμφιβολίες προέρχονται και από τις δύο πλευρές).

θα μπορούσε π.χ. να αποτελέσει πρόσθετο επίπεδο νομιμοποίησης του βαθμού σε περιπτώσεις που συμβαίνει να μη θεωρείται αυτονόητα «δίκαιος», επειδή θα έδινε στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να μεταθέσει το ζήτημα σε ένα πιο γενικευμένο επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως αν ένας «κακόβουλος» μαθητής αρχίσει να αμφιβητεί τις καθημερινές «εξηγήσεις» και «δικαιολογήσεις» του εκπαιδευτικού ως προς κάποιο βαθμό, ο εκπαιδευτικός πιέζεται να αντλήσει «νομιμότητα» από ένα γενικότερο επίπεδο «εξηγήσεων» και «δικαιολογήσεων». Όπως θα δούμε, η απουσία ενός τέτοιου κανονισμού είναι μια από τις πιο βασικές συνθήκες για την καταπίεση και την καταστολή της μαθητικής κριτικής όταν αυτή αρχίζει να απομακρύνεται από τα συνηθισμένα πλαίσια.

5.2 Στρατηγικές νομιμοποίησης του βαθμού

Μπορούμε αναλυτικά να διακρίνουμε δύο κατηγορίες στρατηγικών για τη διεκπεραίωση της αποστολής του εκπαιδευτικού ως μετρητή της «αξίας» του μαθητή. Το κριτήριο για τον αναλυτικό διαχωρισμό είναι η διαφοροποίηση που επιφέρει η μία ή η άλλη κατηγορία στην οργάνωση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα εκείνης που αφορά τη δημιουργία της εντύπωσης του «δίκαιου» κριτή. Στο πλαίσιο της πρώτης κατηγορίας (στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών) οι μαθητές στηρίζονται κυρίως στο τί *κάνει* ο καθηγητής σχετικά με τους βαθμούς, και όχι στο τί *λέει* αναφορικά με αυτό που κάνει. Έτσι εδώ υπάρχει μια *γλώσσα* των βαθμών (ο εκπαιδευτικός δίνει βαθμούς, οι μαθητές παίρνουν βαθμούς), ενώ λείπει η «μετα-γλώσσα» (πλάισιο επικοινωνίας όπου η βαθμολογική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού να γίνεται αντικείμενο συζήτησης ανάμεσα σ' αυτόν και τους μαθητές του). Οι πληροφορίες με τις οποίες οι μαθητές «κατασκευάζουν» την εικόνα του καθηγητή ως κριτή περιορίζονται στη «γνώση» που προκύπτει από την ερμηνεία των κινήσεων του δεύτερου (πώς βαθμολογεί, ποιους, πότε και γιατί). Στο πλαίσιο της δεύτερης κατηγορίας (στρατηγικές παροχής πληροφοριών) οι μαθητές διαθέτουν επί πλέον τις πληροφορίες που δίνει ο εκπαιδευτικός γύρω από αυτό που κάνει. Έτσι οι μαθητές σχηματίζουν την εικόνα του καθηγητή κινούμενοι ταυτόχρονα σε δύο επίπεδα: σ' αυτό της «βαθμολογικής γλώσσας», και σ' εκείνο της «βαθμολογικής μετα-γλώσσας». Μια παρατήρηση γύρω από τη μορφή της παιδαγωγικής σχέσης στο εκπαιδευτικό σύστημα μας δείχνει ότι η πρώτη κατηγορία στρατηγικών σχετίζεται συστηματικά με την παιδαγωγική ιδεολογία της «διδασκαλικής αυθεντίας», ενώ η δεύτερη με εκείνη του «ανοιχτού σχολείου», μέχρι τώρα μιλήσαμε για την «κατασκευή» της εικόνας του εκπαιδευτικού ως «κριτή» από τη μεριά των μαθητών, σαν να μην υπήρχε περιορισμός στην «κατασκευαστική»

δραστηριότητα των τελευταίων. Η αντίληψη αυτή είναι εσφαλμένη, επειδή η ίδια η παιδαγωγική σχέση στην τρέχουσα μοφή της αξιώνει ένα κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής μπορεί (δηλ. «επιτρέπεται») να έχει «γνώμη» για το δάσκαλό του. Στο παραδοσιακά γνώριμο αυταρχικό σχολείο το κανονιστικό αυτό πλαίσιο ορίζει ότι ο μαθητής μπορεί να έχει «γνώμη» για το δάσκαλο με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζει την αυθεντία του.

5.2.1 Στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών

Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των σχεδίων δράσης των εκπαιδευτικών είναι η ασύμμετρη κατανομή «γνώσης» ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αναφορικά με την αξιολόγηση. Στην αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητών, όπου εξάλλου δημιουργείται και καθιερώνεται η ταυτότητα του «δίκαιου» κριτή, η «γνώση» που διαθέτουν οι μαθητές για να κατανοήσουν και να ερμηνέψουν το ρόλο του στην διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύ λιγότερη από εκείνη που ο ίδιος διαθέτει. Τρεις τυπικές στρατηγικές αυτού του είδους είναι η *μυστικότητα*, ο *εκφοβισμός* και η *αποφυγή συζήτησης* γύρω από τους όρους βαθμολόγησης. Ο χωρισμός αυτός έχει μόνο αναλυτική χρησιμότητα και δεν σημαίνει ότι ανταποκρίνεται πάντοτε στην πράξη, όπου σε μια και την ίδια ενέργεια του εκπαιδευτικού μπορεί κανείς να εντοπίσει και τις τρεις παραπάνω στρατηγικές συνδυαστικά.

(α) μυστικότητα

Σύμφωνα με τη λογική της μυστικότητας, τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης και οι τρόποι εφαρμογής τους είναι «μυστικό», δηλ. γνώση, αποκλειστικός κάτοχος της οποίας είναι ο βαθμολογητής. Στόχος της μυστικότητας – όταν αυτή είναι συνειδητή – είναι η συσκοτίση των όρων αξιολόγησης απέναντι στους μαθητές, έτσι ώστε οι προσπάθειές τους να «εξηγήσουν» το βαθμό να προσκρούουν σε εμφανή κενά γνώσης του ρόλου του βαθμολογητή ως κριτή και να καταλήγουν σε αδιέξοδο. Η μυστικότητα του καθηγητή αναφορικά με τη βαθμολόγηση του δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί την ανασφάλεια των μαθητών προς όφελός του, με την έννοια ότι τους αφαιρεί όλα εκείνα τα σημεία αναφοράς πάνω στα οποία θα μπορούσαν ενδεχομένως να στηρίξουν τις ερμηνείες τους, να βασίσουν τις προβλέψεις τους και να τεκμηριώσουν τις αντιρρήσεις τους. Για τους μαθητές ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κριτή γίνεται «σκοτεινός»²⁵. Εφαρμόζοντας την αρχή της μυστικότητας στην αξιολόγηση ο καθηγητής φανερώνει – στην καλύτε-

25. Για τη δυναμική της αντίληψης του ρόλου του «άλλου» βλ. R. Turner 1956:322 κ.ε.

ρη περίπτωση – μόνο την τελευταία κίνηση στο παιχνίδι της μέτρησης της «αξίας» του μαθητή: ενώ κρατά για τον εαυτό του τη «γνώση» των όρων της αξιολόγησης (ποιος εξετάζεται, πότε, πώς, σε τί, αλλά και τι βαθμολογείται, πώς και γιατί), αποκαλύπτει στους μαθητές μόνο το αποτέλεσμα (το βαθμό) – όταν το κάνει κι αυτό. Στο μέτρο που ένας λογικά σκετόμενος άνθρωπος μπορεί να αναπαραστήσει τα «βήματα» του βαθμολογητή που τον οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, χωρίς να λάβει υπόψη τους παραπάνω όρους, μπορεί και ο μαθητής να «εξηγήσει» το βαθμό που πήρε. Ουσιαστικά δηλ. ο βαθμός παραμένει ο άγνωστος «χ» μιας άλυτης εξίσωσης – και εδώ ακριβώς φαίνονται οι δυσκολίες της λεγόμενης διαγνωστικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Χαρακτηριστική εφαρμογή της αρχής της μυστικότητας από εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης ήταν παλιά η προφορική εξέταση με τον κατάλογο. Θεωρητικά κανένας μαθητής δεν ήξερε αν ο καθηγητής «βγάλει κατάλογο», ποιος θα είναι ο τυχερός, τι ερωτήσεις θα υποχρεωθεί να απαντήσει και τι βαθμό θα πάρει. Ο φετιχικός χαρακτήρας του καταλόγου²⁶ συνίσταται εκτός των άλλων και στο γεγονός ότι στις σελίδες του καταγράφεται η «αξία» του μαθητή κάτω από άγνωστες συνθήκες. Ο κατάλογος ήταν το σύμβολο της μυστικότητας του βαθμού και – κατ' επέκταση – της «αξίας» του μαθητή.

(8) εκφοβισμός

Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός αφήνει να εννοηθεί ότι η αμφισβήτηση του βαθμού που έβαλε θα οδηγούσε τον αμφισβητία σε περιπέτειες σχετικά με τους βαθμούς του σε άλλες περιπτώσεις. Έτσι η φράση «όποιος θέλει ας κάνει αναθεώρηση» όταν λέγεται, σπάνια σημαίνει απλά ότι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν να επανεξεταστεί το γραπτό τους από μια επιτροπή κριτών, αν το επιθυμούν. Αντίθετα, σημαίνει ότι αυτός που το λέει δεν φοβάται την αναβαθμολόγηση. Αυτή η ερμηνεία²⁷ μας επιτρέπει να δούμε πώς αντιλαμβάνονται ορισμένοι εκπαιδευτικοί τη χρήση από μέρους των μαθητών του δικαιώματος της αναβαθμολόγησης ή τουλάχιστον πώς θα ήθελαν να φανεί ότι την αντιλαμβάνονται: ως απειλή. Τουλάχιστον παλιότερα, η φράση «όποιος θέλει ας κάνει αναθεώρηση», από τη σκοπιά των μαθητών μεταφράζονταν: «όποιος θέλει ας δοκιμάσει να με αμφισβητήσει,

26. Είναι ενδεικτικό πως όταν οι μαθητές παλιότερα στις συζητήσεις αναφερόταν στον «κατάλογο», τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους άλλαζαν, σε ορισμένες περιπτώσεις η στάση του σώματος διαμορφώνονταν διαφορετικά, ενώ χαρακτηριστικές χειρονομίες και γλωσσικές εκφράσεις εξέπεμπαν το μήνυμα της απόλυτης ανασφάλειας.

27. Η συγκεκριμένη ερμηνεία ανήκει σε μαθητή που πήρε μέρος στη συζήτηση.

και θα διαπιστώσει τις συνέπειες». Φυσικά οι τελευταίες προτάσεις δεν επενδύονταν ηχητικά, υπήρχαν όμως παρενθετικά στα πλαίσια της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή. Αλλιώς η φράση «όποιος θέλει ας κάνει αναθεώρηση» δεν θα μπορούσε να αποκτήσει το νόημα που της απέδιδαν οι μαθητές και να οδηγήσει στις συνέπειες που εκείνοι έκριναν σκόπιμο (φρόνιμο) να θεωρήσουν ότι έχει.

Ένας πρόσθετος τρόπος εκφοβισμού με σκοπό τη θωράκιση της νομιμότητας του βαθμού είναι η δυσφήμιση του αμφισβητία. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο αριθμός των μαθητών που «ζητούν εξηγήσεις» για το βαθμό, υπονοώντας ότι αδικήθηκαν, είναι πολύ μικρός, μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή ένα σχέδιο από την πλευρά του εκπαιδευτικού που θα μπορούσε να ονομαστεί «δυσφήμιση του αμφισβητία» και που βασίζεται στην αρχή της προσβολής της αξιοπιστίας του ομιλητή. Η δυσφήμιση στοχεύει στην παρουσίαση της αμφισβήτησης ως αναξιόπιστης. Όταν δεν υπάρχουν άλλα μέσα αναίρεσης της αμφισβήτησης, ενδέχεται να γίνει από τη πλευρά του εκπαιδευτικού προσπάθεια ώστε αυτή να παρουσιαστεί μέσα σε ένα αρνητικό πλαίσιο. Έτσι δεν γίνεται λόγος για το περιεχόμενο της αμφισβήτησης αλλά για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή εμφανίζεται και εκφράζεται. Οι συμμαθητές καλούνται με τον τρόπο αυτό να δουν την αμφισβήτηση μέσα από το περίγραμμα που συνθέτουν οι ερμηνείες του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις συνθήκες εμφάνισης της αμφισβήτησης. Το κλασικό επιχείρημα του εκπαιδευτικού σε τέτοιες περιπτώσεις είναι «Πώς και θρέθηκες μόνο εσύ να διαμαρτυρηθείς; Είσαι πιο έξυπνος από όλους τους άλλους; Εσύ μόνο αδικήθηκες, οι άλλοι δεν αδικήθηκαν;» Μπορεί κανείς να φανταστεί πώς ερμηνεύει ο μαθητής αυτού του είδους την απολογία του εκπαιδευτικού για το βαθμό που του έβαλε.

(γ) αποφυγή συζήτησης

Ο εκπαιδευτικός εδώ αποφεύγει την παροχή οποιωνδήποτε πληροφοριών στους μαθητές αναφορικά με τους όρους αξιολόγησης (εξέτασης ή βαθμολόγησης), ακόμα και όταν υποβάλλονται σχετικές ερωτήσεις. Η ακραία περίπτωση βέβαια είναι να πει απλά ότι δεν συζητάει τέτοια θέματα με τους μαθητές, χωρίς να εξηγήσει ή να δικαιολογήσει αυτή τη στάση. Συνήθως όμως δίνεται κάποια εξήγηση σχετικά με την απροθυμία να συζητηθεί το θέμα των βαθμών. Έτσι όταν ένας εκπαιδευτικός λέει στους μαθητές του ότι «η βαθμολογία είναι θέμα προσωπικό... κάθε καθηγητής βαθμολογεί σύμφωνα με την προσωπικότητά του, γι' αυτό υπάρχουν και οι διαφορές», ουσιαστικά αποκλείει κάθε συζήτηση γύρω από τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογεί ενώ ταυτόχρονα «εξηγεί» και «δικαιολογεί» τη στάση του αυτή, λέγοντας ότι

πρόκειται για ένα προσωπικό θέμα. Μια άλλη περίπτωση αποφυγής της συζήτησης είναι εκείνη του εκπαιδευτικού που απαντώντας στις σχετικές απορίες των μαθητών, χωρίς να αναφερθεί στους όρους της αξιολόγησης, τονίζει την αυθεντία του ως καθοριστικό παράγοντα στη βαθμολόγηση και έτσι «εξηγεί» γιατί η συζήτηση δεν είναι απαραίτητη, αφού δεν είναι δυνατόν να έχει προκύψει πρόβλημα αδικίας.

