

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Η. ΔΗΜΟΥ

Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο . . .	125
1. Εννοιολογικές αφηρηρίες (εισαγωγικές έννοιες)	125
1.1. Η έννοια της επίδοσης	125
1.2. Η έννοια της απόκλισης	126
2. Οι επιδόσεις στην κοινωνία και στο σχολείο	131
2.1. Οι επιδόσεις στην κοινωνία	131
2.2. Οι επιδόσεις στο σχολείο	132
2.3. Το πρόβλημα της αξιολόγησης των επιδόσεων	136
3. Οι αποκλίσεις και ο λειτουργικός τους ρόλος	140
3.1 Οι επιδόσεις και οι αποκλίσεις στο σχολείο	141
3.2 Ο λειτουργικός ρόλος των αποκλίσεων	145
4. Βιβλιογραφία	149

Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Εννοιολογικές αφηρητές (Εισαγωγικές έννοιες)

1.1 Επίδοση

Στην καθημερινή επικοινωνία ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει το αποτέλεσμα μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με τη σημασία του μεγίστου βαθμού επιτυχίας (ρεκόρ) ατομικών ικανοτήτων ή παραγωγικών δραστηριοτήτων (Herder 1982).

Σε άλλες περιπτώσεις η επίδοση προσδιορίζει όχι αποτελέσματα δραστηριοτήτων αλλά κυρίως συστηματική ενασχόληση. Στην περίπτωση αυτή βρίσκεται σε στενή σχέση με την έννοια της «κλίσης».

Στην επιστημονική συζήτηση ο όρος «επίδοση», χρησιμοποιείται σχεδόν με το ίδιο περιεχόμενο, όπως και στην καθημερινή επικοινωνία, με μόνη διαφορά ότι στη περίπτωση αυτή δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αξιολογική διάσταση του αποτελέσματος (Gronbach, L. 1961). Επίδοση θεωρείται τότε ο βαθμός που το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον επιδιωκόμενο στόχο. Ο βαθμός δηλαδή, που τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων ενός μαθητή προσεγγίζουν τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, προσδιορίζει και τις επιδόσεις του. (Köck, P./Ost, H. 1983 σ. 319-326, Κασσωτάκης, Μ. 1981 σ. 24-33). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο όρος επίδοση εμφανίζεται ως αξιολογήσιμο τελικό προϊόν μιας προσπάθειας, το οποίο εξετάζεται συνήθως αποκομμένο από τους όρους πραγμάτωσής του. Η επίδοση, ως γνωστό, συντελείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης περιστασης η οποία προδιαγράφει με τα μηνύματά της συγκεκριμένους όρους και δυνατότητες πραγματοποίησής της. Η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίστασης. Επίσης δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι η αξιολόγηση του αποτελέσματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη του

επικοινωνιακού απέναντι, που αυτός σχηματίζει για το συγκεκριμένο άτομο και τους στόχους που οφείλει αυτό να πραγματώσει. (Ulich, D./Martens, W. 1973, Dimou, G. 1979, Hofer, M. 1969). Είναι προφανές ότι η βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ως μεμονωμένα στοιχεία (ή σε συνδυασμό), προδικάζουν και ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Γίνεται κατανοητό ότι η έννοια «επίδοση» έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που συνήθως δίνεται στο σχολείο. Δεν είναι απλά ένα αποτέλεσμα αλλά και μια συντονισμένη προσπάθεια η οποία βασίζεται σε ικανότητες και δεξιότητες. Προϋποθέτει επίσης συγκεκριμένη ετοιμότητα (ψυχοκινητική, συγκινησιακή και γνωστική) του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται και ενεργοποιείται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης και αξιολόγησης.

Ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του δραστηριοποίηση αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο «επίδοση» με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης, των διδακτικών και σχολικών στόχων. Στη διαμόρφωση μιας τέτοιας αντίληψης συμβάλλουν αποφασιστικά η κοινωνικοποίησή του και η διαγνωστική του αδυναμία. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την κοινωνικοποίησή του ως μαθητής, φοιτητής και εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την απουσία ή πλημμελή διαγνωστική πληροφόρηση και άσκηση στο στάδιο των σπουδών του, έχει εσωτερικεύσει τον καθιερωμένο τρόπο αντιμετώπισης και κατανόησης των επιδόσεων, ο οποίος σε γενικές γραμμές εξειδικεύεται σε ένα επιφανειακό και ασαφές διαγνωστικό σχήμα. Δεν εμβαθύνει δηλαδή στη διαγνωστική ανάλυση των όρων πραγμάτωσης των επιδόσεων ούτε ενδιαφέρεται για τα άλλα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο μαθητής στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Είναι βέβαιο ότι το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί μόνο την επίδοση, που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, (βλ. 2.2.) ενώ αγνοεί συστηματικά τον εμπλουτισμό της εμπειρίας, την ποιότητα των βιωμάτων, τη διαφορετική γνώση, τη διεύρυνση της ερευνητικής στρατηγικής κλπ., που αποκομίζει ο μαθητής από κάθε διδακτική προσπάθεια.

1.2 Απόκλιση

Η έννοια «απόκλιση», ανάλογα με την ειδική επιστημονική σκοπιά που αντιμετωπίζεται, προσδιορίζει και διαφορετικό περιεχόμενο. Θεωρούμε σκόπιμο να μην προβούμε, στα πλαίσια της εργασίας αυτής, στην παρουσίαση των διαφόρων εννοιολογικών προσεγγίσεων του φαινομένου των αποκλίσεων, η οποία πέρα από την ιστορική της αξία

σε πρακτικό επίπεδο δεν βοηθάει στην κατανόηση του συγκεκριμένου φαινομένου. Έτσι θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε ορισμένα κρίσιμα σημεία της διαδικασίας με την οποία οι αποκλίσεις προσδιορίζονται και αντιμετωπίζονται, ώστε να καταλήξουμε σε έναν ορισμό εργασίας που να ανταποκρίνεται πληρέστερα στην πραγματικότητα.

Η απόκλιση προφανώς παραπέμπει σε μια πράξη ή στάση ενός υποκειμένου, η οποία θεωρείται ως ανεπιθύμητη και αντιμετωπίζεται αρνητικά. Ο Becker (1973, σ. 17-18) επισημαίνει ότι οι αποκλίσεις δεν στοιχειοθετούνται μόνο από αντικειμενικά υπαρκτές πράξεις ή στάσεις των ατόμων αλλά και από αντικειμενικά μη υπαρκτές οι οποίες αποδίδονται στα άτομα κατ' επίκληση (από σφάλμα, εκδίκηση ή προκατάληψη) ως αποκλίσεις. Επομένως μπορούμε να δεχτούμε ότι οι αποκλίσεις δεν προκύπτουν πάντοτε από αντικειμενικά υπαρκτές πράξεις ή στάσεις των υποκειμένων αλλά και από κατ' επίκληση αποδιδόμενες. Οι αποκλίσεις δηλώνουν επίσης πράξεις ή στάσεις υποκειμένων στις οποίες έχει αποδοθεί αρνητικό περιεχόμενο. Αυτό σημαίνει αφενός ότι οι πράξεις και οι στάσεις ως γεγονότα υπαρκτά ή μη δηλώνουν τις δυνατότητες του ατόμου και αφετέρου ότι αυτές υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο. Οι αποκλίσεις επομένως προϋποθέτουν ένα συγκεκριμένο αξιολογικό πλαίσιο και μια σχετική διαδικασία. Το πλαίσιο αυτό είναι ευκολονόητο ότι διαμορφώνεται από το εκάστοτε ισχύον θεσπισμένο (νόμοι, κανόνες οργάνωσης κλπ.) κανονιστικό σύστημα του συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου ή υποσυνόλου (κοινωνική ομάδα, υποκοουλτούρα κ.λπ.) (Porpitz, H. 1980). Είναι προφανές ότι τις συνθετικές μονάδες του εκάστοτε κανονιστικού συστήματος αποτελούν οι σχετικοί κοινωνικοί κανόνες. Κοινωνικός κανόνας κατά την άποψη του Sprittler (1967, σ. 13 κ.ό) θεωρείται η συστηματική αξίωση συγκεκριμένης πράξης ή στάσης σε επανερχόμενες περιστάσεις. Έτσι ο κοινωνικός κανόνας σε επικοινωνιακό επίπεδο παίρνει την υπόσταση της κοινωνικής προσδοκίας (Opp, K-D. 1974, σ. 34 κ.ό., Wiswede, G. 1973). Αυτή ως κοινωνικό προϊόν διαμορφώνεται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου και λειτουργεί στις διάφορες περιστάσεις ως εσωτερικευμένος κανόνας δράσης και αξιολόγησης.

Η διαδικασία αξιολόγησης και ταξινόμησης μιας πράξης ή στάσης ως προβληματικής θα μπορούσε στο σημείο αυτό να είναι η ακόλουθη. Μια συγκεκριμένη πράξη ή στάση –υπαρκτή ή αποδιδόμενη– που προσβάλλει με τη συχνότητα, την ένταση ή τη διάρκεια της ως απύσασα, υπολειπόμενη, υπερβαίνουσα ή απροσδόκητη την αντίστοιχη κοινωνική προσδοκία του επικοινωνιακού απέναντι ή τρίτου (προσώπου) αξιολογείται ως απόκλιση και αντιμετωπίζεται αρνητικά (Opp, K-D.