Αποφεύγοντας την παροχή πληροφοριών γύρω από τους όρους της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός αποφεύγει ορισμένα από τα προβλήματα που προέρχονται από την αμφισβήτηση του βαθμού εκ μέρους του μαθητή. Η κρίση του δεν γίνεται αντικείμενο συζήτησης στην τάξη, τούτο όμως δεν αποκλείει το ενδεχόμενο να μετατραπεί σε πρόβλημα που θέτει ο ίδιος στον εαυτό του – είναι η περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αμφιβάλλει για το βαθμό που έδωσε, κρατάει όμως την αμφιβολία του μυστική²⁸. Ας σημειωθεί ότι αυτή η περίπτωση είναι οριακή, επειδή εκείνοι που θεωρούνται από τους μαθητές ως αυθεντίες τείνουν να εσωτερικεύουν αυτή τη γνώμη και να συμπεριφέρονται απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό σαν να ήταν αυθεντίες.

Οι στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών βασίζονται στη λογική της ελαχιστοποίησης της «γνώσης» που επιτρέπεται να έχουν οι μαθητές σχετικά με το δάσκαλό τους ως «κριτή». Είναι όμως πολύ πιθανό τέτοιες μέθοδοι να εντείνουν την αίσθηση της αδικίας στο σχολείο, επειδή με την υπόθεση «ο καθηγητής είναι άδικος» ερμηνεύονται από τη σκοπιά των μαθητών φαινόμενα (δηλ. βαθμοί) για τα οποία δεν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία από τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν εναλλακτικές ερμηνείες. Οι διαφορές ανάμεσα στις προσδοκίες των μαθητών και στους βαθμούς που πραγματικά παίρνουν, όταν υπάρχουν, τείνουν να ερμηνεύονται ως «αδικία». Πρόκειται όμως για μια ιδιόρρυθμη «αδικία», όταν εμφανίζεται στα πλαίσια του αυταρχικού σχολείου: η έλλειψη «γνώσης» σχετικά με τον τρόπο παραγωγής της «αδικίας» δεν επιτρέπει στους μαθητές να την εκφράσουν, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν φόβοι για αντίποινα. Η έκφραση της «αδικίας» θα ήταν δυνατή με την αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού. Αυτή όμως απαιτεί ένα επίπεδο συζήτησης γύρω από τους βαθμούς (συζήτηση των όρων αξιολόγησης), απαιτεί μ' άλλα λόγια αυτό που απουσιάζει από τις στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών: τη βαθμολογική μεταγλώσσα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το αίσθημα της αδικίας στρέφε-

28. Στα πλαίσια της αρχής της μυστικότητας, «μυστικό» δεν είναι μόνο οι όροι της αξιολόγησης, αλλά και η στάση του βαθμολογητή απέναντι στους όρους.

ται αναγκαστικά σε δύο κατευθύνσεις: ή στη γενική αμφισβήτηση της αξιολόγησης ως πρακτικής, ή στη μετατόπιση της αδικίας στο εσωτερικό του μαθητή, που έτσι από «αδικημένος» γίνεται «άτυχος». Ενώ για τον «αδικημένο» το πρόβλημα είναι γιατί τον αδίκησαν, για τον «άτυχο» είναι γιατί έτυχε να αδικηθεί αυτός και όχι άλλος. Επειδή στα πλαίσια του ίδιου πάντοτε σχολείου είναι πολύ δυσκολότερο να αμφισβητήσει ο μαθητής την αυθεντία του δασκάλου στον τομέα της αξιολόγησης²⁹ από ό,τι να μετατοπίσει την παραγωγή της αδικίας από τον κοινωνικό (σχολείο) στον υποκειμενικό χώρο, η λύση του προβλήματος της αδικίας δίνεται με το δεύτερο τρόπο, αφήνοντας άθικτη τη νομιμότητα του (άδικου) βαθμού.

Ίσως είναι σκόπιμο να προλάβουμε μια παρεξήγηση: το ότι ο εκπαιδευτικός υιοθετεί στρατηγικές ελέγχου των πληροφοριών απέναντι στους μαθητές, δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι υποκρίνεται, επειδή φοβάται μήπως «ξεσκεπαστεί» η αδικία. Χωρίς να είναι δυνατόν να αποκλειστεί αυτή η περίπτωση, ο έλεγχος των πληροφοριών αναφορικά με τους όρους της αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να βασίζεται στην προώθηση του ατομικού συμφέροντος του εκπαιδευτικού (αποφυγή των «εξηγήσεων» και των «δικαιολογήσεων»), αλλά μπορεί και να εξυπηρετεί το συμφέρον των μαθητών όπως αυτό ορίζεται από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού. Δεν θα είχε π.χ. νόημα να αμφισβητήσει κανείς ότι υπάρχουν καθηγητές που ειλικρινά ισχυρίζονται ότι δεν ανακοινώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης και τον τρόπο εφαρμογής τους, επειδή πιστεύουν ότι έτσι οι μαθητές δεν ξέρουν πότε και πώς θα εξεταστούν και γι' αυτό θ' αναγκαστούν να διαβάσουν ή ακόμα επειδή οι μαθητές λόγω ηλικίας δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν πότε ο βαθμός είναι δίκαιος και άδικος με αποτέλεσμα να «γίνεσαι κακός με τους μαθητές».

5.2.2 Στρατηγικές παροχής πληροφοριών

Σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία στρατηγικών νομιμοποίησης του βαθμού, στις στρατηγικές παροχής πληροφοριών η εικόνα του εκπαιδευτικού ως «κριτή» εξαρτάται όχι μόνο από αυτά που κάνει αναφορικά με την αξιολόγηση, αλλά και από αυτά που λέει σχετικά με όσα (θα) κάνει, ή έκανε. Είναι φανερό ότι η ελάχιστη προϋπόθεση για την εμφάνιση του «δίκαιου» εκπαιδευτικού εδώ είναι η εναρμόνιση

29. Ο μαθητής του παραδοσιακού σχολείου που προσπαθεί να αμφισβητήσει την αυθεντία του δασκάλου του σε μια περιοχή (αξιολόγηση), ουσιαστικά αμφισβητεί τη θεμελιώδη αρχή της λειτουργίας ενός τέτοιου σχολείου και μοιραία δέχεται εξισορροπητικές πιέσεις από πολλές κατευθύνσεις.

της «βαθμολογικής θεωρίας» με τη «βαθμολογική πράξη» – πάντοτε με πλαίσιο αναφοράς την αντίληψη των μαθητών. Τυπικές περιπτώσεις της κατηγορίας αυτής αποτελούν οι στρατηγικές της *ενημέρωσης*, της *αντιστοιχίας*, του *πληθωρισμού* των βαθμών και της *αντίστασης*.

(α) ενημέρωση

Χωρίς αναγκαστικά να ανακοινώνει τι και πώς βαθμολογεί συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει στους μαθητές γενικές πληροφορίες γύρω από τις πρακτικές αξιολόγησης που θα ακολουθήσει. Έτσι π.χ. θα μπορούσε να πει ότι για τον προφορικό βαθμό ενός τριμήνου δεν υπολογίζεται μόνο ο βαθμός της προφορικής εξέτασης και εκείνος του πρόχειρου διαγωνίσματος, αλλά μετράει και η «εικόνα» που θα σχηματίσει για το μαθητή και που θα αναφέρεται στο αν συμμετέχει στο μάθημα. Επίσης θα μπορούσε να ανακοινώσει αν πρόκειται να γνωστοποιήσει τους βαθμούς ενός πρόχειρου διαγωνίσματος ή θα μπορούσε να κάνει γνωστούς στους μαθητές τους όρους για τη βελτίωση ενός χαμηλού προφορικού βαθμού. Η «ενημέρωση» λειτουργεί ως πλαίσιο αυτοϋπεράσπισης του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν αναμένεται να εκφραστούν αντιρρήσεις πριν ή μετά την εξέταση και τη βαθμολόγηση. Ο κύριος στόχος, βέβαια, είναι η εξασφάλιση της αποδοχής του βαθμού από τους μαθητές. Με αυτή την έννοια η «ενημέρωση» είναι μια κλασική στρατηγική νομιμοποίησης (των βαθμών).

(β) αντιστοιχία

Η αποδοχή του αποτελέσματος της αξιολόγησης από το μαθητή γίνεται ευκολότερη για τον εκπαιδευτικό, όταν ο μαθητής γνωρίζει ακριβώς πώς αξιολογείται η επίδοσή του και όταν μπορεί να διακρίνει αν παρήγαγε «έργο» ή όχι, δηλ. όταν ορίζεται με κάποια καθαρότητα η έννοια της επίδοσης. Όταν ο μαθητής είναι σε θέση να προβλέψει το βαθμό που καταλήγει να πάρει μετά από μια συγκεκριμένη εξέταση, η διαφορά ανάμεσα στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού και στη δική του πρόβλεψη ελαχιστοποιείται ή εξαφανίζεται: ο μαθητής μπαίνει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως «κριτή» της επίδοσής του. Αν αυτό γίνεται συστηματικά και γενικά, οι μαθητές έχουν την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί αξιόπιστα. Μένει να πεισθεί ακόμα ο μαθητής ότι βαθμολογεί και έγκυρα. Είναι όμως σχεδόν απίθανο να εκδηλωθούν αμφιβολίες σ' αυτή την περιοχή, όταν ισχύει ότι όλο το περιεχόμενο του μαθήματος είναι εξεταστέα ύλη και ότι ο καθηγητής έχει το δικαίωμα να κάνει την επιλογή των θεμάτων για τις εξετάσεις με κριτήρια δικά του – με τον όρο ότι κινείται στα πλαίσια της εξεταστέας ύλης. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα άλλωστε όπου ο βαθμός έχει κυρίαρχη θέση και

όχι αυτό που κρύβεται πίσω του, το φλέγον θέμα είναι η αντιστοιχία βαθμού και επίδοσης και όχι το «ποιον» της επίδοσης. Ο εκπαιδευτικός στηρίζει την αντιστοιχία ανάμεσα στο βαθμό και την επίδοση του μαθητή, όταν φροντίζει αυτή να γίνεται ορατή. Για να γίνει ορατή η αντιστοιχία πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα άνετης διάκρισης ανάμεσα στην επίτευξη επίδοσης και στο αντίθετό της (ο μαθητής π.χ. πρέπει να μπορεί να διακρίνει αν «έγραψε» ή όχι, αν «είπε μάθημα» ή όχι κλπ.). Επίσης είναι απαραίτητη η καθιέρωση μιας απλής αντιστοιχίας ανάμεσα στη βαθμολογική κλίμακα και τη «βαθμολογητέα ύλη» (π.χ. «θα απαντήσετε σε 10 ερωτήσεις, όπου η κάθε μία παίρνει 2 μονάδες» κλπ.). Μετά από αυτά δεν είναι δύσκολο να συμπέσει η πρόβλεψη του μαθητή (τί «έγραψε» ή τί «είπε») με την πραγματική του βαθμολογία.

Θεωρητικά όλα τα μαθήματα μπορούν να μετασχηματιστούν σε δέσμες ερωτήσεων που οργανώνονται σύμφωνα με την αρχή της αντιστοιχίας θέματος-βαθμού και φαίνονται από τη σκοπιά των καθημερινών κριτηρίων εγκυρότητας ως έγκυρες, ενώ δεν είναι³⁰. Έτσι αν το δει κανείς από τη σκοπιά της οργάνωσης της απόδοσης δικαιοσύνης, ερωτήσεις του τύπου «πότε άρχισε ο πελοποννησιακός πόλεμος και πότε τελείωσε» παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα απέναντι σε ερωτήσεις του τύπου «να κρίνετε την πολιτική του Περικλή κατά τη διάρκεια του πελοποννησιακού πολέμου» – με τον όρο ότι οι μαθητές θα θεωρήσουν τις ερωτήσεις και των δύο τύπων ισότιμες ως προς την εγκυρότητα. Ένας πρόσθετος λόγος που ίσως ερμηνεύει την ασύμμετρη παρουσία πολιτικο-στρατιωτικών θεμάτων στα θέματα των εξετάσεων της ιστορίας (Μαυρογιώργος 1981:177) είναι ότι η απομνημόνευση μπορεί να ελεγχθεί «αντικειμενικότερα» σε σχέση με την κρίση και συνεπώς παρουσιάζει πλεονεκτήματά ως προς τις δυνατότητες που αφήνει για τη νομιμοποίηση των αποτελεσμάτων, μια και παρουσιάζει τις εξετάσεις πιο «δίκαιες».

(γ) ο πληθωρισμός των βαθμών

Ιδιαίτερα επικίνδυνη για τη «δικαιοσύνη» του εκπαιδευτικού είναι η

30. Αυτό δεν σημαίνει ότι ένας τέτοιος μετασχηματισμός πληροί τους όρους της κλασικής θεωρίας της μέτρησης, επειδή ό,τι μετά το μετασχηματισμό λειτουργεί ως «δείκτης» μιας ικανότητας του μαθητή, δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με εκείνο που σύμφωνα με τη θεωρία της μέτρησης οφείλει να θεωρηθεί ως έγκυρος δείκτης της ίδιας ικανότητας. Αυτό που θέλω να πω με την παρακάτω πρόταση είναι απλά ότι είναι δυνατόν χρησιμοποιώντας κανείς εμπειρικά-πρακτικά κριτήρια να προχωρήσει σε μια τέτοια διάρθρωση της «αξιολογητέας ύλης» η οποία να εξασφαλίζει τη ζητούμενη αντιστοιχία. Το ότι η χρήση πρακτικών κριτηρίων είναι αθέμιτη (ως θεωρητικά εσφαλμένη), είναι αυτονόητο.

αμφισβήτηση που προέρχεται από μια συγκεκριμένη κατηγορία «αδικημένων»: εκείνων που κινδυνεύουν από την αξιολόγησή του (μετεξεταστέοι, στάσιμοι). Σε τέτοιες περιπτώσεις η συζήτηση είναι πάντοτε επίκαιρη, αφού υπάρχουν τα συμφέροντα των «αδικημένων» που την ανακινούν. Οι «αδικημένοι» δεν παύουν να αμφισβητούν την αξιολόγηση, ακόμα και όταν γνωρίζουν πολύ καλά πώς πήραν το βαθμό για τον οποίο διαμαρτύρονται. Οι διαμαρτυρίες τους μπορεί να είναι «προληπτικές» (πριν βαθμολογηθούν) ή «θεραπευτικές» (αφού βαθμολογηθούν). Ο πληθωρισμός των βαθμών είναι μια στρατηγική με στόχο να καταστούν ακίνδυνοι οι ενδιαφερόμενοι αναφορικά με την απόδοση δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτού του σχεδίου δράσης ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί αναξιόπιστα, αλλά η έλλειψη αξιοπιστίας εξυπηρετεί τέτοια συμφέροντα, ώστε να γίνεται από τους περισσότερους αποδεκτή. Χαρακτηριστικό δείγμα του πληθωρισμού των βαθμών είναι η τακτική των βαθμολογητών να δίνουν κατά κανόνα μεγαλύτερους προφορικούς βαθμούς από ό,τι υπολογίζεται ότι θα γράψουν οι μαθητές τους. Έτσι αποφεύγουν το ενδεχόμενο να «εξηγήσουν» και να «δικαιολογήσουν» διαφορές ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική επίδοση του μαθητή³¹.

Ο πληθωρισμός των βαθμών μπορεί να λύνει προβλήματα νομιμότητας του βαθμού, δημιουργεί όμως αναπόφευκτα ορισμένες δυσκολίες, τόσο στην πρώιμη (όταν π.χ. αρχίζει να εμφανίζεται ως πρακτική), όσο και στην όψιμη φάση (όταν έχει γίνει πια «κανόνας»). Στην πρώτη περίπτωση η πληθωριστική βαθμολογία (εκείνη δηλ. που υπερβαίνει την «αξία» του αντικρίσματος) θέτει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό το πρόβλημα της συγκριτικά άδικης αξιολόγησης – ιδιαίτερα όταν η απλοχεριά του γίνει γνωστή στον κύκλο των συναδέλφων. Ταυτόχρονα όμως η απόδοση δικαιοσύνης αυτού του είδους ενδέχεται να ναυαγήσει εξαιτίας των ίδιων των μαθητών στο βαθμό που οι τελευταίοι δεν καλλιεργούν αυταπάτες για την «αξία» τους. Το ναυάγιο αυτό συνήθως δεν φαίνεται, επειδή καλύπτεται από το «τακτ» των μαθητών – ένα βασικό αντάλλαγμα για το χαριστικό βαθμό στη διαπραγμάτευση της εικόνας του «δίκαιου» κριτή. Στη δεύτερη περίπτωση οι δυσκολίες

31. Υπάρχουν όρια μέσα στα οποία οφείλει να κινείται η διαφορά ανάμεσα στον γραπτό και τον προφορικό βαθμό, τα οποία ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να λάβει υπόψη, όχι μόνο επειδή οι μαθητές θα εκφράσουν αντιρρήσεις, αλλά και επειδή σ' αυτές τις περιπτώσεις προβλέπεται να «δώσει εξηγήσεις» στους προϊσταμένους του. Αυτό δείχνει ότι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τυποποιήσει το φαινόμενο «δίκαιος βαθμολογητής» και θέτει ορισμένους όρους αποδοχής της εντύπωσης του «δίκαιου» κριτή.

προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό που προσπαθεί να αντισταθεί στο πληθωριστικό κύμα και συνεχίζει να μην παίρνει υπόψη το νέο κανόνα που διαμορφώθηκε με τον πληθωρισμό των βαθμών. Οι ομάδες που ασκούν πίεση για βαθμολόγηση σύμφωνα με το νέο καθεστώς είναι οι μαθητές κυρίως και οι γονείς τους. Οι πιέσεις είναι συχνά τόσο ισχυρές, ώστε η αντίσταση του εκπαιδευτικού απέναντι στο νέο τρόπο βαθμολόγησης να εξουδετερώνεται.

(δ) αντίσταση

Όταν οι προσπάθειες να πεισθούν οι μαθητές (ο μαθητής) για την αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης ναυαγήσουν και ο εκπαιδευτικός αρνείται να καταφύγει στην πληθωριστική χρήση των βαθμών, εμμένει στην αρχική του κρίση προτιμώντας να δώσει την εντύπωση του άδικου κριτή σε ορισμένους μαθητές, παρά να συμβιβαστεί. Εδώ έχουμε την κλασική περίπτωση όπου ο κριτής δεν κατορθώνει να κάνει αποδεκτούς από τη μεριά των μαθητών τους βαθμούς που έβαλε, ή – τουλάχιστον – να κάνει αποδεκτές τις «εξηγήσεις» που δίνει για τους βαθμούς. Τόσο μέσα από τη βαθμολογική «γλώσσα», όσο και μέσα από τη βαθμολογική «μετα-γλώσσα» προβάλλει για ορισμένους μαθητές μια εικόνα του εκπαιδευτικού που δεν περιέχει τα χαρακτηριστικά του «δίκαιου» κριτή. Η κοινωνική κατασκευή της εντύπωσης «δίκαιος εκπαιδευτικός» αποτυχαίνει και ο μόνος χώρος που μπορεί να τη φιλοξενήσει είναι ο υποκειμενικός κόσμος του εκπαιδευτικού. Στην ουσία η αντίσταση του εκπαιδευτικού (που εκφράζεται συνήθως με το επιχείρημα ότι ένας *πραγματικά* «δίκαιος» βαθμολογητής δεν υποχωρεί, ακόμα κι αν δυσαρεστήσει τους μαθητές) δεν είναι παρά η ύστατη προσπάθεια βελτίωσης της εντύπωσης που έχει επικρατήσει για το άτομό του: με το να μην αποδέχεται την ορθότητα της εντύπωσης που έχει δημιουργηθεί γι' αυτόν, υπογραμμίζει στους μαθητές τη σχετικότητα αυτής της εικόνας.

5.3 Πρακτική εγκυρότητα και πρακτική αξιοπιστία: καθημερινά κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας και η νομιμότητα του βαθμού

Αξιολόγηση σημαίνει πάντοτε εκτίμηση, μέτρηση ενός μεγέθους, μιας κατάστασης ή μιας διαδικασίας. Για τη μέτρηση είναι απαραίτητα μέτρα και σταθμά. Εκτός από αυτά όμως ο «μετρητής» πρέπει να έχει μπροστά του το αντικείμενο μέτρησης ή κάποιο δείγμα του, όταν αυτό επιτρέπεται από τη θεωρία της μέτρησης. Ακόμα, υπάρχει και το *νόημα* της μέτρησης, δηλ. ένα πλέγμα προτάσεων που συνδέει τη διαδικα-

σία και το αποτέλεσμα της μέτρησης με άλλες περιοχές. Χωρίς νόημα (στόχο), η μέτρηση δεν γίνεται αντιληπτή ως μέτρηση – παραμένει αιγιματική ιεροτελεστία. Όλα τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν χαρακτηριστικά της διαδικασίας της μέτρησης. Τα χαρακτηριστικά όμως αυτά δεν εμφανίζονται υποχρεωτικά μέσα σε ένα και μόνο πλαίσιο, ακόμα και όταν ορισμένα από αυτά (π.χ. το αντικείμενο μέτρησης – στη συγκεκριμένη περίπτωση η επίδοση του μαθητή) είναι κοινά.

Γενικά θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τουλάχιστον δύο πλαίσια στα οποία γίνονται μετρήσεις και αξιολογήσεις των ίδιων ή διαφορετικών μεγεθών στην περιοχή της εκπαίδευσης: το καθημερινό πλαίσιο αξιολόγησης και το ειδικό (επιστημονικό) πλαίσιο αξιολόγησης. Η διάκριση δεν είναι οντολογική, αλλά αναλυτική. Αυτό που παρά τη σχετικότητα της θεώρησης ισχύει, είναι ότι οι όροι εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης στη μια και στην άλλη περίπτωση είναι διαφορετικοί. Κατά συνέπεια η αποδοχή – και φυσικά η πίεση για αποδοχή – των αποτελεσμάτων της μέτρησης γίνεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Οι συνθήκες αποδοχής και αναγνώρισης των αποτελεσμάτων της μέτρησης συνιστούν τα πλαίσια νομιμότητας των ίδιων των αποτελεσμάτων. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας μέτρησης ορίζεται σε συνάρτηση με τα πλαίσια νομιμότητας των αποτελεσμάτων της μέτρησης. Έτσι δεν έχουμε «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» μιας μέτρησης, αλλά, ορθότερα, «εγκυρότητες» και «αξιοπιστίες».

Με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μετράει την επίδοση του μαθητή στο σχολείο, όπου θεωρείται ότι ο βαθμός ταυτόχρονα την εντοπίζει και τη συγκρίνει. Σε ποια πλαίσια νομιμότητας αναφέρεται ο εκπαιδευτικός, όταν δικαιολογεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών (βαθμούς); Σε ποιο πλαίσιο ανήκει η αξιολόγηση που κάνει; Μια σύντομη απάντηση σ' αυτό το ερώτημα ίσως μετριάσει τη σύγχυση που επικρατεί γύρω από τους όρους αξιολόγησης στο σχολείο και τη σχέση τους με εκείνη που αξιώνει η θεωρία της μέτρησης.

Όταν συζητιέται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης στην τάξη, οι μετέχοντες αναφέρονται βέβαια στην εγκυρότητα, αλλά περισσότερο στην αξιοπιστία του βαθμού. Αυτές οι αναφορές τοποθετούνται ωστόσο σε ένα τελείως διαφορετικό επίπεδο από ό,τι οι αναφορές των ειδικών, δηλ. των θεωρητικών της μέτρησης. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, υπάρχουν αναγκαστικά δύο επίπεδα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στο σχολείο: (α) το επίπεδο των μετεχόντων, στο οποίο οι όροι «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» (συχνά εκφρασμένοι με άλλους όρους, σημαντικότεροι από τους οποίους φαίνεται να είναι ο όρος «δικαιοσύνη») καθορίζονται όχι με τη βοήθεια ειδικής θεωρητικής γνώσης πάνω

σε θέματα μέτρησης και αξιολόγησης, αλλά με τη χρήση πρακτικής, καθημερινής γνώσης γύρω από τα ίδια θέματα, και (β) το επίπεδο των ειδικών επιστημόνων (θεωρητικών της μέτρησης) που εξετάζουν τον τρόπο αξιολόγησης στα σχολεία.

Για το μαθητή «έγκυρο» και «αξιόπιστο» είναι κάτι, όταν πληροί τους κανόνες εγκυρότητας και αξιοπιστίας που περιέχονται στο ρεπερτόριο της πρακτικής, καθημερινής γνώσης που διαθέτει. Έτσι μια αξιολόγηση που γίνεται π.χ. με επιστημονικό τρόπο (π.χ. όταν ο βαθμολογητής χρησιμοποιεί ειδική γνώση) και είναι επιστημονικά έγκυρη και αξιόπιστη, δεν είναι υποχρεωτικά έγκυρη και αξιόπιστη από τη σκοπιά του μαθητή. Η χρήση επιστημονικής γνώσης στη διαδικασία της αξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού δεν τον παρουσιάζει αυτόματα ως «δίκαιο» κριτή στους μαθητές, εκτός αν οι τελευταίοι μυηθούν στην παραπάνω ειδική-επιστημονική γνώση και μάθουν να ερμηνεύουν τις πληροφορίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αντικειμενικότητά του μέσα από τον καινούριο κώδικα. Αλλιώς τα προβλήματα νομιμότητας υπάρχουν, ανεξάρτητα από τη χρήση επιστημονικών κριτηρίων εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι τρόποι αξιολόγησης (από τον παραδοσιακό-αυθεντικό μέχρι τον σύγχρονο-επιστημονικό) καλούνται να δοκιμαστούν από την απαίτηση του μαθητή, ο βαθμός που παίρνει να μην είναι τυχαίος ή αυθαίρετος, αλλά να αντιπροσωπεύει με ακρίβεια την «αξία» του, μ' άλλα λόγια από την απαίτηση να *παίρνει εκείνο που του αξίζει*. Το πρόβλημα της απόδοσης δικαιοσύνης παραμένει, λοιπόν, ανεξάρτητα από το σύστημα αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει να πείσει ότι είναι αντικειμενικός, αποφεύγοντας να δώσει την εντύπωση ότι απλώς δίνει την εντύπωση πως είναι αντικειμενικός: οι μαθητές απαιτούν «πραγματική» δικαιοσύνη, ανεξάρτητα από το δραματουργικό ταλέντο του δικαστή.

Η επιστημονική αξιολόγηση, που συνεχίζει να κάνει θόρυβο, δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματα νομιμότητας του βαθμού μόνο επειδή είναι σε θέση να κάνει πιο ακριβείς μετρήσεις της επίδοσης των μαθητών και έτσι να αξιολογεί πιο αποτελεσματικά τις διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους. Στην περίπτωση που οι μετέχοντες στη διαπραγμάτευση της νομιμότητας του βαθμού – εκπαιδευτικός και μαθητές κυρίως – διαθέτουν ειδικές γνώσεις, η διαπραγμάτευση οφείλει να προσανατολιστεί στους κανόνες που απορρέουν από την ειδική γνώση (π.χ. κλασική θεωρία της μέτρησης). Τόσο οι «πληροφορίες» του εκπαιδευτικού, όσο και οι «ερμηνείες» του μαθητή εντάσσονται πια στον κώδικα της ειδικής γνώσης. Στον ίδιο όμως εντάσσονται τώρα και οι αντιρρήσεις τους, δηλ. η αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού. Η επιστημονι-

κή γνώση διευρύνει ασφαλώς τη βαθμολογική «μετα-γλώσσα», αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η «μετα-γλώσσα» δεν έχει όρια. Οι αυξημένες απαιτήσεις για «δικαιοσύνη» απειλούν και εδώ την εικόνα του «δίκαιου» κριτή. Από αυτή τη σκοπιά η επιστημονική αξιολόγηση σε τελευταία ανάλυση δεν είναι παρά ένα εναλλακτικό πλαίσιο στρατηγικών απόδοσης δικαιοσύνης και κατοχύρωσης αυτής της απόδοσης. Δεν είναι, μάλιστα, τυχαίο ότι εμφανίζεται στο προσκήνιο σε μια περίοδο που η παραδοσιακή διδασκαλική αυθεντία δεν αντέχει πια στις αξιώσεις που προβάλλονται από μαθητές και γονείς. Η εμφάνισή της συνδέεται άμεσα με τη νομιμοποιητική της λειτουργία, αφού έρχεται να καλύψει το κενό που αφήνει η νομιμοποιητική βάση της παραδοσιακής αξιολόγησης. Στο μέτρο που αυτό ισχύει, η επιστημονική αξιολόγηση δεν είναι παρά καινούρια μορφή της παλιάς, γνώριμης, αυθεντικής αξιολόγησης του συντηρητικού σχολείου, αφού τείνει να παίξει το ρόλο που έπαιζε στο παρελθόν η διδασκαλική αυθεντία: όπως η «αυθεντική» αξιολόγηση του παραδοσιακού σχολείου, έτσι και η επιστημονική του τεχνοκρατικού σχολείου τείνει να εξουδετερώσει κάθε μορφή αμφισβήτησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος της αξιολόγησης του μαθητή, χαρακτηρίζοντάς τη αντιεπιστημονική. Γι' αυτό το λόγο η επιστημονική αξιολόγηση έχει πολύ μικρότερη σχέση με την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση από ό,τι γενικά πιστεύεται, και πολύ μεγαλύτερη με την άμβλυνση της κριτικής σκέψης του μαθητή, από ό,τι φαίνεται. Θα μπορούσε να αναφέρει κανείς εδώ δύο τουλάχιστον λόγους:

1. Ακόμα και όταν η επιστημονική αξιολόγηση ξεσκεπάζει την παραδοσιακή σαν «άδικη» και μη-αντικειμενική, την ίδια στιγμή δεν μπορεί παρά μετρώντας την «ποιότητα» των μαθητών με μεγαλύτερη ακρίβεια να καταλήγει σε περισσότερο πολύπλοκες ιεραρχίες ποιότητας συγκριτικά με τη δεύτερη. Με την προϋπόθεση ότι και στην επιστημονική αξιολόγηση εφαρμόζεται ενιαίο κριτήριο επίδοσης ανεξάρτητα από την κοινωνικοπολιτισμική ένταξη του μαθητή, όσο πιο αναπτυγμένες είναι οι τεχνικές αξιολόγησης, τόσο πιο έγκυρη παρουσιάζεται η διαφορά ανάμεσα στους μαθητές ως προς τη δυνατότά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ενιαίου σχολείου, ως ουσιαστική διαφορά «ποιότητας».
2. Εκτοπίζοντας την παραδοσιακή αξιολόγηση, η επιστημονική την υποκαθιστά στη διεκπεραίωση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, αφού με το να αξιολογεί κανείς με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ανισότητες μάλλον υποβοηθά παρά μετριάζει τη λειτουργία αυτή. Η βοήθεια που προσφέρει, όπως κάθε μορφή αξιολόγησης, δεν είναι μόνο τεχνική αλλά και πρακτική (νομιμοποίηση). Μια επιστημονική

αξιολόγηση όχι μόνο κρατάει τα βέλη των κριτικών των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, αλλά και τα στρέφει εναντίον τους, υπενθυμίζοντας ότι η κριτική, για να είναι έγκυρη, πρέπει να είναι επιστημονική. Το πρόβλημα είναι ότι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι – κυρίως οι μαθητές – δεν είναι εύκολο να μυηθούν στη γλώσσα της επιστημονικής θεωρίας της μέτρησης, ώστε να εκφράσουν την κριτική τους χρησιμοποιώντας την. Εδώ πρέπει να επισημανθεί και ο συντηρητικός χαρακτήρας της επιστημονικής αξιολόγησης στο σύγχρονο σχολείο, όταν τα αποτελέσματά της γίνονται αποδεκτά από άτομα που δεν είναι σε θέση ούτε να ελέγξουν, αλλά ούτε και να αμφισβητήσουν σοβαρά τη νομιμότητά της. Ο κίνδυνος αυτός είναι όμοιος με εκείνον της «αυθεντικής» αξιολόγησης του παραδοσιακού σχολείου με μια όμως διαφορά: ενώ και στις δύο περιπτώσεις η αξιολόγηση ξεφεύγει από τον έλεγχο του μαθητή (στη μια επειδή είναι θέμα αρχής η άνευ όρων αποδοχή της, στην άλλη επειδή η κριτική είναι τεχνικά αδύνατη) η επιστημονική αξιολόγηση στομώνει την κριτική που θα οδηγούσε στην άρση ή την αμφισβήτηση της νομιμότητας των αποτελεσμάτων της, χωρίς όμως ταυτόχρονα να αφήνει περιθώρια για τη δημιουργία της εικόνας του άδικου κριτή, άρα και για την εμφάνιση της αίσθησης της «αδικίας» στην συνείδηση του μαθητή. Η επιστημονική αξιολόγηση παράγει μια ιδιόζουσα νομιμότητα: ο βαθμός, προϊόν μιας αναπτυγμένης τεχνολογίας της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, τείνει να χάσει στα μάτια του μαθητή τον κοινωνικό του χαρακτήρα και γίνεται πια αντιληπτός ως ουδέτερο επιστημονικό δεδομένο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει υιοθετήσει ακόμα την επιστημονική αξιολόγηση, συνεπώς οι επιφυλάξεις που εκφράστηκαν αφορούν όχι τόσο τη σημερινή πραγματικότητα, όσο ορισμένες τάσεις που εμφανίζονται, σύμφωνα με τις οποίες τα προβλήματα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών μπορούν να λυθούν με την εφαρμογή της επιστημονικής αξιολόγησης.

Το πρόβλημα για τους σημερινούς εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης είναι η νομιμοποίηση των βαθμών απέναντι στους μαθητές, σε μια στιγμή που η αυθεντία του εκπαιδευτικού, όπως είναι γνωστή από παλιότερες εποχές, αρχίζει να υποχωρεί. Το καταφύγιο που προσέφερε και προσφέρει η αυθεντία στον κριτή που είχε και έχει να λύσει το πρόβλημα της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης των μαθητών με μέτρα και σταθμά των οποίων τη χρήση δεν είναι πάντοτε σε θέση να ελέγξει, τείνει να καταργηθεί. Το επιχείρημα «δεν δέχομαι συζήτηση για τους βαθμούς» δεν έπαψε βέβαια να υπάρχει, ιδίως στα επαρχιακά σχολεία, γίνεται όμως πιο δύσκολα αποδεκτό από τους μαθητές σήμε-

ρα από ό,τι στο παρελθόν. Με τη σταδιακή κατάργηση των καταφυγίων, το πάγιο πρόβλημα του εκπαιδευτικού οξύνεται. Αυτό τον οδηγεί σε νέες στρατηγικές «απόδοσης δικαιοσύνης» που συνήθως αναφέρονται στην κατασκευή πρακτικών λειτουργικών αντιστοιχιών ανάμεσα σε ερωτήσεις (εξετάσεις) και βαθμούς. Έτσι το βάρος μετατοπίζεται κυρίως στην αξιοπιστία της εξέτασης, που υποτίθεται ότι εξασφαλίζεται με «ερωτήσεις σύντομης απάντησης», «ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού διαστήματος», «ερωτήσεις σωστό-λάθος», «ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής», «ερωτήσεις σύζευξης», «ερωτήσεις κλιμάκωσης» κλπ. (βλ. Βαλσαμάκη-Ράλλη 1979:93 κ.ε.) Παράλληλα προς τη βελτίωση της αξιοπιστίας των βαθμών με την καθιέρωση περισσότερο επεξεργασμένων μορφών αντιστοιχίας εξέτασης-βαθμού, η νομιμότητα του βαθμού στηρίζεται σήμερα ως ένα σημείο και στην πρακτική της υπερβαθμολόγησης³². Πέρα από αυτά είναι γνωστό ότι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με έντονο επιλεκτικό χαρακτήρα ο βαθμός είναι βασικό «αγαθό» και ότι κάθε αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού που συνδέεται με το φόβο μελλοντικής απώλειας βαθμού αυτοαναιρείται, με αποτέλεσμα οι βαθμοί – αν δεν γίνονται αποδεκτοί από τους μαθητές – τουλάχιστον να μην αμφισβητούνται δημόσια³³.

32. Είτε το φαινόμενο της υπερβαθμολόγησης εμφανίζεται ως στρατηγική αναίρεσης των κινήτρων αμφισβήτησης της νομιμότητας των βαθμών από ορισμένους μαθητές, είτε ως στρατηγική «πρόληψης» της ταλαιπωρίας που προκύπτει για τον εκπαιδευτικό με την καθιέρωση μιας σειράς διαδικασιών «βελτίωσης» του βαθμού, ο πληθωρισμός αναφέρεται κατά κανόνα σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών: σ' εκείνους για τους οποίους η αξιολόγηση δημιουργεί άμεσα, πρακτικά προβλήματα (π.χ. στασιμότητα). Η υπερβαθμολόγηση δηλ. δεν πρέπει κατά τα φαινόμενα να αφορά όλες τις βαθμίδες της βαθμολογικής κλίμακας. Εκφράζεται πολύ έντονα στις χαμηλές βαθμίδες (π.χ. στην περιοχή ανάμεσα στο 10 και το 14), όπου είναι και η εστία της. Τούτο δεν σημαίνει ότι αυτή είναι η αποκλειστική περιοχή πληθωρισμού, αλλά ότι σ' αυτή την περιοχή είναι αρκετά έντονος, ενώ στις υψηλότερες βαθμίδες είναι κάπως εξασθενημένος. Έτσι μειώνεται η βαθμολογική απόσταση ανάμεσα στους καλούς και στους κακούς μαθητές, χωρίς όμως να καταργείται ή να γίνεται δυσδιάκριτη η διαφορά τους. Αυτό λοιπόν που στην πράξη εφαρμόζεται είναι η σύμπτυξη της βαθμολογικής κλίμακας και όχι η αναίρεσή της – μια σύμπτυξη που σαν εκπαιδευτική πραγματικότητα «πρόλαβε» το θεωρητικό σχεδιασμό της, αφού ισχύει χωρίς ακόμα να έχει καθιερωθεί επίσημα.

33. Η μεγάλη σημασία του βαθμού στα πλαίσια του επιλεκτικού σχολείου προσθέτει στην αξιολόγηση μια ακόμη άτυπη λειτουργία: τον έλεγχο της ομοιομορφίας της συμπεριφοράς των μαθητών, που ασκείται με την πίεση για συμμόρφωση στους κανόνες της σχολικής τάξης. Κάτω από συνθήκες υποκειμενικής αξιολόγησης, ο βαθμός μετατρέπεται σε όπλο του εκπαιδευτικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά με στόχο την αναστολή της κριτικής των μαθητών ή την καταστολή μη-συμμορφωτικής συμπεριφοράς τους. Αν και υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη δυνατότητα χρήσης αυτού του όπλου και στην πραγματική του χρήση, η σωφρονιστική του λειτουργία εξασφαλίζεται και στις δύο περιπτώσεις.

6. Τα όρια της απόδοσης δικαιοσύνης

Τα όρια της διαπραγμάτευσης της δικαιοσύνης και συνεπώς οι δυνατότητες παράστασης του «δίκαιου» κριτή προσδιορίζονται όχι μόνο από την ποιότητα των οργάνων μέτρησης και αξιολόγησης, αλλά και από την ίδια τη δομή του συστήματος. Οι μορφές δικαιοσύνης που επιτρέπει το επιλεκτικό σχολείο οφείλουν να κινηθούν στα πλαίσια της επιλεκτικής του λειτουργίας. Αν όντως κινούνται μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ή τα υπερβαίνουν, εξαρτάται από το βαθμό εσωτερικής συνέπειας του συστήματος. Γενικά όμως μπορούμε να πούμε ότι τα κοστούμια του «δίκαιου» κριτή υπαγορεύονται από τη μόδα της επιλογής.

6.1 Ιεραρχίες ποιότητας και νομιμότητα των βαθμών

Αμφισβήτηση της νομιμότητας του βαθμού είναι πιθανή σε δυο γενικές κατηγορίες περιπτώσεων: (α) όταν υπάρχει η εντύπωση ότι ο βαθμός δεν απεικονίζει την «αξία» του κατόχου του, και (β) όταν ο βαθμός συνεπάγεται άμεσα δυσάρεστες καταστάσεις (π.χ. στασιμότητα, χαμηλός μέσος όρος κλπ.).

Η υπερβαθμολόγηση τείνει να μετριάσει ή να εξαλείψει τη δεύτερη κατηγορία χωρίς, όπως είδαμε, να θέτει σε κίνδυνο την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Η πρώτη όμως κατηγορία παραμένει επίκαιρη, και μάλιστα είναι τόσο αυτονόητη η ιδέα της ιεραρχίας, ώστε το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα να μην έχουν αναπτύξει κανένα μέσο αντιμετώπισης του ενδεχόμενου να πετύχει η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (ή των υποψηφίων) επίδοση ίσης αξίας³⁴. Οι περιπτώσεις ισοβαθμίας που εξετάζονται αφορούν την ταύτιση «ποιότητας» στο εσωτερικό μιας βαθμίδας της ιεραρχίας και όχι τον εκφυλισμό της ιεραρχίας σε μια και μόνη βαθμίδα. Έτσι, ακόμα και

34. Μια από τις αυτονόητες αρχές που ρυθμίζει την επιλογή των θεμάτων για τις εισαγωγικές (κυρίως) εξετάσεις είναι και η εξής: τα θέματα πρέπει να είναι τέτοια που να αποκλείουν το ενδεχόμενο ορθών απαντήσεων από όλους (ή τους περισσότερους) τους μαθητές. Ο χαρακτηρισμός ακόμα και από τη μεριά των μαθητών εκείνων των θεμάτων (ερωτήσεων, ασκήσεων) που επιτρέπουν το ενδεχόμενο ορθών απαντήσεων από όλους τους διαγωνιζόμενους ως «γελοίων», δείχνει καθαρά την ιδεολογική εμβέ-

στην περίπτωση που η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο εξυπηρετούσε διαγνωστικούς σκοπούς και είχε παιδαγωγική λειτουργία, τα όριά της θα ήταν εμφανή: οι βελτιώσεις που μπορεί να πετύχει η ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης οφείλουν να κινηθούν στα πλαίσια της επιλογής και να μην παρακωλύσουν τη λειτουργία της κατανομής αυξημένων ευκαιριών στους καλύτερους μαθητές. Αν η βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης, κλπ. μέσω της ανατροφοδότησης που επιτρέπει η αξιολόγηση πάρει μεγάλες διαστάσεις και οδηγήσει στην ταύτιση της «αξίας» της επίδοσης των περισσότερων μαθητών, η ίδια η αξιολόγηση απειλεί να αναιρέσει τη νομιμοποιητική βάση της επιλογής. Αν ισχύει ότι ο καθένας παίρνει εκείνο που του αξίζει, και σε όλους αξίζει το ίδιο πράγμα, ιδιαίτερα όταν αυτό που αξίζει σε όλους (π.χ. οι «θέσεις») δεν φτάνει για όλους, προκύπτει επιτακτικά πρόβλημα νομιμοποίησης της εξής πραγματικότητας: όλοι (ή πάρα πολλοί) αξίζουν να πάρουν αυτό που είναι να δοθεί, αλλά μόνο κάποιοι (λίγοι) τελικά το αποκτούν. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η τρέχουσα πρακτική της κατανομής ευκαιριών αδυνατεί να νομιμοποιήσει την επιλογή, επειδή το παραπάνω ενδεχόμενο αναιρεί τη νομιμοποιητική της βάση. Ο «δίκαιος» κριτής, χωρίς να πάψει να εμφανίζεται ως «δίκαιος», οφείλει να αποτρέψει το ενδεχόμενο της συσσώρευσης μεγάλου πλήθους μαθητών στις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας, γιατί θα δημιουργούσε για το εκπαιδευτικό σύστημα άλυτα προβλήματα δικαιοσύνης στην κατανομή ευκαιριών.

6.2 Αξιολόγηση και ταυτότητα

Κάθε φορά που προβάλλει στην τάξη η εικόνα του εκπαιδευτικού ως «κριτή», η ίδια εικόνα προβάλλει και στη συνείδησή του, με την προϋπόθεση ότι ο ίδιος είναι σε θέση να αντιληφθεί την κοινωνική πραγματικότητα που υπάρχει μπροστά του. Η εικόνα που σχηματίζεται από τους μαθητές αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ως «κριτή» δεν έχει απλώς περιγραφικό χαρακτήρα. Έχει ταυτόχρονα και μια αξιολογική διάσταση, περιέχει δηλ. «αξία». Η αξία με την οποία οι μαθητές πιστώνουν το δάσκαλο ως κριτή της επίδοσής τους διαπερνά τα όρια της υποκειμενικής συνείδησης των μαθητών και κοινοποιείται. Από τη

λεια της παραπάνω παραδοχής. Η κατασκευή της σειράς προτεραιότητας κάθε είδους υποψηφίων στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ενσωματωμένη μέσα στα θέματα των εξετάσεων είναι δηλ. οργανικό στοιχείο της ίδιας της εξεταστικής πρακτικής. Ρυθμίσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν πολλούς υποψηφίους σε επιτυχία, αναιρώντας τη φιλοσοφία της σειράς προτεραιότητας, αποκλείονται εκ προδιαγραφής.