1974, Lamneck, S. 1979 σ. 50, Δήμου, Γ. 1988). Σ' αυτή την πρώτη εννοιολογική προσέγγιση της απόκλισης η αξιωματική προσδοκία καθώς επίσης και η χαρακτηριζόμενη πράξη ή στάση εμφανίζονται ως συστήματα μιας διαδικασίας αποκομμένα από την συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία λειτουργικά ανήκουν. Τόσο οι πράξεις ή οι στάσεις όσο και οι σχετικές αξιωματικές προσδοκίες συμβαίνουν, διαμορφώνονται και κατανοούνται στα πλαίσια συγκεκριμένων περιστάσεων. Αυτές έχουν ένα χωροχρονικό, επικοινωνιακό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο σηματοδοτεί δυνατότητες πραγματοποίησης των πράξεων ή τήρησης των στάσεων και καθορίζει τις προϋποθέσεις κατανόησης και αξιολόγησής τους από τον επικοινωνιακό απέναντι ή τρίτο πρόσωπο. Το πλαίσιο αυτό δηλαδή εκπέμπει άμεσα ή έμμεσα μηνύματα στα μετέχοντα υποκείμενα, τα οποία στο σύνολό τους περιγράφουν τη χαρακτηριστική μήτρα της περίπτωσης. Έτσι η εκάστοτε μήτρα της περίπτωσης οριοθετεί το πλαίσιο πραγματοποίησης μιας πράξης ή στάσης και διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αξίωση της σχετικής προσδοκίας. Τα γενικά χαρακτηριστικά διάρθρωσης της περίπτωσης διαμορφώνουν ένα σχετικά σταθερό και εύκολα αναγνωρίσιμο περίγραμμα. Η αλληλεπίδραση όμως των μετεχόντων προσώπων προσδίδει σ' αυτήν ένα δυναμισμό ο οποίος αντικατοπτρίζεται βασικά στη δυνατότητα διαπραγμάτευσης και διαμόρφωσης των όρων της περίπτωσης. Έτσι η περίπτωση αποκτάει μια συγκεκριμένη ποιότητα. Η κάθε περίπτωση δηλαδή, εκτός από το γενικό πλαίσιο που τη διαφοροποιεί από τις άλλες, εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο από τη μορφή και το χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης των μετεχόντων. Έτσι με αυτό τον τρόπο μπορούν να ερμηνευτούν τα φαινόμενα σύμφωνα με τα οποία μια συγκεκριμένη πράξη ή στάση ενός υποκειμένου αποκτάει σε διαφορετικές περιστάσεις και διαφορετική διαβάθμιση ή ποιότητα (αρνητική-θετική).

Είναι αποδεδειγμένο (Höhn, E. 1967, Hofer, M. 1969, Bursten, M./Hurrelmann, K. 1976) ότι η προσωπικότητα των μετεχόντων ατόμων στην περίπτωση, ως κοινωνική και κοινωνικοποιητική (ιστορική) πραγματικότητα, εμπλέκεται δυναμικά στην περίπτωση και συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της αξιωματικής προσδοκίας και της συνακόλουθης εκτίμησης για τη συγκεκριμένη (υπαρκτή ή αποδομένη) πράξη ή στάση. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι τα συνηθισμένα φαινόμενα σύμφωνα με τα οποία διαφορετικά υποκείμενα, με την ίδια πράξη ή στάση στην ίδια περίπτωση, να αξιολογούνται και να αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τον επικοινωνιακό απέναντι ή ένα τρίτο πρόσωπο, ή αντίθετα η πράξη ή στάση ενός υποκειμένου κάτω από

τις ίδιες συνθήκες να αντιμετωπίζεται διαφορετικά από διαφορετικούς επικοινωνιακούς απέναντι ή τρίτους.

Ο συγκινησιακός τομέας (συναισθηματική διέγερση) επίσης προσδίδει ιδιαίτερη ποιότητα δυναμισμού στην κάθε περίπτωση. αφού συμβάλλει αποφασιστικά στον προσανατολισμό και την ενίσχυση της αξιωματικής προσδοκίας και αξιολόγησης. Είναι φανερό ότι ο επικοινωνιακός απέναντι ως άμεσα ή έμμεσα αποδέκτης της αποκλίνουσας πράξης ή στάσης, είναι σχεδόν αδύνατο να είναι συναισθηματικά ουδέτερος. Έτσι οι ενέργειές του τελούν, ως ένα συγκεκριμένο βαθμό, κάτω από την επιρροή του συγκινησιακού παράγοντα, πράγμα που πολλές φορές διαφοροποιεί εμφατικά και τη στάση και την εκτίμησή του. Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αξιωματική προσδοκία και η σχετική αξιολόγηση μιας πράξης ή στάσης έχει μια αρκετά σημαντική πλαστικότητα η οποία προκύπτει ως προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Η προσβολή μιας σχετικής προσδοκίας μπορεί προφανώς να συμβεί όχι μόνο από ανεπιθύμητες πράξεις ή στάσεις αλλά και από επιθυμητές (Orp, K-D. 1974). Και εδώ αναφέρονται οι περιπτώσεις στις οποίες προσδοκείται συστηματικά η εκδήλωση της απόκλισης π.χ. η κλοπή από τον «κλέφτη». Το φαινόμενο αυτό συμβαίνει διότι η συγκεκριμένη πράξη ή στάση του ατόμου αξιολογείται και αντιμετωπίζεται από διαφορετικό κανονιστικό σύστημα, έξω από αυτό στο οποίο ο φορέας (άτομο) ανήκει. Στην προκειμένη περίπτωση εξετάζεται δηλαδή όχι από τη σκοπιά των «κλεφτών», όπου η αποφυγή της κλοπής στοιχειοθετεί απόκλιση, αλλά από το καθιερωμένο κοινωνικό σύστημα. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποκλίσεις έχουμε στις περιπτώσεις που προσβάλλεται η θετική κοινωνική προσδοκία. Η προσδοκία δηλαδή που είναι αντίστοιχη με το κανονιστικό σύστημα στο οποίο ανήκουν οι «φυσικοί» του φορείς.

Τέλος οι αποκλίσεις δεν παραπέμπουν απλά σε αρνητικά αξιολογημένες πράξεις ή στάσεις. Πολύ περισσότερο προδικάζουν, ως σημεία αναφοράς, μια διαδικασία αρνητικής ταξινόμησης και αντιμετώπισης της προσωπικότητας του υποκειμένου. Αυτό συμβαίνει στα πλαίσια της λειτουργίας του στερεότυπου (Manz, M. 1968) με το οποίο οι αποκλίσεις ως μεμονωμένα επεισόδια γενικεύονται και σε άλλες πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου και τη χαρακτηρίζουν στο σύνολό της. Παράλληλα με τη διαδικασία του στιγματισμού (Goffman, E. 1967) το άτομο οδηγείται στην αποδοχή και άσκηση ενός αρνητικού ρόλου, από τον οποίο πολύ σπάνια μπορεί να απεγκλωβιστεί. Η επιλεκτική αντίληψη (μνήμη) δηλαδή τροφοδοτεί με πληροφορίες το στερεότυπο που

συνήθως το επιβεβαιώνουν και το ενισχύουν (Irlle, M. 1975 σ. 85 κ.ά.). Είναι σχεδόν απίθανο από το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας να μην υπάρχει δυνατότητα να απομονωθούν αρνητικά στοιχεία (επιλήψιμες πράξεις ή στάσεις), τα οποία να επιβεβαιώνουν το σχετικό στερεότυπο. Η διαμορφωμένη στάση, δύσκολα και σε σπάνιες περιπτώσεις ανατρέπεται (Secord, C.W./Backman, P.F. 19776, σ. 21 κ.ό., Brophy, J. E./Good, T. L. 1976, σ. 52 κ.ό.). Εξάλλου το στιγματισμένο άτομο, όταν αντιμετωπίζεται ως τέτοιο από τον κοινωνικό του περίγυρο, αυξάνει την πιθανότητα αυτοπροσδιορισμού του στο αρνητικό ρόλο που του έχει αποδοθεί. Το άτομο αναγκάζεται στην περίπτωση αυτή μέσα από τη συστηματική και συνεπή άσκηση του προβληματικού ρόλου να πιστοποιεί την παρουσία του και να διεκδικεί την αυτοεκπλήρωσή του, (Goffman, E. 1967, Erikson, K.T. 1966) γεγονός που το οδηγεί συστηματικά στην κατεύθυνση του προβλήματος. Το άτομο μπαίνει ουσιαστικά σε ένα ανατροφοδοτικό κύκλο που το βυθίζει όλο και περισσότερο στον αρνητικό του ρόλο.

Μετά από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η έννοια απόκλιση περιγράφει μια κατάσταση η οποία προκύπτει από μια αρνητική ταξινόμηση και αντιμετώπιση της προσωπικότητας ενός υποκειμένου, που έχει (διαδικασία) σημείο αναφοράς πράξεις ή στάσεις (υπαρκτές ή αποδιδόμενες) του υποκειμένου, οι οποίες προσβάλλουν (κατά κύριο λόγο συστηματικά) σε συγκεκριμένες περιστάσεις τη θετική κοινωνική προσδοκία του επικοινωνιακού απέναντι ή τρίτου.

2. Οι επιδόσεις στην κοινωνία και στο σχολείο

2.1. Οι επιδόσεις στην κοινωνία

Οι επιδόσεις ως κοινωνικό και ερευνητικό φαινόμενο έχουν αποκτήσει μια ξεχωριστή θέση στην επιστημονική συζήτηση των κοινωνικών κυρίως επιστημών. Αυτό ασφαλώς δεν δικαιολογείται μόνο από τον αριθμό των σχετικών δημοσιεύσεων αλλά και από τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στην επιστημονική συζήτηση. Οι επιδόσεις θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν έχουν χάσει ποτέ την επικαιρότητά τους και κρατούν αμείωτο το επιστημονικό ενδιαφέρον. Αποτελούν δηλαδή ένα σημαντικό φαινόμενο, το οποίο προσελκύει αδιάκοπα την επιστημονική σκέψη και δραστηριότητα. Οι σχετικές προσεγγίσεις του θέματος παρουσιάζουν ένα αξιοπρόσεκτο πλουραλισμό και διαμορφώνουν ένα πλαίσιο πολυδιάστατης ερευνητικής προσφοράς. Ανεξάρτητα όμως απ' αυτό, όλες σχεδόν οι σχετικές επιστημονικές αναλύσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι οι επιδόσεις αποτελούν ένα θεμελιακό χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων κοινωνιών ανεξάρτητα από την πολιτικοοικονομική τους οργάνωση και λειτουργία. Πρόκειται δηλαδή κατεξοχήν για κοινωνίες επιδόσεων (Leistungsgesellschaften). Όλες έχουν αναγάγει τις επιδόσεις σε αυτονόητη και κυρίαρχη κοινωνική «νόρμα», η οποία λειτουργεί στα πλαίσια ενός μοντέλου κοινωνικών διαδικασιών –θεσπισμένων κυρίως –ως κριτήριο προσδιορισμού και κύρωσης (θετικά ή αρνητικά) του κοινωνικού «Status» των ατόμων (Offe, C. 1970, σ. 42 κ.ό.).