στιγμή που η εικόνα του εκπαιδευτικού ως κριτή γίνεται διυποκειμενικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας, το άτομο αυτό δεν είναι σε θέση να κλείσει τις πόρτες της δικής του συνείδησης, ώστε να μη την αντιληφθεί και να μην την πάρει υπόψη. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μηχανισμούς επιλεκτικής αντίληψης, μέσα από τους οποίους ανακατασκευάζουν το νόημα που έχει γι' αυτούς η κρίση των μαθητών αναφορικά με την αξία τους ως κριτών. Στο κάτω-κάτω ο δάσκαλος δεν παίρνει πάντοτε στα σοβαρά τις γνώμες των μαθητών του γι' αυτόν. Ωστόσο, η απόσταση που μπορεί να κρατήσει απέναντι στην εικόνα που του ετοιμάζουν καθημερινά οι μαθητές ούτε μπορεί να πάρει οποιεσδήποτε τιμές, ούτε μπορεί να διατηρείται επ' άπειρον: υπάρχουν όρια στην απόρριψη της γνώμης των μαθητών και στην καταδίκη της στάσης τους που βασίζεται στη γνώμη αυτή. Άλλωστε η απόρριψη και η καταδίκη της γνώμης των μαθητών γύρω από την αξία του ως βαθμολογητή τον φέρνουν αντιμέτωπο με την ίδια τη γνώμη. Ακόμα και αν πετύχει να απορρίψει και να καταδικάσει την κρίση των μαθητών, αυτό δεν σημαίνει ότι πετυχαίνει ταυτόχρονα την αναγνώριση και την αποδοχή από τους μαθητές της αξίας του ως κριτή. Η επικράτηση μιας εικόνας του εκπαιδευτικού ως κριτή που περιέχει εκείνη την «αξία» την οποία ο ίδιος μπορεί άνετα να εναρμονίσει με τα υπόλοιπα στοιχεία της ταυτότητάς του (προσωπικότητας), δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη βούλησή του. Οι δυνατότητες που του παρέχει το επιλεκτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα να παρουσιάζεται ως «δίκαιος» και η χρήση των δυνατοτήτων που ο ίδιος κάνει με τις στρατηγικές νομιμοποίησης των βαθμών, προσδιορίζουν τις πιθανότητες για την εμφάνιση του κοινωνικού γεγονότος «δίκαιος κριτής» και συνεπώς καθορίζουν τη μορφή ένταξης της επιμέρους ταυτότητας «δίκαιος κριτής» στη γενικότερη εικόνα του εαυτού του ως εκπαιδευτικού και στην επαγγελματική του υπόληψη σε τελευταία ανάλυση.

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου τη διανομή σχολικών τίτλων διέπει η αρχή της αξιοκρατίας, δεν μπορεί να παρακάμψει το ζήτημα της νομιμότητας οποιουδήποτε αποτελέσματος της αξιολόγησης (βαθμοί), προσωρινού ή μόνιμου. Είναι φυσικό, οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές και εκπρόσωποι αυτού του συστήματος σε επίπεδο παιδαγωγικής πράξης, τελικά να υφίστανται τη «φθορά» που συνεπάγεται η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, αφού αυτοί είναι εξουσιοδοτημένοι να προβαίνουν στην καταγραφή και την τεκμηρίωση των διαφορών ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό. Ο χειρισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών του ζητήματος της αξιολόγησης δεν έχει όμως επιπτώσεις μόνο στο επίπεδο της διανομής σχολικών τίτλων ή στο επίπεδο συγ-

κρότησης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Έχει σημαντικές επιπτώσεις και στο επίπεδο της μεταβίβασης κανονιστικών στοιχείων, και συγκεκριμένα στην ιδεολογική συγκρότηση του μαθητή. Το τελευταίο αυτό είδος επιπτώσεων από τη διεκπεραίωση της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο εξετάζεται στην επόμενη ενότητα.

6.3 Επιλογή και ιδεολογική ενσωμάτωση: ο ρόλος της αξιολόγησης στη δημιουργία και τη διαχείριση κοινωνικού διαχωρισμού

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επίσημη απόφαση για την πραγμάτωση ή μη-πραγμάτωση πανεπιστημιακών σπουδών (ουσιαστικά για την απόκτηση ή μη-απόκτηση πανεπιστημιακών τίτλων εκ μέρους του πολίτη) έρχεται σχετικά καθυστερημένη. Στην καλύτερη περίπτωση υπάρχει αμέσως μετά από μια δωδεκάχρονη θητεία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μ' αυτή την έννοια οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ είναι η κρισιμότερη φάση μέσα στη συνολική διαδικασία της επιλογής, διαδικασία που αρχίζει με τις πρώτες «αθώες» δηλώσεις του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης ως προς τη διαφοροποίηση των μαθητών από πλευράς επίδοσης. Στο βαθμό που η επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι καθοριστική για την επιτυχία ή αποτυχία του υποψηφίου, το αποτέλεσμα των εξετάσεων γίνεται επίσημα αντιληπτό ως συμπύκνωση όλης της μέχρι τη στιγμή της εξέτασης πορείας του: λογίζεται ως αποκλειστικός δείκτης ποιότητας του υποψηφίου με βάση τον οποίο θα ληφθεί η απόφαση σχετικά με την απόκτηση ή μη της φοιτητικής ιδιότητας. Στην τυπική περίπτωση η επιτυχία ερμηνεύεται σαν το επιστέγασμα μιας μακροχρόνιας θετικής προσπάθειας για την απόκτησή της, ενώ αντίθετα η αποτυχία σαν το αποτέλεσμα μιας άγονης προσπάθειας με τον ίδιο στόχο. Η επιτυχία στις εξετάσεις τοποθετεί το άτομο αυτόματα στην κατηγορία των πολιτών με πανεπιστημιακούς τίτλους³⁵, ενώ η αποτυχία το τοποθετεί στην απέναντι όχθη³⁶. Έτσι οι εξετάσεις μπορούν να

35. Η διαπίστωση αυτή ισχύει με την προϋπόθεση ότι η απόκτηση της φοιτητικής ιδιότητας τυπικά οδηγεί στη λήψη πτυχίου του αντίστοιχου κλάδου. Σε εκπαιδευτικά συστήματα με πολύ μικρό ποσοστό «διαρροών» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η απόκτηση της φοιτητικής ιδιότητας ισοδυναμεί με την απόκτηση πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο ιδιότητες είναι ζήτημα χρόνου.

36. Όσον αφορά τους αποτυχόντες, η τοποθέτηση αυτή δεν είναι οπωσδήποτε τελεσίδικη. Προβλέπονται διαδικασίες που επιτρέπουν στον υποψήφιο να θεωρήσει το αρνητικό αποτέλεσμα ως προσωρινό και να διεκδικήσει ξανά το αγαθό «φοιτητική ιδιότητα».

παραλληλίστουν με τις γνωστές τελετουργίες μετάβασης από μια κοινωνική κατηγορία (status) σε μια άλλη, στην περίπτωση μας: από την κατηγορία «απόφοιτος μέσης εκπαίδευσης» στην κατηγορία «πτυχιούχος ανώτατης ή ανώτερης σχολής».

Το κεντρικό ερώτημα που προκύπτει ύστερα από αυτά είναι το εξής: Ποιο ρόλο παίζει η ιδεολογία της αξιοκρατίας στην κατασκευή της διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα στα άτομα με πανεπιστημιακούς τίτλους και σ' εκείνα χωρίς αυτούς; Πώς αντιλαμβάνονται μ' άλλα λόγια οι φοιτητές τη διαφορά ανάμεσα σε όσους πέρασαν τις εισαγωγικές εξετάσεις και σ' εκείνους που απέτυχαν;

Οποιαδήποτε απάντηση στο ερώτημα αυτό – εκτός από τις υποθετικές – προϋποθέτει πληροφορίες από επιτυχόντες (ή από πρωτοετείς φοιτητές) από τις οποίες να φαίνεται πώς τα άτομα αυτά συνδέουν την επιτυχία τους με την αρχή της αξιοκρατίας, πώς εξηγούν την επιτυχία τους σε σχέση με την αποτυχία των συνυποψηφίων τους και πώς νοηματοδοτούν τόσο οι ίδιοι όσο και ο στενός τους οικογενειακός περίγυρος το γεγονός της επιτυχίας. Οι ζητούμενες πληροφορίες συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις 244 πρωτοετών φοιτητών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων στους οποίους δόθηκε το Νοέμβριο του 1987 σχετικό ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα Ι). Το δείγμα αυτό, βέβαια, δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, ούτε είναι τυχαίο με την αυστηρή έννοια του όρου³⁷. Είναι απλώς ενδεικτικό, και αυτός είναι και ρόλος του στα πλαίσια αυτής της μελέτης: να αποτελέσει τη βάση για τη διατύπωση ορισμένων προκαταρκτικών διαπιστώσεων και σκέψεων γύρω από την εικόνα των φοιτητών για τον εαυτό τους και για τους αποτυχόντες συνυποψηφίους τους σε σχέση με την ιδεολογία της αξιοκρατίας. Όπως τονίστηκε και σε άλλο σημείο της μελέτης, αποκλειστικός υπεύθυνος για το είδος της επίδοσής του σύμφωνα με τη λογική του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται ο μαθητής, αρκεί να έχει γίνει ορθή καταγραφή αυτής της επίδοσης από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό. Σε γενικές γραμμές το ίδιο ισχύει και για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Και εδώ ισχύει η αντίληψη περί ατομικής ευθύνης τόσο για την επιτυχία όσο και για την αποτυχία. Αυτό που ενδιαφέρει στα πλαίσια της παρούσας μελέτης δεν είναι αν και πώς μια κατά βάση κοινωνιογενής σχολική διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές γίνεται από τους ί-

37. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ήδη το γεγονός ότι η πιθανότητα να είναι κανείς παρών στην αίθουσα διδασκαλίας *de facto* δεν είναι η ίδια για όλους τους φοιτητές (είναι γνωστό ότι ένα ποσοστό των φοιτητών συστηματικά απουσιάζει από τα αμφιθέατρα), δείχνει ότι υπάρχει κάποια απόκλιση από τη θεωρητική συνθήκη της «ίσης πιθανότητας».

διους αντιληπτή ως ατομική διαφορά. Ενδιαφέρει κυρίως αν και πώς σε επίπεδο υποκειμένου οι όροι του εκπαιδευτικού «παιχνιδιού» της επιλογής, σύμφωνα με τους οποίους η διαφοροποίηση εκφράζεται με τη μορφή μιας σειράς προτεραιότητας, μετασχηματίζονται σε ουσιαστικές ιδιότητες των «παικτών».

Ο βασικός λοιπόν στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να προσφέρει μέσω ενός περιορισμένου δείγματος πληροφορίες οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν για να απαντηθεί το εξής συγκεκριμένο διπλό ερώτημα: (α) υπάρχει, σύμφωνα με την αντίληψη των επιτυχόντων, ουσιαστική διαφορά ποιότητας ανάμεσα σ' αυτούς και στους συνυποψηφίους τους που απέτυχαν; (β) υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντίληψη των μαθητών για την αξιοκρατία και στην κοινωνική και σχολική τους διαφοροποίηση; Η αναμενόμενη απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι θετική («υπάρχει») ενώ στο δεύτερο αρνητική («δεν υπάρχει»). Η αναμονή μιας θετικής απάντησης στο πρώτο ερώτημα και μιας αρνητικής στο δεύτερο, δεν είναι τυχαία. Στηρίζεται στις παρακάτω παραδοχές:

1. Η αυτοαντίληψη του φοιτητή σε σύγκριση με την (ετερο)αντίληψη των αποτυχόντων, διαμορφώνεται στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπει την κοινωνική άνοδο με την καθιέρωση και την ενεργοποίηση ενός μηχανισμού επιλογής κάτω από συνθήκες δημοκρατικού ανταγωνισμού, όπου οι μετέχοντες λογίζεται ότι ανταγωνίζονται «ίσοις όροις». Στο σημείο αυτό χρειάζεται ίσως μια μικρή παρέκβαση για να γίνει σαφέστερη η πρώτη παραδοχή. Θεωρητικά διακρίνουμε δύο μοντέλα προώθησης ατόμων που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν τη φοιτητική ιδιότητα, και γενικά δύο μοντέλα σύνδεσης ανάμεσα στα ΑΕΙ και στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με το πρώτο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να απαιτήσει από τους μελλοντικούς φοιτητές ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων («επάρκεια»). Η είσοδος στα ΑΕΙ και η απόκτηση της φοιτητικής ιδιότητας εξαρτάται από την ανταπόκριση του υποψηφίου στις παραπάνω απαιτήσεις. Οι «επαρκείς» θα την αποκτήσουν, οι «ανεπαρκείς» όχι. Οι εξετάσεις είναι διαπιστωτικές, με την έννοια ότι ελέγχουν την παρουσία ή την απουσία της επάρκειας του υποψηφίου, χωρίς να τον τοποθετούν αναγκαστικά σε κάποια σειρά προτεραιότητας συγκρίνοντας την επίδοσή του με την επίδοση των άλλων συνυποψηφίων. Σύμφωνα με τη λογική αυτού του μοντέλου, το πλήθος των υποψηφίων που θα διαπιστωθεί με τις εξετάσεις ότι είναι «επαρκείς», είναι δευτερεύον. Σημαντικό είναι αν έχει κάποιος τα προσόντα, και όχι αν τα έχουν και άλλοι. Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους επιτυχόντες και

τους αποτυχόντες είναι η εξής: οι μεν έχουν τα προσόντα, ενώ οι άλλοι όχι. Πρόκειται για μια διαχωριστική γραμμή που, επειδή βασίζεται στο βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των ΑΕΙ, παραπέμπει σε μια ουσιαστική διαφορά ποιότητας ανάμεσα σε όσους αποκτούν τη φοιτητική ιδιότητα και σε όσους δεν την αποκτούν. Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, η επιτυχία και η αποτυχία δεν συνδέονται τόσο με την ανταπόκριση των υποψηφίων στις απαιτήσεις των ΑΕΙ³⁸, όσο με τη σειρά προτεραιότητας που προκύπτει για τον κάθε υποψήφιο από την αξιολόγηση των απαντήσεων στις εξετάσεις. Αυτή όμως η σειρά προτεραιότητας από μόνη της δεν σημαίνει τίποτε. Αποκτά σημασία σε σχέση με ένα προκαθορισμένο πλήθος θέσεων για επιτυχόντες τόσο συνολικά όσο και κατά περίπτωση (Τμήμα, Τομέας). Στην τυπική περίπτωση, αν ο αριθμός που δηλώνει τη σειρά προτεραιότητας του υποψηφίου είναι ίσος ή μικρότερος εκείνου που δηλώνει το πλήθος των προκαθορισμένων θέσεων για επιτυχόντες (*numerus clausus*), ο υποψήφιος αποκτά τη φοιτητική ιδιότητα, στην αντίθετη περίπτωση όχι. Στη λογική του δεύτερου μοντέλου η διαφορά ανάμεσα στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες είναι διαφορά *σειράς προτεραιότητας*, όχι αναγκαστικά ουσιαστική διαφορά ποιότητας. Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες δεν παραπέμπει αναγκαστικά σε ουσιαστική διαφορά της *αξίας* (επίδοσης) ανάμεσα στους δύο³⁹. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επιλογή για τα ΑΕΙ γίνεται με βάση το δεύτερο μοντέλο. Η μεγάλη ζήτηση στην Ελλάδα για το αγαθό «φοιτητική ιδιότητα» προκαλεί σοβαρά προβλήματα νομιμότητας μιας τέτοιας επιλογής που θυμίζει περισσότερο *αγώνισμα* παρά *διαγώνισμα*. Η αύξηση του αριθμού των εισακτέων, η δημιουργία νέων μονάδων ΑΕΙ και ΤΕΙ, η ίδρυση των Μεταλυκειακών

38. Η σύνδεση ανάμεσα στα ΑΕΙ και τις εισαγωγικές εξετάσεις δεν είναι ισχυρή. Ούτε η επιλογή των θεμάτων για τις εξετάσεις, ούτε η διενέργεια των εξετάσεων ανήκουν σήμερα στη δικαιοδοσία των ΑΕΙ. Και οι δύο διαδικασίες ελέγχονται από το κέντρο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (ΥΠΕΠΘ).

39. Η σχετική καθυστέρηση της επιλογής δίνει τη δυνατότητα σε πολλούς υποψηφίους να γίνουν εξίσου ανταγωνιστικοί, δηλ. να εξομοιωθούν αναφορικά με την ικανότητά τους να αντιδρούν απέναντι στις εξετάσεις. Οι ίδιες οι εισαγωγικές εξετάσεις δίνουν μια στιγμιαία εικόνα των προσόντων του υποψηφίου η οποία θα μπορούσε να είναι διαφορετική, αν επαναλαμβανόταν οι εξετάσεις. Το γεγονός π.χ. ότι αρκεί μια μονάδα για να αποκλειστεί κανείς από τον πίνακα των εισακτέων σημαίνει ότι ο δείκτης επίδοσης των αποκλεισμένων δεν μπορεί *a priori* να θεωρηθεί ότι είναι ουσιαστικά διαφορετικός από εκείνον των εισακτέων. Απλά οι προβλεπόμενες θέσεις για τα ΑΕΙ είναι περιορισμένες.

Προπαρασκευαστικών Τμημάτων και η δυνατότητα για πολλαπλή συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις (κυρίως μέσω του συστήματος θελτίωσης της βαθμολογίας) είναι οι πιο γνωστές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στις παραπάνω πιέσεις. Σε επίπεδο όμως υποκειμένου (φοιτητή) η απάντηση στην αμφισβήτηση της νομιμότητας της επιτυχίας λογικά θα έπρεπε να είναι η επίκληση της ιδεολογίας της αξιοκρατίας.

2. Παρά τη συνεχιζόμενη ανεργία ορισμένων κατηγοριών κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων, το πτυχίο συνεχίζει να αποτελεί στόχο για μια μεγάλη μερίδα νέων, καθώς επίσης και των οικογενειών τους. Συνεχίζει δηλ. να λογίζεται ως *κεφάλαιο*, και μάλιστα τόσο σημαντικό ώστε να δικαιολογούνται επενδύσεις σε προσπάθεια και σε χρήμα για την απόκτησή του. Η παρουσία του συνδέεται στενά με την προσδοκία μιας διαφορετικής μεταχείρισης του κατόχου σε σύγκριση με τον μη-κάτοχο. Η άλλη όψη αυτής της προσδοκίας λογικά θα έπρεπε να είναι η αντίληψη του φοιτητή ότι υφίσταται μια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν πρόσβαση στους πανεπιστημιακούς τίτλους και σ' εκείνους που δεν την έχουν.
3. Η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις λογίζεται επίσημα ως η συμπύκνωση μιας ολόκληρης σειράς από επιτυχείς προσπάθειες κατά τη διάρκεια της μαθητικής θητείας του υποψηφίου. Αντιπροσωπεύει τη συνολική του πορεία και ερμηνεύεται ουσιαστικά ως επιβράβευση της συνολικής προσπάθειας. Από τη σκοπιά του φοιτητή λογικά πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως τελική επιβεβαίωση της εγκυρότητας του μηνύματος ότι είναι καλύτερος από κάποιους άλλους.

Πριν όμως γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι ανάγκη να δοθούν μερικές γενικές πληροφορίες για την ταυτότητα του δείγματος.

Από τους 244 φοιτητές του πανεπιστημίου Ιωαννίνων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, 110 (45,1%) είχαν πετύχει στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, 47 (19,3%) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 38 (15,6%) στο Τμήμα Φυσικής και 49 (20,1%) στο Φιλολογικό Τμήμα. Το 39,1% είχαν βαθμό απολυτηρίου Λυκείου πάνω από 19, το 43,6% από 18 μέχρι 19, το 13,6% από 17 μέχρι 18, και το 3,7% από 15 μέχρι 17. Για όλο το δείγμα (N=244) το 40,5% έχει πατέρα που ασκεί κάποιο από τα λεγόμενα «κατώτερα» επαγγέλματα (εργάτες, τεχνίτες, υπηρετικό προσωπικό), ενώ το 59,5% έχει πατέρα που ασκεί μεσαίο ή ανώτερο επάγγελμα. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται από Τμήμα σε Τμήμα (μάλιστα η σχετική διαφοροποίηση εί-

ναι στατιστικά σημαντική, $X=13.97808$, $df=3$, $P=0.0029$) αντίστοιχα ως εξής: ΦΠΨ 31.8% και 68.2%, ΠΤΔΕ 64.3% και 31.7%, Φυσικό 44.7% και 55.3%, Φιλολογικό 35.6% και 64.4%. Για το 22.1% των φοιτητών του δείγματος η μητέρα ασκεί κάποιο επάγγελμα, ενώ για το 77.9% η μητέρα εργάζεται στο σπίτι (οικιακά). Η κατανομή της εκπαιδευτικής βιογραφίας (στάθμης) του πατέρα σε ολόκληρο το δείγμα είναι η εξής: 51% απόφοιτοι Δημοτικού, 30.1% απόφοιτοι Μέσης Εκπαίδευσης, 18.9% πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ανώτερων Σχολών. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται κατά Τμήμα (η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική) ως εξής: ΦΠΨ 47.3%, 30% και 22.7%. ΠΤΔΕ 59.6% 29.8% και 10.6%. Φυσικό 50%, 26.3% και 23.7%. Φιλολογικό 52.1%, 33.3% και 14.6%. Η αντίστοιχη κατανομή αναφορικά με τις μητέρες είναι η εξής: Για όλο το δείγμα 67.6%, 23.4% και 9.0%. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται από Τμήμα σε Τμήμα: ΦΠΨ 60.0%, 24.2% και 15.8%. ΠΤΔΕ 69.8%, 23.6% και 6.6%. Φυσικό 78.8%, 21.2% και 0.0%. Φιλογογικό 77.8%, 22.2% και 0.0%.

Οι φοιτητές κατασκευάζουν τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον εαυτό τους και τους αποτυχόντες συνυποψηφίους τους μέσω της ιδεολογίας της αξιοκρατίας. Η λογική της κατασκευής αυτής φαίνεται τόσο από τις απαντήσεις στα επιμέρους ερωτήματα του ερωτηματολογίου, όσο και από τη σύνθεση των απαντήσεων σε έξι ομάδες από ερωτήσεις (μεταβλητές). Κάθε μια από τις ομάδες αυτές συνιστά και έναν δείκτη, από τις τιμές του οποίου σχηματίζει κανείς μια πρώτη εικόνα για τη βασική συναίνεση ανάμεσα στους φοιτητές αναφορικά με την αντίληψη της επιτυχίας στα ΑΕΙ και την αρχή της αξιοκρατίας.

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων (M7,M8, M9,M10,M24) ελέγχει το βαθμό με τον οποίο οι φοιτητές συνδέουν την επιτυχία τους στα ΑΕΙ με ιδιότητες όπως αντικειμενική καταγραφή της υπεροχής (M7), ικανότητα (M8), ποιότητα (M9), ωριμότητα (M10) και νομιμοποίηση της προτεραιότητας των επιτυχόντων σε μεσαίες ή ανώτερες βαθμίδες της πυραμίδας των επαγγελματικών θέσεων (M25). Η ανάλυση διακύμανσης των τιμών των παραπάνω μεταβλητών έδειξε μια σχετική ομοιομορφία στις απαντήσεις των φοιτητών, ανεξάρτητα από Τμήμα (M1), βαθμό απολυτηρίου Λυκείου (M2), επάγγελμα γονέων (M3,M4), και εκπαιδευτική στάθμη γονέων (M5,M6). Η τάση είναι υπέρ μιας θετικής σύνδεσης της επιτυχίας με την αρχή της αξιοκρατίας⁴⁰.

Η δεύτερη ομάδα (M11,M12) ελέγχει την ετεροαντίληψη των φοιτητών σε σχέση με την επιτυχία τους: πώς οφείλουν, σύμφωνα με τους επιτυχόντες, να ερμηνεύουν οι αποτυχόντες την αποτυχία τους; Με τις μεταβλητές M11 και M12 ελέγχεται αν στην προβολή της αυτοαντίληψης των αποτυχόντων από πλευράς επιτυχόντων χρησιμοποιούνται

στοιχεία από την ιδεολογία της αξιοκρατίας, αν δηλ. η αποτυχία αυτή σύμφωνα με τους φοιτητές συνδέεται με ιδιότητες όπως π.χ. έλλειψη ικανοτήτων και χαμηλή ποιοτική στάθμη. Και εδώ η ανάλυση διακύμανσης έδειξε μια σχετική συναίνεση ανάμεσα στους επιτυχόντες. Σε μια κλίμακα ανάμεσα στο 2 και 6, όπου το 2 σημαίνει άρνηση της σύνδεσης της αποτυχίας με την έλλειψη ικανοτήτων και με χαμηλή ποιοτική στάθμη και το 6 ανεπιφύλακτη κατάφαση αυτής της σύνδεσης, ο δείκτης των φοιτητών είναι γύρω στο 3.6⁴¹.

Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων (M13,M14,M15) αφορά τη στάση των φοιτητών απέναντι στη θεωρητική αρχή της αξιοκρατίας (ο καθένας αμείβεται σύμφωνα με την αξία του) και την πραγμάτωση της αρχής αυτής εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος (επιλογή των υποψηφίων). Οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν μια σχετικά ομοιόμορφη στάση, ανεξάρτητα από τη διαφοροποίηση σε επίπεδο επαγγελματικής και εκπαιδευτικής στάθμης των γονέων, βαθμό απολυτηρίου Λυκείου κλπ. Σε μια κλίμακα με άκρα το 3 και το 9, όπου το 3 δηλώνει απόρριψη της βασικής παραδοχής της αξιοκρατίας και το 9 ανεπιφύλακτη αποδοχή, ο δείκτης των φοιτητών βρίσκεται γύρω στο 7.5⁴².

40. Η τάση αυτή, χωρίς να είναι πολύ ισχυρή, είναι ενδεικτική της αντίληψης των φοιτητών για την επιτυχία και αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Σε μια κλίμακα από το 5 μέχρι το 15, όπου το 5 είναι δείκτης σοβαρών επιφυλάξεων για το αν συνδέεται η επιτυχία με την αξιοκρατία και το 15 είναι δείκτης ανεπιφύλακτης κατάφασης, οι φοιτητές κινούνται γύρω στο 9.5.

Ειδικότερα οι δείκτες ανά μεταβλητή είναι οι εξής:

M1 μ.ο.=9.516	(1)	9.537	(2)	9.319	(3)	9.974	(4)	9.224
M2 μ.ο.=9.514	(1)	9.547	(2)	9.585	(3)	9.333	(4)	9.000
M3 μ.ο.=9.547	(1)	9.489	(2)	9.584				
M4 μ.ο.=9.516	(1)	9.685	(2)	9.468				
M5 μ.ο.=9.506	(1)	9.452	(2)	9.616	(3)	9.478		
M6 μ.ο.=9.516	(1)	9.424	(2)	9.579	(3)	10.045		

41. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε τους εξής δείκτες:

M1 μ.ο.=3.693	(1)	3.645	(2)	3.723	(3)	3.868	(4)	3.633
M2 μ.ο.=3.695	(1)	3.653	(2)	3.679	(3)	3.909	(4)	3.556
M3 μ.ο.=3.707	(1)	3.734	(2)	3.688				
M4 μ.ο.=3.693	(1)	3.685	(2)	3.695				
M5 μ.ο.=3.691	(1)	3.766	(2)	3.699	(3)	3.478		
M6 μ.ο.=3.693	(1)	3.709	(2)	3.719	(3)	3.500		

42. Η μόνη διαφορά που δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί ως τυχαία (στατιστικά σημαντική διαφορά) αφορά τη δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή (M2), όπου οι τιμές ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες (άριστοι, πολύ καλοί, καλοί, μέτριοι) είναι σχετικά μεγάλες, ειδικά ανάμεσα στους μέτριους και τους πολύ καλούς (df1=3, df2=239, F-r=2.809, F=.040). Η διαφορά αυτή όμως ενδέχεται να προκύπτει λόγω της μικρής ομάδας μέτρων μαθητών του δείγματος (N=9). Ως προς τους υπόλοιπους δείκτες τα αποτελέ-

Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων (M16,M17,M18) αφορά την εκτίμηση των επιτυχόντων σχετικά με την αξιοπιστία του βαθμού στο σχολείο ως δείκτη της ποιότητας και των ικανοτήτων του κατόχου του. Στόχος των ερωτήσεων αυτών ήταν να ελεγχθεί αν στην αντίληψη των επιτυχόντων ο βαθμός ως δείκτης της αξίας του μαθητή εναρμονίζεται με την αρχή της αξιοκρατίας ή όχι. Όπως και στις προηγούμενες απαντήσεις, υπάρχει και εδώ μια σχετικά ομοιόμορφη στάση των φοιτητών σύμφωνα με την οποία ο βαθμός μπορεί με ορισμένες επιφυλάξεις να θεωρηθεί ως αντικειμενικό μέτρο της αξίας του μαθητή και με τον τρόπο αυτό συνδέεται θετικά με την αρχή της αξιοκρατίας⁴³.