Το Μοντέλο αυτό επιβλήθηκε και λειτουργεί ουσιαστικά από δύο θεμελιακές κοινωνικές τάσεις. Η πρώτη προσδιορίζεται από μια σκέψη (λογική) κοινωνικής εξίσωσης, η οποία διαμορφώθηκε κυρίως μετά το Μεσαίωνα και συγκεκριμενοποιήθηκε ως κοινωνική ανάγκη μετά τη Γαλλική επανάσταση. Αυτή είχε ως συνέπεια την απόρριψη των μη «δικαιολογημένων» κοινωνικών προνομίων και την «κατάργηση» των φραγμών της κοινωνικής κινητικότητας που προέκυπταν κυρίως από κληρονομικές διαστρωματώσεις. Η δεύτερη τάση προέκυψε από την «ανάγκη» εγκαθίδρυσης ενός –κατά κάποιο τρόπο– «λογικού» κριτηρίου νομιμότητας της κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας. Στην περίπτωση αυτή οι επιδόσεις ως κριτήριο κοινωνικής διαστρωμάτωσης

λειτουργούν και ως κοινωνική «νόρμα» που δικαιολογεί και προσδιορίζει τις ανισότητες. Στο μοντέλο αυτό μπορεί να επισημάνει κανείς μια συγκεκριμένη αντίφαση μεταξύ των δύο τάσεων. Ο ιδεολογικός προσανατολισμός της πρώτης –κοινωνική εξίσωση– βρίσκεται σε διαμετρικά αντίθετη θέση με τη ρύθμιση –κατοχύρωση των κοινωνικών ανισοτήτων– της δεύτερης τάσης. Γίνεται σαφές ότι η ανάγκη ρύθμισης της κοινωνικής οργάνωσης, που επέβαλε η τάση της κοινωνικής εξίσωσης, όχι μόνο δεν ανέτρεψε την κοινωνική εξουσία αλλά την κατοχύρωσε σε μια άλλη βάση στην οποία το «ιστορικό γίνεσθαι» της κοινωνίας είχε «οδηγηθεί». Μπορεί κανείς ανεπιφύλακτα να παρατηρήσει ότι η καινούρια κοινωνική κατάσταση, όπως προσδιορίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, ήταν μάλλον ένας τακτικός ελιγμός της εξουσίας στην κοινωνική πίεση που της ασκήθηκε.

Στα πλαίσια της λογικής αυτού του μοντέλου ο Parsons (1964, σ. 117 κ.ό) θεωρεί ότι οι ατομικές επιδόσεις στον τομέα της εργασίας και της παραγωγής αποτελούν το αποκλειστικό κριτήριο με το οποίο καθορίζεται και δικαιολογείται το κοινωνικό «Status» των ατόμων μιας σύγχρονης κοινωνίας. Η θέση αυτή προφανώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ως γενετική θέση εξήγησης των κοινωνικών ευκαιριών, διότι υπάρχουν κοινωνικές κατηγορίες, όπως οι δημόσιοι υπάλληλοι, εισοδηματίες, μεγαλοβιομήχανοι, βουλευτές κλπ., στις οποίες δεν συμβιβάζεται το κοινωνικό τους Status με την παραγωγικότητα. Ενώ δικαιολογημένα σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο η θέση του Parsons έχει αμφισβητηθεί (Offe, C. 1970, Seyfahrt, C. 1969), στην επιμέρους κοινωνική περιοχή όμως, δηλαδή στο υπαρκτό σχολείο, μπορεί κανείς να την αποδεχτεί σχεδόν ανεπιφύλακτα.

2.2. Οι επιδόσεις στο σχολείο

Από πολύ παλαιά έχει απασχολήσει την επιστημονική συζήτηση των παιδαγωγών και των κοινωνιολόγων η ασυνέπεια μεταξύ της επίσημα διακηρυγμένης κοινωνικοποιητικής αποστολής του σχολείου και του φάσματος που το υπαρκτό σχολείο υλοποιεί. Ενώ αυτό έχει αναγορευθεί και καθιερωθεί ως η σημαντικότερη κοινωνικοποιητική περιοχή «ολόπλευρης» και «ισόρροπης» ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή, ουσιαστικά υλοποιεί –στο βαθμό που υλοποιεί– μόνο ένα περιορισμένο φάσμα, και συγκεκριμένα αυτό που σχετίζεται με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και που έχει εναρμονιστεί και υπηρετεί τη λογική των επιδόσεων (Furk, C.L. 1961).

Κριτικές αναλύσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολείο έχει απόλυτα

προσαρμοστεί στη λογική των επιδόσεων σε τρόπο που να μετράει την «αξία» κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως η κοινωνική δράση και επικοινωνία (συνεργασία, υπευθυνότητα, οργάνωση, πρωτοβουλία, δημιουργία, συνέπεια κλπ.) η ευαισθησία του για το περιβάλλον καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνησή του (απόλαυση, χαρά, ενθουσιασμός, απογοήτευση, λύπη, αγωνία για επιτυχία ή αποτυχία κλπ.) αγνοούνται σχεδόν συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο.

Η κοινωνική καταξίωση του υπαρκτού σχολείου προκύπτει όχι από την κοινωνικοποιητική δυνατότητα και δυναμική του αλλά από το θεσπισμένο προνόμιο συστηματικής αξίωσης και αξιολόγησης των επιδόσεων. Ως κυρίαρχα στοιχεία του υπαρκτού σχολείου προβάλλονται και καλλιεργούνται οι «νομιμοποιητικές» «αναπαραγωγικές» και «επιλεκτικές» λειτουργίες του. Είναι η μοναδική κοινωνικοποιητική περιοχή η οποία νομιμοποιείται να καταθέτει αξιολογικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τα καθιερωμένα στο σχολείο κατά πρώτο λόγο οι βαθμοί προσδιορίζουν το Status ενός μαθητή στην τάξη και το σχολείο. Αυτό φαίνεται όχι μόνο από την ποιότητα που παίρνει η επικοινωνία στην τάξη και το σχολείο (συμπάθεια, προτίμηση, συχνότητα επαφών και επικοινωνίας κλπ.) αλλά και από συγκεκριμένες πράξεις (υποτροφίες, αναγόρευση σε παραστάτη, σημαιοφόρο κλπ.) του σχολείου (Korlitz, J. 1980). Το σχολείο, ως «εξουδιοδοτημένο» ίδρυμα μόρφωσης των αναπτυσσόμενων ατόμων, δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών στα πλαίσια μιας διαγνωστικής διαδικασίας, η οποία θα επέβλεπε στην βελτίωση των μαθητών –γεγονός ασφαλώς που δεν είναι έξω από τη λογική των επιδόσεων– αλλά έχει δικαίωμα και υποχρέωση να παραπέμπει τους μαθητές στην κοινωνία ταξινομημένους με βάση τις επιδόσεις τους (ενδεικτικά, απολυτήρια, πτυχία κλπ.) γεγονός που καθορίζει ουσιαστικά σε ένα μεγάλο βαθμό και τις κοινωνικές τους ευκαιρίες.

Η διδακτική διαδικασία αποκτάει υπόσταση και περιεχόμενο μόνο ως δραστηριότητα απόλυτα προσαρμοσμένη στη λογική των επιδόσεων. Κάθε παιδαγωγικό ενέργημα στα πλαίσια της διδασκαλίας αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και μαζικότερη (αριθμός μαθητών) προσέγγιση των στόχων που καθορίζονται στα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα. Στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας βρίσκονται προφανώς οι επιδόσεις και μάλιστα οι υψηλές επιδόσεις. Αυτό ασφαλώς επιβεβαιώνεται εκτός των άλλων και από δύο συγκεκρι-

μένες τάσεις που είναι χαρακτηριστικές για τη διδακτική διαδικασία. Σε μια σειρά από εμπειρικές έρευνες (Höhn, E. 1963, Koblitz, J. 1980, Dimou, G. 1979) έχει αποδεχτεί ότι οι «κακές» και οι «μέτριες» επιδόσεις σπάνια αποδίδονται στους όρους και τις διαδικασίες της διδασκαλίας. Αυτού του είδους οι επιδόσεις καταγράφονται συνήθως-άμεσα ή έμμεσα (κοινωνική προέλευση)- στο ενεργητικό του μαθητή, γεγονός που παραπέμπει σε μια σχεδόν άκριτη προσαρμογή στη λογική του σχολείου και στην εκ των πραγμάτων διασφάλιση του μοντέλου των επιδόσεων. Εξάλλου είναι κοινή διαπίστωση ότι δραστηριότητες, που δεν προάγουν ή έρχονται σε αντίθεση με την προσέγγιση του συγκεκριμένου διδακτικού στόχου, αντιμετωπίζονται ως παρενοχλητικές ή προβληματικές πράξεις. Στην περίπτωση που δραστηριότητες δεν έρχονται σε αντίθεση με τη διδακτική διαδικασία και τους στόχους του μαθήματος, που όμως δεν εξυπηρετούν άμεσα τους διδακτικούς στόχους, τότε αυτές αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται υποβαθμισμένα ως επικουρικά στοιχεία των επιδόσεων. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η διδακτική διαδικασία στο σύνολό της (μέθοδοι, μέσα, προγράμματα κλπ.) δικαιολογείται και καταξιώνεται όχι μόνο από τις περιπτώσεις των υψηλών επιδόσεων αλλά και από τις «κακές» και «μέτριες». Η επιβεβαίωση και προβολή της λογικής των επιδόσεων είναι προφανώς εξασφαλισμένη ανεξάρτητα από το διδακτικό αποτέλεσμα. Πολλές φορές όμως είναι δυνατό να αμφισβητηθούν επιστημονικά και να αναθεωρηθούν στοιχεία (μέσα, μέθοδοι, προγράμματα κλπ.) της διδακτικής διαδικασίας ως μη αποδοτικά και να τροποποιηθούν ή να αντικατασταθούν. Αυτό όμως συμβαίνει πάντοτε στα πλαίσια της εξυπηρέτησης της λογικής των επιδόσεων του σχολείου χωρίς κανένα υπαινιγμό αμφισβήτησής της.

Στα πλαίσια της πιο πάνω σχολικής και διδακτικής πραγματικότητας ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα ρόλο «πράκτορα» με ανάλογο κοινωνικό «Status» και με ελεγχόμενη κυρίως εξουσία. Ο ρόλος του αυτός έχει συστηματικά σφυρηλατηθεί μέσα από κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και μηχανισμούς σε τρόπο ώστε όχι μόνο να έχει γίνει αποδεκτός αλλά και να ασκείται τέλεια. Η σχολική και η επαγγελματική κοινωνικοποίησή του ως μαθητής, φοιτητής και εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με τη γραφειοκρατική παρέμβαση της διοίκησης κατά την άσκηση των «καθηκόντων» του στο σχολείο δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για αποκλίσεις από τον παραπάνω ρόλο. Οι σημαντικότερες πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της λογικής των επιδόσεων είναι οι ακόλουθες. Κατ' αρχήν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει όλες τις διδακτικές ενέργειες κατά τέτοιο τρόπο ώστε η «αξία» επίδοση να αναδεικνύεται ως κυρίαρχη και να γίνεται βίωμα των μαθητών, διότι αυτή

αποτελεί –κατά την άποψη των εντολέων– μια πρωταρχική κοινωνική αξία μέσω της οποίας κατοχυρώνονται και κατανέμονται οι κοινωνικές ευκαιρίες. Παράλληλα έχει την υποχρέωση να προκαλέσει και να διασφαλίσει από «παρενέργειες» τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών του σε τρόπο που να προβάλλεται η λογική τους και να ικανοποιείται απολογητικά η δική του επίδοση.

Η σημαντικότερη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού στο υπαρκτό σχολείο είναι η αξιολόγηση των επιδόσεων σε σχέση με τη προσέγγιση των στόχων στα συγκεκριμένα μαθήματα και γνωστικά αντικείμενα. Αυτός καλείται να παρακολουθεί και να αξιολογεί «συστηματικά» την πορεία των μαθητών και να προβαίνει στην επιλογή, ταξινόμηση και την ιεραρχική τους διάταξη. Η αξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται προφανώς στα πλαίσια απόδοσης του «δικαίου» για το «έργο» και τις «ικανότητες του μαθητή» με τρόπο που να διασκεδάζεται κάθε αμφιβολία για την «αμεροληψία» και τη «νομιμότητα» του βαθμού. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οφείλει όχι μόνο να τα χρησιμοποιεί για ενδοσχολική χρήση αλλά και να τα κοινοποιεί ή δημοσιοποιεί ώστε να προβάλλεται έτσι ο «σημαντικός» ρόλος του σχολείου και η αξία των επιδόσεων. Ο εκπαιδευτικός, παρά το γεγονός ότι η συμμετοχή του στην διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι ελάχιστη έως μηδαμινή, έχει την υποχρέωση να δικαιολογήσει και πολλές φορές να επιβάλει –μέσα και έξω από το σχολείο– τη νομιμότητα των διδακτικών στόχων και της «αξίας» επίδοση σε τρόπο που να διασκεδάζεται κάθε αμφιβολία για την ανάγκη και την κοινωνική τους σπουδαιότητα.

Η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο ως κοινωνική κατάσταση δεν έχει γίνει απλά αποδεκτή από το σύνολο των κοινωνικών στρωμάτων αλλά πολύ περισσότερο προβάλλεται και καλλιεργείται συστηματικά από αυτά και εκτός του σχολείου. Η οικογένεια ασκεί ένα ρόλο συστηματικής στήριξης των επιδόσεων. Αυτή προσπαθεί να διαμορφώσει θετική στάση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους στο σχολείο με αναφορές και επισημάνσεις σε οικογενειακά και κοινωνικά πρότυπα, νουθετήσεις και υποδείξεις για τους μελλοντικούς στόχους κλπ. Επίσης, η οικογένεια, πιστή στη λογική των επιδόσεων, επιχειρεί με συστηματική υποστήριξη του μαθητή εκτός του σχολείου – φροντιστήρια, ιδιαίτερα κλπ.– να ενισχύει την διεκδικητική του ικανότητα. Είναι γεγονός –για την Ελλάδα τουλάχιστον– ότι δραστηριότητες του υπαρκτού σχολείου έχουν εκχωρηθεί σε «παραϊδρύματα» τα οποία για λόγους επιβίωσης κυρίως προβάλλουν και καλλιεργούν συστηματικά την λογική των επιδόσεων. Σε πολλές περιπτώσεις και ιδιαίτερα κατά την περίοδο κρίσιμων αποφάσεων του σχολείου –ετήσιες, α-

πολυτήριες ή άλλου είδους εξετάσεις- η στήριξη και η υποστήριξη της λογικής των επιδόσεων είναι τέτοια ώστε οι επιδόσεις του μαθητή να έχουν γίνει κυρίαρχο θέμα στην οικογενειακή ζωή. Ο σημαντικότερος παράγοντας, που τροφοδοτεί τη λογική των επιδόσεων εντός και εκτός του σχολείου, είναι η παρατηρούμενη στενότητα στον τομέα της απασχόλησης. Η αδυναμία της κοινωνικής οργάνωσης να δημιουργήσει τους απαραίτητους όρους ώστε να μπορέσουν οι νέοι άνθρωποι να κάνουν χρήση του «συνταγματικού» τους δικαιώματος για εργασία, κάνει επιτακτική την ανάγκη (ίσως στα πλαίσια της αλλοτρίωσης) των υψηλών επιδόσεων. Στις περιπτώσεις αυτές γίνεται κατανοητό ότι το κυρίαρχο στοιχείο στήριξης της λογικής αυτής δεν είναι μόνο η μεγιστοποίηση της δυνατότητας για κοινωνική ανέλιξη αλλά και η εξασφάλιση προϋποθέσεων άσκησης του συνταγματικά κατοχυρωμένου κοινωνικού δικαιώματος για εργασία.

2.3 Το πρόβλημα της αξιολόγησης των επιδόσεων

Η αξιολόγηση των επιδόσεων, όπως άλλωστε και κάθε αξιολόγηση, είναι σε τελευταία ανάλυση μια διαδικασία «μέτρησης» με την οποία μπορεί κανείς να διαπιστώσει το βαθμό προσέγγισης συγκεκριμένου στόχου. Η μέτρηση, η ποσοτικοποίηση δηλαδή των γεγονότων ή των καταστάσεων στην καθημερινή χρήση του όρου, είναι συνδεδεμένη άμεσα με τη φυσιοκρατική αντίληψη, η οποία κατά κύριο λόγο σημαίνει μια διαδικασία προσδιορισμού της τιμής ενός συγκεκριμένου μεγέθους. Η τιμή αυτή προκύπτει ως πολλαπλάσιο από τη σύγκριση του συγκεκριμένου μεγέθους με ένα ομοειδές μέγεθος που έχει καθιερωθεί ως μονάδα μέτρησης (Fröhlich, W./Becker, I. 1971).

Είναι όμως βέβαιο ότι το μεγαλύτερο φάσμα των «ποσοτικοποιήσεων» (μετρήσεων) στις κοινωνικές επιστήμες πραγματοποιείται κυρίως χωρίς την ύπαρξη τέτοιων μονάδων μέτρησης. Στην ερευνητική παράδοση των κοινωνικών επιστημών η έννοια της μέτρησης έχει γενικό χαρακτήρα και περιγράφεται μαθηματικά με τη θεωρία των μοντέλων (Bortz, J. 1984 σ. 43). Ως μοντέλο θεωρείται η αφηρημένη ή η συμβολική απεικόνιση συγκεκριμένων αντικειμένων, γεγονότων ή καταστάσεων με καθορισμένες προδιαγραφές. Η μέτρηση επομένως στις κοινωνικές επιστήμες θεωρείται κατεξοχήν ως διαδικασία αντιστοίχισης και ταξινόμησης αριθμών ή αντικειμένων με υποκείμενα, ψυχικά φαινόμενα, καταστάσεις, γεγονότα κλπ. η οποία ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες και προδιαγραφές (Stevens, S.S. 1959 σ. 18 κ.ό.). Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται αριθμοί του καθιερωμένου αριθμητικού συστήματος κατά την άποψη του Gutjahr) (1974) η μέτρηση εκ-

φράζει περισσότερα πράγματα από την απλή αντιστοίχιση και μετονομασία ατόμων, φαινομένων ή γεγονότων, γι' αυτό και ο Gutjahr μιλάει για μετρική κλιμακοποίηση (metrischer Skalierung). Οι μετρικές κλίμακες στην περίπτωση αυτή είναι κοινωνικές συμβάσεις προδιαγραφών απεικόνισης εμπειρικών δεδομένων μέσω ενός συστήματος διατεταγμένων αριθμών (Gigeranzer, G. 1981). Για τη μέτρηση των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο χρησιμοποιούνται ως γνωστό τέτοιου είδους μετρικές κλίμακες. Η βαθμολογία συνεπώς ενός μαθητή στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα προκύπτει ως αποτέλεσμα μέτρησης (εκτίμησης) που πραγματοποιείται με τέτοιου είδους κλίμακες.