Η σχέση ανάμεσα στην πρόβλεψη που κάνει ο υποψήφιος και στο αποτέλεσμα των εισαγωγικών εξετάσεων μπορεί να θεωρηθεί σαν ένας πρόσθετος δείκτης της αντίληψης του εαυτού του σε σχέση με την αρχή της αξιοκρατίας (η πρόβλεψη του αποτελέσματος εκ μέρους του υποψηφίου που δέχεται ότι στις εξετάσεις λειτουργεί η αρχή της αξιοκρατίας, και η αντίστοιχη πρόβλεψη εκ μέρους του υποψηφίου που είναι επιφυλακτικός πάνω στο ίδιο θέμα, πρέπει να είναι κατ' αρχήν διαφορετικές). Η πέμπτη ομάδα ερωτήσεων που ελέγχει τη στάση των επιτυχόντων απέναντι στην αξιοκρατία μέσω των προβλέψεών τους ως υποψηφίων σχετικά με το αποτέλεσμα των εισαγωγικών εξετάσεων, αποτελείται από δύο μεταβλητές (M19,M20). Από την ανάλυση διακύμανσης των τιμών αυτών των μεταβλητών προέκυψε ότι οι επιτυχόντες τείνουν να βασίζονται τις θετικές τους προβλέψεις στην αρχή της αξιοκρατίας, ανεξάρτητα από τη διαφοροποίησή τους ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Με κατώτερο το 3 και ανώτερο το 9, ο δείκτης προβλεψιμότητας του αποτελέσματος εκ μέρους των επιτυχόντων βρίσκεται περίπου στο 4.7⁴⁴.

οματα είναι τα ακόλουθα:

M1 μ.ο.=6.299	(1)	6.364	(2)	6.319	(3)	6.053	(4)	6.327
M2 μ.ο.=6.309	(1)	6.274	(2)	6.170	(3)	6.607	(4)	7.000
M3 μ.ο.=6.276	(1)	6.287	(2)	6.268				
M4 μ.ο.=6.299	(1)	6.093	(2)	6.358				
M5 μ.ο.=6.296	(1)	6.371	(2)	6.219	(3)	6.217		
M6 μ.ο.=6.299	(1)	6.339	(2)	6.263	(3)	6.091		

43. Οι επιμέρους δείκτες ανά μεταβλητή και ομάδα είναι ειδικότερα οι εξής:

M1 μ.ο.=7.541	(1)	7.336	(2)	7.787	(3)	7.895	(4)	7.490
M2 μ.ο.=7.539	(1)	7.600	(2)	7.415	(3)	7.727	(4)	7.667
M3 μ.ο.=7.547	(1)	7.670	(2)	7.464				
M4 μ.ο.=7.541	(1)	7.352	(2)	7.595				
M5 μ.ο.=7.547	(1)	7.589	(2)	7.507	(3)	7.500		
M6 μ.ο.=7.541	(1)	7.503	(2)	7.684	(3)	7.455		

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων (M21,M22,M23) αφορά το νόημα που αποδίδει στο γεγονός της επιτυχίας τόσο ο ίδιος ο υποψήφιος όσο και ο στενός κοινωνικός του περίγυρος, έτσι όπως το αντιλαμβάνεται ο (πρωτοετής) φοιτητής. Η ανάλυση διακύμανσης των τιμών των απαντήσεων έδειξε και εδώ μια σχετική ομοιομορφία στην αντίληψη των φοιτητών. Ανεξάρτητα από Τμήμα, εκπαιδευτική και επαγγελματική στάθμη γονέων και βαθμό απολυτηρίου Λυκείου, οι φοιτητές και το περιβάλλον τους νοηματοδοτούν θετικά την επιτυχία τους στα ΑΕΙ (ο δείκτης βρίσκεται γύρω στο 6.59 με minimum το 3 και maximum το 9)⁴⁵.

Υπάρχει, τέλος, ένα ακόμη ερώτημα (M25) με το οποίο ελέγχεται αν οι επιτυχόντες συνδέουν, και πώς, τα σχολικά προσόντα του μαθητή («καλός», «μέτριος» κλπ.) με τις υποτιθέμενες απαιτήσεις ενός επαγγελματικού ρόλου. Σκοπός αυτού του ερωτήματος ήταν να ελεγχθεί έμμεσα αν οι φοιτητές παραπέμπουν στην αρχή της (σχολικής) αξιοκρατίας για να νομιμοποιήσουν την ισχύουσα διαφοροποίηση ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης σε μεσαίες και ανώτερες θέσεις στην πυραμίδα της απασχόλησης. Το συμπέρασμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των φοιτητών είναι το εξής: πάνω από το 60% δέχονται είτε με κάποιες επιφυλάξεις (42,5%) είτε ανεπιφύλακτα (20,8%) ότι υπάρχει μια σχέση ανταπόκρισης ανάμεσα στις απαιτήσεις των μεσαίων και ανώτερων επαγγελμάτων και στα σχολικά προσόντα του υποψηφίου («πολύ καλός», «καλός» κλπ.). Η τάση αυτή δεν επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση του φοιτητή.

Όπως τονίστηκε και σε άλλο σημείο, οι απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου – και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων αυτών – πρέπει να θεωρηθούν περισσότερο ως

44. Οι επιμέρους δείκτες είναι οι ακόλουθοι:

M1 μ.ο.=4.799	(1)	4.800	(2)	5.000	(3)	4.368	(4)	4.837
M2 μ.ο.=4.782	(1)	4.968	(2)	4.613	(3)	4.578	(4)	4.889
M3 μ.ο.=4.754	(1)	4.809	(2)	4.717				
M4 μ.ο.=4.779	(1)	4.685	(2)	4.805				
M5 μ.ο.=4.774	(1)	4.645	(2)	4.945	(3)	4.848		
M6 μ.ο.=4.779	(1)	4.764	(2)	4.895	(3)	4.591		

45. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους δείκτες είναι οι ακόλουθοι:

M1 μ.ο.=6.594	(1)	6.782	(2)	6.319	(3)	6.368	(4)	6.612
M2 μ.ο.=6.597	(1)	6.779	(2)	6.632	(3)	6.091	(4)	6.111
M3 μ.ο.=6.629	(1)	6.755	(2)	6.543				
M4 μ.ο.=6.594	(1)	6.444	(2)	6.637				
M5 μ.ο.=6.593	(1)	6.589	(2)	6.534	(3)	6.696		
M6 μ.ο.=6.594	(1)	6.552	(2)	6.807	(3)	6.364		

προκαταρκτικοί δείκτες μιας τάσης ανάμεσα στους ευνοημένους του εκπαιδευτικού συστήματος να κατασκευάζουν τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους επιτυχόντες και τους αποτυχόντες, στηριζόμενοι στην αρχή της αξιοκρατίας. Με τη διαχωριστική αυτή γραμμή, μια σχέση διαφοράς, και μάλιστα δευτερεύουσας διαφοράς, μετατρέπεται σε σχέση ουσιαστικής υπεροχής και νομιμοποιεί κοινωνικές προτεραιότητες οι οποίες προκύπτουν αναπόφευκτα από την αναγνώριση μιας ιεραρχικής διάταξης όσων εμφανίζονται ως διεκδικητές όχι μόνο επαγγελματικής θέσης, αλλά και κοινωνικού κύρους (prestige). Η επιτυχία στα ΑΕΙ σημαίνει de facto ένταξη του ατόμου στην ομάδα των κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων. Συνεπάγεται όχι μόνο ειδική μεταχείριση τού ατόμου εκ μέρους του κράτους σε σύγκριση με τους μη-κατόχους παρόμοιων τίτλων, αλλά και αξίωση για ειδική μεταχείριση (π.χ. «κατοχύρωση πτυχίου»). Η βασική μέθοδος με την οποία δομείται αυτή η διαχωριστική γραμμή είναι η ενεργοποίηση της ιδεολογίας της διαφοράς από την πλευρά των ευνοημένων. Αυτό γίνεται με τη συστηματική επίκληση της αρχής της αξιοκρατίας. Αποτέλεσμα της διαχωριστικής γραμμής είναι η δημιουργία συναίνεσης ως προς την ύπαρξη μιας ουσιαστικής διαφοράς (διαφορά ικανότητας, ποιότητας και ωριμότητας) ανάμεσα στους επιτυχόντες και στους αποτυχόντες. Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο η συναίνεση αυτή αποτελεί βασικό συστατικό ενός γενικότερου μηχανισμού ιδεολογικής ενσωμάτωσης φοιτητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Συμπερασματικά λοιπόν τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκε θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενδεικτικά για το εξής φαινόμενο: το εκπαιδευτικό σύστημα – εδώ, το ελληνικό – υιοθετώντας ένα συγκεκριμένο μοντέλο επιλογής είναι αναγκασμένο να παράγει διαφοροποίηση και να τη διαχειρίζεται με τέτοιον τρόπο, ώστε, ανεξάρτητα από τον πραγματικό βαθμό ανταπόκρισης των υποψηφίων στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ στις απαιτήσεις των ΑΕΙ, η διανομή των προγραμματικά περιορισμένων (φοιτητικών) θέσεων ανάμεσα στους διεκδικητές αυτών των θέσεων να εναρμονίζεται με την ιδεολογία της αξιοκρατίας. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργεί σειρές προτεραιότητας με κριτήριο τις δευτερεύουσες διαφορές των διεκδικητών. Αυτή ακριβώς η διαδικασία αντανάκλαται στη συνείδηση του υποκειμένου που την υφίσταται (του υποψηφίου), όμως η αντανάκλαση ακολουθεί μια διαφορετική λογική. Ο υποψήφιος που κέρδισε τη φοιτητική θέση τείνει να αντιλαμβάνεται τη διανομή διαφορετικά, δηλ. με βάση την ύπαρξη ουσιαστικής διαφοράς ποιότητας ανάμεσα στους αποτυχόντες και τους επιτυχόντες, σαν να είχε υιοθετήσει το εκπαιδευτικό σύστημα ένα

διαφορετικό μοντέλο επιλογής και σαν να διένειμε τις θέσεις με κριτήριο την ανταπόκριση των υποψηφίων σε κάποια στάθμη προσόντων. Κατά τη διεκπεραίωση, συνεπώς, της λειτουργίας της επιλογής, το σχολείο διαχωρίζει και ταυτόχρονα ενσωματώνει. Διαχωρίζει, στο βαθμό που διαφοροποιεί επίσημα τους μαθητές μετρώντας την αξία τους (επίδοση). Ενσωματώνει, στο βαθμό που πετυχαίνει την αναγνώριση αυτής της διαφοροποίησης εκ μέρους των μαθητών (φοιτητών), δηλ. στο βαθμό που νομιμοποιεί το διαχωρισμό. Ασφαλώς θα ήταν ενδιαφέρον στα πλαίσια μιας ξεχωριστής μελέτης να ερευνηθεί πώς καταγράφεται στη συνείδηση των αποτυχόντων το γεγονός της αποτυχίας. Αυτό όμως που με βεβαιότητα μπορεί να πει κανείς είναι ότι το σχολείο διεκπεραιώνοντας τη λειτουργία της επιλογής δεν μεσολαβεί απλώς στη διανομή σχολικών τίτλων στους διεκδικητές τους, αλλά ταυτόχρονα στα πλαίσια της ίδιας λειτουργίας μεταβιβάζει ιδεολογία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΒΑΛΣΑΜΑΚΗ-ΡΑΛΛΗ, Η. 1979
Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή. Αθήνα.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. 1981
Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. 1981
Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας. Ιωάννινα (διδακτ. διατριβή).
- ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ-ΤΖΙΚΑ, Ζ. 1983
Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια. Θεσσαλονίκη.
- ΤΣΙΜΠΟΥΚΗΣ, Κ. 1979
Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. 1985
Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα.
- BERGER, P./T. LUCKMANN 1972
The social construction of reality. London.
- ERLEBACH, E. et al. 1975
Schülerbeurteilung. Berlin.
- FEND, H. 1974. Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel.
- FINGERHUT, W./H.-P. LANGFELDT 1978
Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In K. HELLER (Hrsg.) Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg S.253-270.
- FISCHER, G.H. (Hrsg.) 1968
Psychologische Testtheorie. Bern.
- GOFFMAN, E. 1969a
Where the Action Is. London.
- GOFFMAN, E. 1969b
The Presentation of Self in Everyday Life. London.
- HABERMAS, J. 1973
Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main.
- HABERMAS, J. 1977
Kultur and Kritik. Frankfurt am Main.

- HAYS, W. 1969
Statistics. London.
- HELLER, K. (Hrsg.) 1978
Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg.
- HERWARTZ-EMDEN, L./H. MERKENS 1980
Überlegungen zum Validitätsproblem aus wissenschaftstheoretischer Sicht. In Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 14, S. 90-116.
- INGENKAMP, K. 1968
Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In ROTH, H. (Hrsg.). Begabung und Lernen. Stuttgart, S. 407-431.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.) 1971
Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971.
- INGENKAMP, K. 1981
Die Messung und Bewertung des Lernerfolges in der Schule. In TWELLMANN, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf, S. 329-342.
- LANGFELDT, H.-P. 1978
Die klassische Testtheorie als Grundlage standardisierter Schulleistungstests. In HELLER, K. (Hrsg.) S. 96-136.
- LANGFELDT, H.-P./W. FINGERHUT 1978
Empirische Ansätze zur Aufklärung des Konstruktes «Schulleistung». In HELLER, K. (Hrsg.). S. 38-45.
- LIENERT, G.A. 1969
Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- LOFLAND, J. 1976
Doing Social Life. The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings. New York, London.
- MEAD, G.H. 1962
Mind, Self and Society. Chicago.
- MERKENS, H. 1975
Einführung in die Statistik für Pädagogen, Teil I. Trier.
- OSWALD, H. 1975
Entwurf für die Sitzung: «Sozialisation in der Schule». Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).
- RÖHM, H. 1973
Zur Problematik der Beurteilung von Schülern. In Psychologie in Erziehung und Unterricht, 20, S. 77-88.
- SCHMACK, E. 1981
Allgemeine und besondere Beurteilungsprobleme. In TWELLMANN, W.

- (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Düsseldorf, S. 329-342.
- SECORD, P.F./C.W. BACKMAN 1976
Sozialpsychologie. Frankfurt am Main.
- STONE, J. 1962
Appearance and the Self. In ROSE, A. (ed.) Human Behavior and Social Processess. Boston, pp. 86-118.
- TILLMANN, K.J. 1976
Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt am Main.
- TURNER, P. 1956
Role-taking, Role Standpoint and Reference Group Behavior. In The American Journal of Sociology, 61, pp. 316-328.
- WEISS, R. 1969
Vor-und Nachteile der Leistungsbeurteilung durch Ziffernoten. In Schule und Psychologie, 16, S. 198-207.
- ZIELINSKI, W. 1973
Die Beurteilung von Schülerleistungen. In Funkkolleg «Pädagogische Psychologie» (Studienbegleitbrief), Weinheim.