Οι μετρήσεις, για να είναι κοινωνικά αποδεκτές, πρέπει να πληρούν τρία θεμελιακά κριτήρια: την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (kerlinger, F.N. 1979). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι για τη μέτρηση (εκτίμηση) των επιδόσεων, η σημασία των οποίων, όπως επισημάναμε, είναι πρωταρχική για τις κοινωνικές ευκαιρίες των νεαρών ατόμων, θα πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στην τήρηση των παραπάνω κριτηρίων. Η τήρηση της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας στα πλαίσια της βαθμολόγησης των επιδόσεων των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του υπαρκτού σχολείου, είναι συνυφασμένη με αξεπέραστα προβλήματα (Fingertut, W.-P./Langeelt, H.-P. 1978, Fischer, G.H. 1968, σ. 54).

Αιτία όλων σχεδόν των προβλημάτων, που δημιουργούνται σε σχέση με την τήρηση των κριτηρίων αυτών, είναι η υπόσταση και η σχετική διαδικασία που τηρείται στα κοινωνιολογικά μετρικά συστήματα που υπάγονται οι βαθμολογικές κλίμακες. Όπως προαναφέραμε, οι μετρήσεις αυτού του είδους πραγματοποιούνται μέσω μοντέλου απεικόνισης, γεγονός που προϋποθέτει μια συγκεκριμένη διαδικασία διαμεσολάβησης μεταξύ του αντικειμένου μέτρησης (μέγεθος) και της μετρικής κλίμακας (βαθμολογική κλίμακα). Οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας φαινομενικά δίδουν την εντύπωση μιας απόλυτα καθορισμένης διαδοχής η οποία πολλές φορές θεωρείται και χρησιμοποιείται ως τέτοια. Είναι όμως βέβαιο ότι ο κάθε βαθμός εκφράζει μια σφαιρική και συνήθως ασαφή εκτίμηση, η οποία ουσιαστικά έχει πολύ λίγα κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους και τους επόμενους βαθμούς της κλίμακας. Οι βαθμοί δηλαδή της βαθμολογικής κλίμακας δεν εκφράζουν ποσότητες αλλά έχουν μάλλον τη μορφή διατεταγμένης ταξινομικής θυρίδας, χωρίς προσδιορισμένο περιεχόμενο. Η απόδοση λειτουργικότητας και περιεχομένου στη βαθμολογική κλίμακα επιχειρείται συνήθως με την καθιέρωση εξωτερικών κριτηρίων σύγκρισης (Heckhausen, H. 1974, Reinberg, F. 1979). Ο εκπαιδευτικός συνήθως στα πλαίσια

της βαθμολόγησης των επιδόσεων των μαθητών προσανατολίζεται σε τρία είδη κριτηρίων σύγκρισης: την ατομική (ατομικά προγενέστερη επίδοση ή ατομικός μέσος όρος), την πραγματολογική (ύπαρξη ή μη της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας) και την κοινωνική (μέσος όρος της τάξης ή της ομάδας) νόρμα. Το συνηθέστερο κριτήριο σύγκρισης, το οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο προσδιορίζει το κοινωνικό Status του μαθητή, είναι ο μέσος όρος της τάξης (Schwarzer, C. 1979, σ. 10-16). Τα κριτήρια όμως αυτά προκύπτουν και εφαρμόζονται όχι από ή με συγκεκριμένη διαδικασία και μέθοδο αλλά διαισθητική και υποκειμενική. Έτσι εξηγούνται φαινόμενα όπως το ακόλουθο: είναι πιθανό ένας «μέτριος» μαθητής με την αλλαγή τάξης ή σχολείου να βρεθεί αυτόματα στην ομάδα των καλύτερων ή των χειρότερων μαθητών, πράγμα που δείχνει να θέτει σε αμφισβήτηση την αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα μιας τέτοιου είδους «μέτρησης» (Ingenkamp, K. 1977).

Η διαδικασία διάμεσολάβησης έχει ως στόχο την όσο το δυνατό ανεπηρέαστη και αρκινή προσαρμογή του αντικειμένου μέτρησης στο κατάλληλο νούμερο της βαθμολογικής κλίμακας. Η διάμεσολάβηση αυτή πραγματοποιείται προφανώς από τον εκπαιδευτικό και φέρει ουσιαστικά τη σφραγίδα της προσωπικότητάς του. Το αντικείμενο μέτρησης –η επίδοση– υπόκειται σε μια πολύπλοκη γνωστική κυρίως επεξεργασία της οποίας αφετηρία είναι η σύλληψη (αντίληψη) της πληροφορίας και το τέρμα η προσαρμογή της απόφασης στη βαθμολογική κλίμακα. Μια τέτοια διαδικασία είναι συνδεδεμένη με μια σειρά από πιθανά σφάλματα, τα οποία προκύπτουν από δύο βασικές πηγές: την περίπτωση και τον εκπαιδευτικό (Δήμου, Γ. 1988, σ. 125 κ.ό.). Μαζί λοιπόν με την επίδοση, η συγκεκριμένη περίπτωση και ιδιαίτερα η προσωπικότητα του μαθητή εκπέμπουν μηνύματα στον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα λαμβάνει σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση και προσαρμογή της βαθμολογίας. Η κοινωνική καταγωγή του μαθητή π.χ. όπως και η μορφή του κειμένου, μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη βαθμολογία. Εξάλλου οι όροι, μέσα από τους οποίους αξιώνεται και αξιολογείται η επίδοση, μπορεί να είναι ασαφείς ή δεσμευτικοί και να προδικάζονται έτσι μια αρνητική βαθμολογία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο αινιγματικός χαρακτήρας των θεμάτων της «έκθεσης», όπου ενώ αντικειμενικός στόχος είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, διάρθρωση απόψεων, κατανόηση κλπ.), προτάσσεται και αναγορεύεται ως κυρίαρχο κριτήριο η γλωσσική κατανόηση, και έτσι διαχωρίζονται οι μαθητές από την αρχή σε επιτυχόντες και αποτυχόντες ανεξάρτητα από την ποιότητα των άλλων στοιχείων του γραπτού λόγου.

Πιθανά σφάλματα, που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό, έχουν σχέση με τη διαμόρφωση και λειτουργία της προσωπικότητάς του και μπορούν να συμβούν σε κάθε στάδιο της διαμεσολάβησης, από τον προσανατολισμό της αντίληψης και τη σύλληψη μιας πληροφορίας μέχρι την προσαρμοστική ταξινόμηση της απόφασης στη βαθμολογική κλίμακα (Asch S. E. 1946, Schwarzer, R./Schwarzer, C., 1977, σ. 12-35).

Ανεξάρτητα από την πιθανότητα σφαλμάτων στη γνωστική διαδικασία και μόνο το γεγονός ότι οι πληροφορίες υπόκεινται σε επεξεργασία (ερμηνεία, σύγκριση, καταχώρηση κλπ.) προδικάζουν την ύπαρξη υποκειμενικών στοιχείων και το μετασχηματισμό ως ένα βαθμό της πληροφορίας. Θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να υποστηρίξουμε ανεπιφύλακτα ότι η βαθμολογία στο μεγαλύτερο μέρος της είναι υποκειμενική υπόθεση του εκπαιδευτικού η οποία δηλώνει περισσότερο τις προθέσεις και το αξιολογικό του επίπεδο παρά την αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας.

Από όσα αναφέρθηκαν μπορούμε να δεχτούμε ότι οι βαθμολογικές κλίμακες δεν είναι σε θέση να μετρήσουν αντικειμενικά, αξιόπιστα και έγκυρα τις επιδόσεις ακόμη και σε μορφολογικό επίπεδο. Η αδυναμία τήρησης των κριτηρίων οφείλεται σε γενικές γραμμές στο γεγονός ότι με τα λεγόμενα μετρικά συστήματα των κοινωνικών επιστημών δεν μπορεί να μετρηθεί ο άνθρωπος. Οι επιδόσεις του ανθρώπου έχουν μια δυναμική και μια ποιότητα που δεν μπορούν να αξιολογηθούν με τα συστήματα αυτά και δεν κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό των κοινωνικών ευκαιριών των νέων ατόμων (Φράγκος, Χ. 1978, σ. 10). Θεωρούμε, λοιπόν, πολύ παρακινδυνευμένο να χρησιμοποιείται με τόση ευλάβεια και επισημότητα ένα τόσο αναποτελεσματικό μέτρο για τόσο σημαντικές αποφάσεις που κατοχυρώνουν σε μεγάλο βαθμό σημαντικές κοινωνικές ευκαιρίες.

3. Οι αποκλίσεις και ο λειτουργικός τους ρόλος

3.1. Οι επιδόσεις και οι αποκλίσεις στο σχολείο

Η κυριαρχία της λογικής των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο κατοχυρώνεται μέσα από την οργανωτική του δομή και λειτουργεί σε τρόπο ώστε ένα τόσο σημαντικό για την ανάπτυξη του μαθητή σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι το σχολείο, (Hurrelmann, K. 1978, σ. 19 κ.ό.) να μη μπορεί να εκπληρώσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Στα γνωστικά αντικείμενα και με τις διαδικασίες που παράγονται και αξιώνονται οι επιδόσεις στο σχολείο απέχουν συνήθως πολύ από τον πυρήνα των προσωπικών αναγκών του μαθητή (Coleman, J.S. 1961) Αυτές είναι συνήθως επίπλαστες, τεχνητές και ξένες προς τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Είναι γεγονός δηλ. ότι πάρα πολλές φορές οι μαθητές έχουν κυριολεκτικά «βασανιστεί» με την «αφομοίωση» της διδακτέας ύλης, τη στιγμή που για την έκταση και τη δυνατότητα αξιοποίησής της στη ζωή δεν είμαστε καθόλου βέβαιοι. Ενώ αντίθετα είναι βέβαιο ότι ένα μεγάλο μέρος των «γνώσεων», που αποκτάει ο μαθητής από τα γνωστικά αντικείμενα ως επαγγελματικό εφόδιο –στα πλαίσια της λογικής των επιδόσεων– στην ηλικία που θα τις χρειαστεί, είναι, ως ξεπερασμένες, σχεδόν μη αξιοποιήσιμες. Επίσης πόσες φορές οι μαθητές δεν έχουν καταπονηθεί από διδακτικές διαδικασίες –μέθοδοι, μέσα, οργανωτικά σχήματα κλπ.– που η ερευνητική δραστηριότητα στη συνέχεια έχει απορρίψει ως παιδαγωγικά απαράδεκτες. Στις περιπτώσεις όμως αυτές οι μαθητές αξιολογήθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση το βαθμό προσέγγισης των στόχων του σχολείου. Ποτέ όμως δε μετρήθηκαν –αντισταθμιστικά τουλάχιστο– η αγωνία, η καταπίεση, η αλλοτρίωση και το «μεροκάματό του» ώστε να μας αποτρέψουν να είμαστε ευλαβικά προσηλωμένοι στις επιδόσεις.

Η κατάσταση του μαθητή στο σχολείο δε διαφέρει ουσιαστικά από εκείνη του εργαζόμενου στη βιομηχανική παραγωγή και του υπαλλήλου στη γραφειοκρατική διοίκηση. Σ' όλες αυτές τις περιπτώσεις το χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι η οργάνωση της εργασίας και οι σχετικές μ' αυτήν κοινωνικές διαδικασίες υποτάσσονται και εξυπηρετούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη οργανωτική δομή και τους στόχους της

(Derpe, F. 1971, σ. 33 κ.ό.). Το τίμημα σ' αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι η αμοιβή (μισθός, βαθμοί) αλλά η παγείωση της λογικής της οργανωτικής δομής, η εξάρτηση, η αυτοαποξένωση, η υποταγή και η κοινωνική απομόνωση.

Ο κατοχυρωμένος μονοπωλιακός χαρακτήρας –άμεσα ή έμμεσα η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική– του σχολείου σε συνδυασμό με τη λογική που το διέπει, έχει ως συνέπεια να στενεύουν σε μεγάλο βαθμό τα περιθώρια ευρύτερης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή. Έτσι, δραστηριότητες όπως επικοινωνιακή πληρότητα, δημιουργία ως παραγωγή και έκφραση, παιχνίδι, υπευθυνότητα, αυτο-αλληλεκτίμηση κλπ. που πηγάζουν από τη ζωή και της δίνουν κοινωνικό περιεχόμενο και αξία, που όμως δεν εξυπηρετούν άμεσα ή έμμεσα τις επιδόσεις, εκλαμβάνονται ως παρενοχλητικές πράξεις ή άστοχες ενέργειες και καταχωρούνται ως προβληματικές καταστάσεις. Ευτυχώς όμως άλλες κοινωνικοποιητικές περιοχές –οικογένεια, συνομήλικοι, φίλοι κλπ.– παρέχουν στο αναπτυσσόμενο άτομο τη δυνατότητα επιλογής στόχων και διαδικασιών κοινωνικοποίησης που οι επιδόσεις του έχουν μια διαφορετική ποιότητα και μεταχείριση απ' ό,τι στο σχολείο. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλές φορές μαθητές, που στο σχολείο είχαν προβλήματα, στη ζωή να είναι απόλυτα επιτυχημένα άτομα. Η κατάσταση αυτή, παρά το γεγονός ότι δεν είναι ακόμη ικανή να ανατρέψει τη λογική του υπαρκτού σχολείου, παραπέμπει όμως σαφώς στη στενή κοινωνικοποιητική υπόστασή του και στη σχετικότητα που έχουν τα αξιολογικά του αποτελέσματα.

Η σχολική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί, αναγκάζει τους μαθητές στη διαμόρφωση και άσκηση ενός αυστηρά ανταγωνιστικού ρόλου (Γκότοβος, Α.Ε. 1986, σ. 152 κ.ό.). Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να στοχεύουν σε όσο το δυνατό υψηλότερες επιδόσεις μέσα από σκληρό και διαρκή ανταγωνισμό μεταξύ τους, ο οποίος σε κρίσιμες περιπτώσεις –πανελλήνιες εξετάσεις– γίνεται πιο έντονος. Ο ανταγωνισμός αυτός οδηγεί προοδευτικά αφενός στην ταύτιση του μαθητή με τη λογική των επιδόσεων, γεγονός που ενισχύεται συστηματικά από την άσκησή της και εκτός του σχολείου σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα, και αφετέρου σε ένα είδος επικοινωνιακής και συγκινησιακής φτώχειας. Συνήθως οι μαθητές –ιδιαίτερα στο λύκειο– είναι τόσο επηρεασμένοι από το «κυνήγι των βαθμών» ώστε δεν τους μένει χρόνος για άλλες δραστηριότητες που έχουν σχέση με την ποιότητα της ζωής. Μια τέτοια κατάσταση οδηγεί συνήθως σε συναισθηματική φόρτιση και επικοινωνιακή αδεξιότητα. Έτσι μια σειρά από ενδοοικογενειακές ή ενδοσχολικές και κοινωνικές συγκρούσεις καθώς επίσης και καταστάσεις

κοινωνικής αποστρόφης, αδιαφορίας και διαστροφής έχουν την αιτία τους στην επικοινωνιακή φτώχεια και στη μονόδρομη συγκινησιακή αλλοτρίωση που έχουν δημιουργήσει στους μαθητές οι επιδόσεις.

Κάτω από το βάρος της σχολικής πραγματικότητας η θέση των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που δεν μπορούν λόγω της διαφορετικής τους κοινωνικοποίησης να παρακολουθήσουν την κουλτούρα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, που χαρακτηρίζει το υπαρκτό σχολείο, είναι αρκετά επισφαλής. Στους μαθητές αυτούς λείπει η αυτοπεποίθηση που θα τους καθιστούσε εξίσου ικανούς με τους άλλους συμμαθητές τους. Η πολιτισμική τους υποδομή δεν βοηθάει να προβλέψουν και να επηρεάσουν τις κυρώσεις (θετικές-αρνητικές) (Hess, H. 1970, σ. 184, Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ. 41-84), ή τις διακρίσεις που μεταχειρίζεται το σχολείο (Ortmann, H. 1973). Στις περιπτώσεις αυτές το σχολείο παρουσιάζεται στο μαθητή ως κάτι το ακατανόητο, απειλητικό και ξένο (Fend, H. 1971, σ. 186). Συμβαίνει όμως πολλές φορές ο μαθητής να εκδηλώνεται και να δραστηριοποιείται με ένα καθόλα φυσιολογικό και οικείο τρόπο απόλυτα σύστοιχο με την πολιτισμική του προέλευση και υποδομή και το σχολείο να τον χαρακτηρίζει ή να τον αξιολογεί ως άστοχο, παρενοχλητικό ή επικίνδυνο. Επίσης σε αρκετές περιπτώσεις, ενώ οι προσπάθειες του μαθητή έχουν όλα τα χαρακτηριστικά –συνέπεια, ένταση, διάρκεια κλπ.– που το υπαρκτό σχολείο αξιώνει, όμως οι επιδόσεις του ακατανόητα παραμένουν χαμηλές ή χαρακτηρίζονται ως τέτοιες. Η απογοήτευσή του γίνεται ακόμη μεγαλύτερη από το μέγεθος και τη συχνότητα των αρνητικών κυρώσεων που δέχεται ο μαθητής σ' αυτές τις περιπτώσεις, χωρίς να του παρέχεται ουσιαστική βοήθεια για κατανόηση και αξιοποίηση του καθιερωμένα «επιθυμητού». Ουσιαστικά ο μαθητής καλείται να διαγνώσει και να κατανοήσει ο ίδιος το πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας και να επιδιώξει την όσο το δυνατόν γρηγορότερη και τελειότερη προσαρμογή του, κάνοντας το ανυπόφορο υποφερτό, ή να δραπετεύσει στην απομόνωσή του, συντελώντας έτσι αποφασιστικά στην αποδοχή και διαμόρφωση ενός ρόλου «προβληματικού» (Goffman, E. 1967, Lemert, E. 1971). Και στις δύο αυτές εκδοχές –προσαρμοστική αλλοτρίωση ή αυτοπροσδιορισμός σε αρνητικό ρόλο– ο μαθητής γίνεται «θύμα» της πολιτισμικής καταγωγής και της κοινωνικοποίησής του.