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α

Μ1. Τμήμα

ΦΠΨ	1	
ΠΔΕ	2	
Φυσικό	3	
Φιλογογικό . . .	4	

Μ2. Βαθμός απολυτηρίου Λυκείου

19,1-19,9	1	
18,1-18,9	2	
17,1-17,9	3	
14,1-16,9	4	

Μ3. Επάγγελμα του πατέρα σας

Μ4. Επάγγελμα της μητέρας σας

Μ5. Γραμματικές γνώσεις του πατέρα σας Σ.Ε.

Μ.Ε.

Α.Ε.

1	
2	
3	
1	
2	
3	

Μ6. Γραμματικές γνώσεις της μητέρας σας Σ.Ε.

Μ.Ε.

Α.Ε.

Μέρος Β

M7. Που αποδίδετε περισσότερο την επιτυχία σας φέτος στις εισαγωγικές εξετάσεις:

- στην ατυχία των εξίσου ικανών συνυποψηφίων που απέ-
τυχαν

1	
---	--
- στο σύστημα επιλογής που δίνει στους ικανότερους περισ-
σότερες ευκαιρίες

2	
---	--
- στην κατώτερη ποιότητα των συνυποψηφίων που απέ-
τυχαν

3	
---	--

M8. Το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα ΑΕΙ είναι τέτοιο ώ-
στε:

- πολλοί πετυχαίνουν χωρίς να αξίζουν, ενώ πολλοί που
αξίζουν δεν πετυχαίνουν

1	
---	--
- δεν μπορείς να βασιστείς στον κανόνα ότι όσοι αξίζουν
πράγματι αμοίβονται

2	
---	--
- όσοι αξίζουν να περάσουν, πράγματι περνούν

3	
---	--

M9. Πιστεύω ότι οι μονάδες που συγκέντρωσα φέτος στις εξετάσεις:

- μάλλον με ευνοούν, γιατί πιστεύω ότι αξίζω λιγότερο απ’
ό,τι δείχνουν

1	
---	--
- δίνουν πάνω-κάτω το μέτρο της αξίας μου

2	
---	--
- μάλλον με αδικούν, γιατί νομίζω ότι αξίζω περισσότερο .

3	
---	--

M10. Η γνώμη μου είναι ότι:

- ούτε οι επιτυχόντες, ούτε οι αποτυχόντες είναι γενικά ώρι-
μοι για το πανεπιστήμιο

1	
---	--
- όσοι πέτυχαν στις εξετάσεις δεν είναι περισσότερο ώριμοι
για το πανεπιστήμιο απ’ ό,τι οι αποτυχόντες

2	
---	--
- όσοι πέτυχαν στις εξετάσεις είναι γενικά πιο ώριμοι για το
πανεπιστήμιο απ’ ό,τι εκείνοι που απέτυχαν

3	
---	--

M11. Νομίζω ότι όσοι απέτυχαν φέτος στις εξετάσεις για τα ΑΕΙ:

- δεν θεωρούν ότι είναι ποιοτικά κατώτεροι από αυτούς που πέτυχαν

1	
---	--
- θεωρούν ότι η επιλογή είναι άδικη, γιατί ευνόησε τους λιγότερο ικανούς απέναντι στους πραγματικά ικανούς ..

2	
---	--
- αναγνωρίζουν, παρά την πικρία της αποτυχίας, την ποιοτική υπεροχή αυτών που πέτυχαν

3	
---	--

M12. Η προσωπική μου άποψη πάνω στο θέμα αυτό είναι ότι:

- μόνο ένα μικρό ποσοστό αδικήθηκε πραγματικά, οι υλοιποί απλώς ισχυρίζονται ότι αδικήθηκαν για να δικαιολογήσουν την αποτυχία τους

1	
---	--
- δικαιολογημένα αισθάνονται αδικημένοι γιατί στην επιλογή μεγάλο ρόλο παίζει η τύχη

2	
---	--
- όσοι απέτυχαν πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η στάθμη τους είναι πραγματικά χαμηλότερη συγκριτικά μ' εκείνη των επιτυχόντων

3	
---	--

M13. Τον κανόνα «ο καθένας αμείβεται ανάλογα με την αξία του» βάσει του οποίου λειτουργεί το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα ΑΕΙ, υιοθετώ προσωπικά επειδή:

- αν και έχω επιφυλάξεις, δέχομαι τον κανόνα επειδή τον δέχονται γενικά όλοι

1	
---	--
- τον θεωρώ αυτονόητο

2	
---	--
- αποτελεί κίνητρο για τη συνεχή βελτίωση του ατόμου

3	
---	--

M14. Αν η επιλογή των υποψηφίων για τα ΑΕΙ γινόταν με κλήρωση, δηλ. χωρίς εξετάσεις, τότε πιστεύω ότι:

- θα ήταν το ίδιο περίπου δίκαιη όπως και η ισχύουσα διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων

1	
---	--
- θα ήταν ίσως άδικη για τη μειοψηφία των άριστων μαθητών οι οποίοι έχουν περισσότερες πιθανότητες με τις εξετάσεις παρά με κλήρωση

2	
---	--
- θα ήταν εντελώς άδικη

3	
---	--

M15. Αν πριν από τις εξετάσεις σάς είχαν προτείνει να γίνει η επιλογή με κλήρωση παρά με εξετάσεις:

- θα το δεχόμουν ευχαρίστως

1	
---	--
- θα αντιμετώπιζα το δίλημμα να δεχτώ ή να απορρίψω την πρόταση γιατί δεν θα μπορούσα να σταθμίσω με ποιο σύστημα θα είχα τις περισσότερες πιθανότητες

2	
---	--
- θα το απέρριπτα γιατί θα ήμουν βέβαιος για την ποιότητα της επίδοσής μου στις εξετάσεις

3	
---	--

M16. Αν η βαθμολογία των υποψηφίων για τα ΑΕΙ γινόταν μόνο με βάση τη βαθμολογία του μαθητή στο Λύκειο, τότε:

- η επιλογή θα ήταν περισσότερο δίκαιη, γιατί ένας άγνωστος εξεταστής δεν μπορεί από ένα γραπτό να κρίνει τι αξίζει ο υποψήφιος

1	
---	--
- η επιλογή θα οδηγούσε περίπου στα ίδια με τα σημερινά αποτελέσματα γιατί η ποιότητα του μαθητή φαίνεται και στη μια και στην άλλη περίπτωση

2	
---	--
- η επιλογή θα ήταν λιγότερο δίκαιη γιατί οι καθηγητές συχνά αδικούν τους μαθητές για διάφορους λόγους

3	
---	--

M17. Αν η επιλογή των υποψηφίων για τα ΑΕΙ γινόταν χωρίς εξετάσεις, δηλ. με βάση τη βαθμολογία του μαθητή στο Λύκειο, τότε:

- προσωπικά θα είχα περισσότερες πιθανότητες, γιατί πιστεύω ότι σπάνια γίνονται αδικίες στο σχολείο

1	
---	--
- πιστεύω ότι δεν θα άλλαζε για μένα τίποτα

2	
---	--
- προσωπικά θα είχα λιγότερες πιθανότητες να περάσω, γιατί πολύ συχνά στο σχολείο αισθανόμουν ότι με αδικούσαν

3	
---	--

M18. Τελικά από τη μέχρι τώρα εμπειρία μου με τις εξετάσεις έχω την εντύπωση ότι:

- οι καθηγητές στη Μέση Εκπαίδευση σπάνια πέφτουν έξω ως προς τις πραγματικές ικανότητες εκείνων που αυτοί θεωρούν «καλούς» ή «πολύ καλούς» μαθητές

1	
---	--
- οι καθηγητές στη Μ. Εκπαίδευση όλο σπάνια πέφτουν έξω ως προς την πραγματική αξία των μαθητών που αυτοί θεωρούν «καλούς» ή «πολύ καλούς»

2	
---	--
- μετά τα αποτελέσματα των εξετάσεων για τα ΑΕΙ οι καθηγητές πρέπει να σκεφτούν σοβαρά αν τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να χαρακτηρίσουν κάποιο μαθητή ως «καλό» ή «πολύ καλό» είναι όντως αντικειμενικά

2	
---	--

M19. Αν δεν πετύχαινα φέτος στο πανεπιστήμιο:

- θα το θεωρούσα περίπου φυσικό, γιατί η εντύπωσή μου ήταν ότι δεν είχα πάει καλά στις εξετάσεις

1	
---	--
- δεν θα ήξερα αν πρέπει να το θεωρήσω αδικία ή όχι, γιατί δεν ήμουν σίγουρος (η) πόσο άξιζε αυτό που έγραψα .

2	
---	--
- θα το θεωρούσα αδικία, γιατί θα είχα την εντύπωση ότι δεν μου έβαλαν στις εξετάσεις τις μονάδες που δικαιούμουν.

3	
---	--

M20. Τελικά τώρα διαπιστώνω ότι:

- είχα δίκιο να αμφιβάλω για την επιτυχία μου, γιατί απ' ό,τι τελικά είδα, αυτή οφείλεται μάλλον στην τύχη

1	
---	--
- είχα υποτιμήσει τις ικανότητές μου, οι οποίες απ' ό,τι φάνηκε στις εξετάσεις είναι πράγματι μεγαλύτερες από εκείνες που πίστευα ότι έχω

2	
---	--
- είχα δίκιο όταν μετά τις εξετάσεις νόμιζα ότι πρέπει να είμαι μέσα στους επιτυχόντες

3	
---	--

M21. Όσο για την επιτυχία μου στο πανεπιστήμιο:

- δεν είναι καθόλου σίγουρο αν πάρω το πτυχίο και αν στην περίπτωση που το πάρω αυτό θα μου εξασφαλίσει την επαγγελματική θέση που ονειρεύομαι

1	
---	--
- νομίζω ότι με εξασφαλίζει επαγγελματικά γιατί τώρα που μπήκα το πτυχίο θα το πάρω έτσι κι αλλιώς

2	
---	--
- θεωρώ ότι είναι η πιο σημαντική επιτυχία στη ζωή μου γιατί μου εξασφαλίζει ένα επάγγελμα σχετικά προνομιακό

3	
---	--

M22. Η επιτυχία μου στο πανεπιστήμιο:

- ήτταν υπόθεση ρουτίνας

1	
---	--
- μου έδωσε φυσικά κάποια ικανοποίηση, αλλά δεν επη-
ρέασε σημαντικά τον εσωτερικό μου κόσμο

2	
---	--
- έχω την εντύπωση ότι μου προκάλεσε μια μεγάλη εσωτε-
ρική αλλαγή

3	
---	--

M23. Η επιτυχία μου στο πανεπιστήμιο:

- δεν προκάλεσε ιδιαίτερες συγκινήσεις γιατί τη θεωρού-
σαν δεδομένη

1	
---	--
- ικανοποίησε βέβαια τους γονείς μου αλλά δεν το θεώρη-
σαν εξαιρετικό γεγονός

2	
---	--
- θεωρήθηκε από το στενό μου κύκλο σαν το πιο σημαντικό
γεγονός της ζωής μου

3	
---	--

M24. Οι πτυχιούχοι του πανεπιστημίου –και γενικά των ΑΕΙ– απασχο-
λούνται συνήθως σε μεσαία και ανώτερα επαγγέλματα. Για να εί-
ναι όμως κανείς πτυχιούχος, πρώτα πρέπει να πετύχει στις εισα-
γωγικές εξετάσεις και να μπει στο πανεπιστήμιο. Για να πετύχει
στις εξετάσεις αυτές πρέπει να είναι μαθητής με υψηλή επίδοση.
Υπάρχει δηλ. μια σύνδεση ανάμεσα στην επίδοση (ποιότητα του
μαθητή) και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Ως προς αυτό
θεωρώ ότι:

- κακώς υπάρχει αυτή η σύνδεση, γιατί κανένας δεν δικαι-
ούται περισσότερο απ' ό,τι ο διπλανός του μια καλή θέση
στη κοινωνία

1	
---	--
- κανονικά το τι επάγγελμα (θέση) θα κάνει κανείς δεν έπρε-
πε να εξαρτάται από τους βαθμούς ή τις μονάδες στις εξε-
τάσεις, αλλά από τη κλίση του καθενός

2	
---	--
- σωστά υπάρχει αυτή η σύνδεση, γιατί ο μαθητής που αξί-
ζει δικαιούται να αποκτήσει μια καλή θέση, ενώ αυτός
που δεν αξίζει πρέπει να πάει σε μια λιγότερο καλή θέση

3	
---	--

M25. Πάντως κατά τη γνώμη μου:

- και οι αδύνατοι μαθητές μπορούν από πλευράς ευφυΐας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προνομιακών επαγγελμάτων (ανώτερων και μεσαίων)

1	
---	--
- μόνο ορισμένοι από τους αδύνατους μαθητές θα μπορούσαν από πλευράς ευφυΐας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προνομιακών επαγγελμάτων

2	
---	--
- οι απαιτήσεις των ανώτερων και των μεσαίων επαγγελμάτων είναι τέτοιες που μόνο οι καλοί ή οι πολύ καλοί μαθητές καταφέρνουν να ανταποκριθούν σ' αυτές

3	
---	--

M26. Από τη μέρχι σήμερα εμπειρία μου με καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου σχημάτισα την εντύπωση ότι:

- οι περισσότεροι από τούς καθηγητές είναι εντελώς αδιάφοροι ως προς το αν οι μαθητές τούς θεωρούν άδικους ή όχι

1	
---	--
- οι καθηγητές ενοχλούνται κάπως όταν οι μαθητές τούς θεωρούν άδικους

2	
---	--
- οι καθηγητές συνήθως ενοχλούνται πάρα πολύ όταν οι μαθητές τούς θεωρούν άδικους

3	
---	--

Παράρτημα II
Πίνακες Συχνοτήτων

M7	1	2	3
%	36.8	47.2	16.0
231	85	109	37

M9	1	2	3
%	2.1	70.2	27.7
242	5	170	67

M11	1	2	3
%	10.9	74.5	14.6
239	26	178	35

M13	1	2	3
%	33.2	19.3	47.5
238	79	46	113

M15	1	2	3
%	0.04	31.1	68.5
221	1	75	165

M17	1	2	3
%	7.5	64.6	27.9
240	18	155	67

M19	1	2	3
%	18.8	30.8	50.4
240	45	74	121

M8	1	2	3
%	27.6	53.5	18.9
243	67	130	46

M10	1	2	3
%	24.7	63.4	11.9
243	60	154	29

M12	1	2	3
%	32.0	66.4	1.6
244	78	162	4

M14	1	2	3
%	5.7	19.7	74.6
244	14	48	182

M16	1	2	3
%	14.0	13.6	72.3
242	34	33	175

M18	1	2	3
%	60.3	21.1	18.6
242	34	57	151

M20	1	2	3
%	9.1	28.6	62.2
241	22	69	150

M21	1	2	3
%	33.2	38.6	28.2
241	80	93	68

M22	1	2	3
%	2.9	71.9	25.2
242	7	174	61

M23	1	2	3
%	14.0	23.6	62.4
242	34	57	151

M24	1	2	3
%	7.5	71.4	21.2
241	18	172	51

M25	1	2	3
%	36.7	42.5	20.8
240	88	102	50

M26	1	2	3
%	29.6	36.7	33.7
240	71	88	81