Η σχολική πραγματικότητα και η ευρύτερη κοινωνική αντίληψη σχετικά με την «αξία» των επιδόσεων πολλές φορές δεν αφήνει ανεπηρέαστους και αμέτοχους τους μαθητές και των «κατώτερων» κοινωνικών στρωμάτων. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι μετά από έντονες, συνήθως, προσπάθειες (κατ' εξοχήν ασυνείδητες) δείχνουν μια ιδιαίτερη

προσαρμοστικότητα στις αξίες και τους κανόνες του σχολείου. Έτσι ο μαθητής προοδευτικά οδηγείται στην απόλυτη ταύτισή του με τους στόχους και τις επιδιώξεις του σχολείου. Μια τέτοια αλλοτριωτική προσαρμογή και ταύτισή του δημιουργεί προφανώς αρκετά προβλήματα στο μαθητή (Oitmann, H. 1971). Οι πράξεις και οι επιδόσεις του κάτω από το βάρος της πολιτισμικής του καταγωγής και σε συνδυασμό με μια τάση αποφυγής από τον εκπαιδευτικό του ενδεχομένου της διάψευσης, υπόκεινται σε εξονυχιστικό και αυστηρό έλεγχο. Η κατάσταση αυτή, μέχρι που να διασκεδαστεί κάθε αμφιβολία για την αξία του, δημιουργεί στο μαθητή υπερβολική ένταση. Εξάλλου ο μαθητής αυτός βρίσκεται προφανώς στο πεδίο επιρροής δύο διαφορετικών κοινωνικών συστημάτων –σχολείο και οικογένεια (κοινωνικό στρώμα)– με πολλές φορές αλληλοαναιρούμενες και αλληλοσυγκρουόμενες προσδοκίες. Η εκπλήρωση τέτοιων αντικρουόμενων προσδοκιών αναγκάζει το μαθητή σε μια μόνιμη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων. Είναι αυτονόητο ότι οι αποφάσεις του δεν μπορούν να εκπληρώνουν συγχρόνως τις προσδοκίες και των δυο συστημάτων επιρροής. Το δράμα σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι οι πράξεις του χαρακτηρίζονται πάντοτε από το ένα ή το άλλο σύστημα επιρροής –σχολείο, κοινωνικό στρώμα– ως προβληματικές.

Στις περιπτώσεις που ο μαθητής έχει ταυτιστεί πλήρως με τη λογική του υπαρκτού σχολείου, όταν δηλ. οι αποφάσεις του συστηματικά αγνοούν το ένα σύστημα επιρροής, δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι αυτός έχει τη δυνατότητα να ανήκει στο κοινωνικό στρώμα που χαρακτηρίζει το σχολείο. Εδώ δεν αρκεί μόνο η ταύτιση ως επιλογή και προσαρμογή του μαθητή στο κοινωνικό στρώμα που θέλει να ανήκει αλλά θα πρέπει παράλληλα να υπάρχει και η σχετική ετοιμότητα για πλήρη και ισότιμη αποδοχή του. Εμπόδια στην προκειμένη περίπτωση δεν αποτελούν προφανώς οι επιδόσεις και ο βαθμός ταύτισης του μαθητή με το συγκεκριμένο κοινωνικό στρώμα ούτε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η φυσική και διαρκής επαφή και σχέση με το κοινωνικό στρώμα της καταγωγής του προβάλλει εμπόδια. Η κοινωνική αντίληψη και η υπαγορευμένη λογική του σχολείου είναι οι παράγοντες που προβάλλουν αντίσταση. Αυτό φαίνεται βέβαια από το γεγονός ότι οι πράξεις και οι επιδόσεις του τελούν υπό αίρεση ή ο ίδιος, ως προσωπικότητα, προβάλλεται ως εξαίρεση. Φαίνεται ότι τα στοιχεία που προϋποθέτουν την ένταξή του γίνονται συγχρόνως δείκτες διαφοροποίησής του από το κοινωνικό στρώμα στο οποίο θέλει να ανήκει. Οι μαθητές αυτοί παρά το μεγάλο βαθμό προσέγγισης των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων συνήθως δεν ανήκουν σ' αυτό, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται

από ανασφάλεια, απογοήτευση ή ατομικισμό.

Η λογική των επιδόσεων εκτός από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δημιουργεί πρόβλημα σε μαθητές των άλλων κοινωνικών στρωμάτων. Ιδιαίτερα οι μαθητές από τα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι παρουσιάζουν ειδικές κοινωνικοποιητικές ελλείψεις –μειωμένη διάρκεια και συνέπεια στη σχολική εργασία, ελλείψεις σε προαπαιτούμενες γνώσεις κλπ.– και στους οποίους οι γονείς θέτουν υπερβολικά υψηλούς στόχους, χωρίς την απαραίτητη κατανόηση και συναισθηματική υποστήριξη, έχουν έντονο πρόβλημα (Habermas, J. 1970, σ. 385-430). Στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς κινούμενοι από μια άκριτη προσαρμογή στη λογική των επιδόσεων, μέσω των οποίων βλέπουν την κοινωνική καταξίωση του παιδιού τους στο σχολείο και την κοινωνία, σε συνδυασμό και από ένα αίσθημα αυτοεκπλήρωσης (Self-fulfilling Prophecy) και κοινωνικής προβολής τους, στριμώχνουν κυριολεκτικά το μαθητή στην προσαρμογή του σ' αυτή τη λογική. Μια τέτοια πιεστική κατάσταση, η οποία στο βωμό της σκοπιμότητας έχει θυσιάσει το συγκινησιακό και κοινωνικό παράγοντα, είναι πολύ πιθανό να δημιουργεί προβλήματα δραπέτευσης στην απομόνωση και το ψέμα ή να οδηγεί στην απογοήτευση, τη διαμαρτυρία και την επιθετικότητα (Blackham, G.Z. 1971, σ. 165 κ.ό.).

4. Ο λειτουργικός ρόλος των αποκλίσεων

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε κάθε κοινωνικό σύνολο ή υποσύνολο, ανεξάρτητα από την πολιτική ή οικονομική του οργάνωση, η κοινωνική ζωή είναι συνυφασμένη με μια σειρά από αποκλίσεις. Η ιστορική πορεία κάθε οργανωμένης κοινωνίας έχει να επιδείξει άπειρες περιπτώσεις αποκλίσεων, οι οποίες κατά κάποιο τρόπο οριοθετούν το πλαίσιο και την πορεία της εξέλιξής της. Οι αποκλίσεις, ως αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής ζωής, είναι στατιστικά πιστοποιήσιμο μέγεθος. Έτσι μπορούν βέβαια να παίρνουν οικουμενική και διαχρονική υπόσταση, αλλά δεν μπορούν να δικαιολογήσουν την αναγκαιότητά τους. Ο στατιστικός προσδιορισμός δεν επιτυγχάνει τίποτε περισσότερο από μια περιγραφή του σχετικού κοινωνικού φαινομένου (Spittler, G. 1983). Η αναγκαιότητα των αποκλίσεων προκύπτει αποκλειστικά από την υπόσταση και το λειτουργικό ρόλο που διαδραματίζουν αυτές σε ένα κοινωνικό σύνολο ή υποσύνολο. Το ρόλο αυτό θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε, ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να εκτιμήσουμε ανάλογα τις αποκλίσεις.

Είναι προφανές ότι η έννοια «κανονικό» δεν αυτοπροσδιορίζεται. Αυτή αποκτάει περιεχόμενο και λειτουργικότητα μόνο σε συνάρτηση με την έννοια «προβληματικό» (αποκλίνον). Δεν είναι δυνατόν δηλαδή να ορίσουμε μία πράξη ως «κανονική» χωρίς να την αντιδιαστείλουμε από κάποια άλλη, που τη θεωρούμε ως «προβληματική», διότι οι έννοιες αυτές αποτελούν αναπόσπαστα δομικά στοιχεία συγκεκριμένου αξιολογικού συστήματος μέσω του οποίου γίνεται κατανοητή και αξιοποιείται κάθε κοινωνική ρύθμιση. Οι αποκλίσεις λοιπόν παρουσιάζονται ως προϊόντα του αξιολογικού συστήματος αλλά και ως απαραίτητες προϋποθέσεις κατανόησης και λειτουργίας του. Οι κοινωνικοί κανόνες (Spittler, G. 1983) συνεπώς για να γίνουν κατανοητοί και να αποκτήσουν την απαιτούμενη λειτουργικότητα προϋποθέτουν, εκτός από τα σχετικά μέτρα καθιέρωσής τους, και τους ρυθμιστικούς τους όρους. Ένας λοιπόν από τους όρους αυτούς, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι οι αποκλίσεις. Αφού οι κοινωνικοί κανόνες αποτελούν θεμελιακές προϋποθέσεις της κοινωνικής ζωής, (Popitz, H., 1980, Lautmann, R., 1969, Hopf, Ch. 1987) γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος των αποκλίσεων είναι πρωταρχικός για την οργάνωση και λειτουργία της.

Οι αποκλίσεις χαρακτηρίζονται από δύο αντίρροπες επιδράσεις που ασκούν στο καθιερωμένο ρυθμιστικό σύστημα, μια σταθεροποιητική και μια αποσταθεροποιητική-εξελικτική. Στην περίπτωση αυτή οι αποκλίσεις χαρακτηρίζονται από μια δυναμική, η οποία ουσιαστικά συντηρεί ή εξελίσσει το κοινωνικό σύστημα (Το σύστημα με την ευρύτερη έννοια: όπου συμπεριλαμβάνεται ως σύστημα και η παιδαγωγική σχέση). Είναι δηλαδή ο αποφασιστικός παράγοντας της κοινωνικής σταθεροποίησης και της κοινωνικής εξέλιξης, γεγονός που καθιερώνει τις αποκλίσεις ως το σημαντικότερο παράγοντα του ρυθμιστικού συστήματος αφού ο άλλος παράγοντας, το «κανονικό», ουσιαστικά στατικός, στερείται δυναμισμού.

Η σταθεροποιητική επίδραση των αποκλίσεων ασκείται κατά κύριο λόγο προς δύο κατευθύνσεις: μια για την οριοθέτηση του κανονιστικού πλαισίου και η άλλη για την παγείωσή του (Coser, L. 1962, Cohen, A.K. 1968b). Τα είδη των αποκλίσεων ως παραβάσεις της αξιωματικής προσδοκίας αποτελούν τους δείκτες οριοθέτησης του χώρου μέσα στον οποίο η πράξη ή στάση επιβραβεύεται και δεν κινδυνεύει το άτομο να υποστεί αρνητικές κυρώσεις, ενώ παράλληλα στοιχειοθετεί δικαίωμα σ' αυτό να παίρνει «πειστικά» θέση απέναντι στις αποκλίσεις. Η περιοδική εμφάνιση των αποκλίσεων σε ένα κοινωνικό σύνολο δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις υπόμνησης των προδιαγραφών και των ορίων της επιτρεπτής συμπεριφοράς στα άτομα. Η απειλή και η εφαρμογή κυρώσεων συντελεί αποφαστικά στην αποτελεσματική συμμόρφωση των ατόμων στους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες ενός κοινωνικού συνόλου ή κοινωνικών υποσυνόλων (Lamnek, S. 1984, σ. 19-24 & σ. 40-43). Είναι βέβαιο ότι το σύστημα πέρα από την απειλή και εφαρμογή κυρώσεων εμφατικά χρησιμοποιεί για συμμορφωτική συμπεριφορά και τις θετικές κυρώσεις (επιβραβεύσεις) (Lüdersen, K./Sack, F. 1977). Έτσι, με ένα είδος δεύτερης υπόμνησης το σύστημα αποκτάει αντισταθμιστικό προσανατολισμό (ή αποπροσανατολισμό). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι οι αποκλίσεις κάτω από το πρίσμα αυτό αποτελούν μηχανισμούς που συντελούν αποφασιστικά στην παγείωση και επιβίωση του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος.

Από ένα σημείο και πέρα φαίνεται ότι οι αποκλίσεις ασκούν στο καθιερωμένο σύστημα μια αποσταθεροποιητική επίδραση. Είναι προφανές ότι με τον όρο αποσταθεροποιητική επίδραση δεν εννοείται η κατάργηση του ρυθμιστικού συστήματος σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο ή υποσύνολο διότι αυτομάτως θα σήμαινε και κατάργηση της κοινωνικής ζωής (Ropitz, H. 1961, σ. 180 κ.ό.), αλλά η αμφισβήτηση και η δημιουργία προϋποθέσεων επαναδιαπραγματέυσής του. Επανα-

διαπραγμάτευση σημαίνει στην προκειμένη περίπτωση αφενός οριοθέτηση του χώρου μεταξύ του «κανονικού» και του «προβληματικού» πάνω σε άλλη βάση και αφετέρου κατάργηση, ως περιττού, του κοινωνικού κανόνα όταν οι προσδιοριζόμενες σχέσεις ρυθμίζονται από άλλον ή άλλους κανόνες.

Στα πλαίσια της αποσταθεροποιητικής επίδρασης οι αποκλίσεις αποτελούν ουσιαστικά τους δείκτες για τις λειτουργικές αδυναμίες του συστήματος και παράλληλα τους διεκδικητικούς στόχους εξέλιξής του. Οι δείκτες αυτοί πιστοποιούν ως ένα βαθμό τις αδυναμίες του ισχύοντος ρυθμιστικού συστήματος και δηλώνουν ότι αυτό στη δεδομένη χρονική στιγμή δεν διαθέτει τις απαραίτητες νομιμοποιητικές προϋποθέσεις –κοινωνική συναίνεση και συμμετοχή– και τους κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς για απρόσκοπτη κοινωνική δράση (Wiswede, G. 1973 σ. 52). Ο πολλαπλασιασμός των αποκλίσεων δηλώνει ετοιμότητα εξέλιξης του συστήματος, διότι η αντοχή του έχει φθάσει σε οριακό σημείο και οι μηχανισμοί καταστολής έχουν πλέον καταστεί ανίσχυροι (Popitz, H. 1968, σ. 19 κ.ό.). Η διατήρηση του συστήματος στη φάση αυτή δεν προσδιορίζει απλά κάποια αναχρονιστική τάση αλλά μία διαμορφωμένη στην κοινωνική αντίληψη προβληματική κατάσταση. Οι αποκλίσεις ως διεκδικητικοί στόχοι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτές δεν αποτελούν απλά δείκτες υπέρβασης των ορίων ανεκτικότητας των κοινωνικών κανόνων αλλά ουσιαστικά ένα δυναμικό στοιχείο συνειδητής ή ασυνειδητής αμφισβήτησης του ρυθμιστικού συστήματος και παράλληλα μια υπόδειξη για τον προσανατολισμό της εξέλιξής του. Οι αποκλίσεις στην περίπτωση αυτή μπορεί να χαρακτηριστούν ως πράξεις διεκδίκησης και προσανατολισμού της μελλοντικής ηθικής (Dürkheim, E. 1961). Η εξέλιξη λοιπόν ενός ρυθμιστικού συστήματος και κατ' επέκταση και της κοινωνικής ζωής πραγματοποιείται ως συνέπεια των αποκλίσεων. Είναι προφανές ότι η εξελικτική επίδραση συμβαίνει κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αυτή ουσιαστικά είναι δυνατή στις περιπτώσεις που η κοινωνική δομή και λειτουργία παρουσιάζει μια σχετική ετοιμότητα. Η ετοιμότητα αυτή εμφανίζεται ως χαλάρωση των κριτηρίων ανεκτικότητας των κοινωνικών κανόνων και του μηχανισμού καταστολής των υπερβάσεων (παραβάσεων), αλλά και ως μια έκφραση και στάση αλληλεγγύης της κοινωνικής συνείδησης προς τις αποκλίσεις και τα αποκλίνοντα άτομα. Η στάση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν στην κατεύθυνση των αποκλίσεων τα άτομα διαβλέπουν κοινωνικό όφελος. Η αλληλεγγύη είναι ένα βασικό στοιχείο της ετοιμότητας, διότι αφενός συμπυκνώνει τη διεκδικητική πίεση και αφετέρου εξασφαλίζει την απαραίτητη συναίνεση για την καθιέρωση της μελλοντικής νόρμας. Η ετοιμότητα λοιπόν είναι διεκδικήσιμη κοινωνική κατά-

σταση η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάδειξη και δημοσιοποίηση των αντιφάσεων, αδυναμιών και των ατελειών του συστήματος που τις παράγει. Η συνειδητοποίηση των αδυναμιών αυτών από τα άτομα του κοινωνικού συνόλου δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις αλληλεγγύης και υπέρβασης.

Στην αρχική φάση η κατάσταση για τα «αποκλίνοντα άτομα» είναι άκρως καταπιεστική και επώδυνη όχι μόνο γιατί εξαντλείται πάνω τους κάθε κυρωτική δραστηριότητα, η οποία προφανώς τα τραυματίζει αφάνταστα αλλά και γιατί η κοινωνική προσφορά και η μελλοντική δικαίωση των πράξεων τους –οι αποκλίσεις αποτελούν διεκδικητικούς στόχους της μελλοντικής ηθικής– δεν προβάλλονται και δεν κατανοούνται σε ένα βαθμό που θα μπορούσαν να εκτιμηθούν αλληλέγγυα από τους άλλους ούτε βιώνονται από το άτομο με τέτοιο τρόπο και στο βαθμό που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στην καταπίεσή τους. Τα άτομα λοιπόν αυτά, που φέρουν όλο το βάρος της κοινωνικής εξέλιξης, στη φάση αυτή αντιμετωπίζονται «παράδοξα» με ανελέητα σκληρό τρόπο. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι τα άτομα αυτά αποτελούν τους «μάρτυρες» της κοινωνικής εξέλιξης.

Είναι προφανές ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να ασκούν εξελικτική επίδραση ανεξαρτήτως όλα τα είδη των αποκλίσεων. Οι περιπτώσεις των αποκλίσεων –φοβίες, εσωστρέφεια, νευρωτικές καταστάσεις, μαθησιακές δυσκολίες κλπ.– στερούνται ουσιαστικά καταξιωμένου στην κοινωνική συνείδηση δυναμισμού και διεκδικητικού προσανατολισμού και επομένως δεν μπορούν να αποτελούν διεκδικητικούς στόχους. Επίσης οι παραβάσεις που προσβάλλουν θεμελιακούς ρυθμιστικούς κανόνες της κοινωνικής μας ζωής όπως το οικογενειακό άσυλο, το δικαίωμα για ζωή κλπ., περισσότερο απωθούν και τρομάζουν παρά συσπειρώνουν την κοινωνική συνείδηση και δράση. Παρά το γεγονός ότι η εξελικτική επίδραση των αποκλίσεων σε ορισμένες ειδικές περιπτώσεις, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν, δεν ισχύει, εντούτοις οι αποκλίσεις και σ' αυτές εξακολουθούν να διατηρούν ένα μέρος από το δυναμισμό τους διότι αποτελούν σημαντικά στοιχεία υπόμνησης, ότι το ισχύον κοινωνικοποιητικό και κανονιστικό σύστημα δεν διαθέτει την επιθυμητή πληρότητα και δυνατότητα προσπέλασης και πρόληψής τους.

Συμπερασματικά μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι αποκλίσεις αποτελούν δυναμικό στοιχείο της κοινωνικής μας ζωής απαραίτητο τόσο για τη λειτουργία της όσο και για την εξέλιξή της. Σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν «αναγκαίο κακό», όπως πολλές φορές προπαγανδιστικά παρουσιάζονται. Αυτές συγκροτούν μια δυναμική κοινωνική λειτουργία, η οποία καθιερώνει ευκαιρίες για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητάς της κοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Asch S.E.: 1964. Forming impressions of personality. In. *Jabn. Soc. Psy* 41
2. Backman, P.F./Secord, C.W.: 1976. *Sozialpsychologie*. Frankfurt
3. Becker, H.S.: 1973: *Aussenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. Frankfurt.
4. Brusten, M./Hurrelmann, K.: 1976: *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zum Prozess der Stigmatisierung*. München.
5. Blackham, G.Z.: 1971: *Der auffällige Schüler*. Weinheim
6. Borz, J.: 1984: *Lehrbuch der empirischen Forschung*. Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo.
7. Brophy, Z.E./Good, T.L.: 1976: *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München.
8. Cohen, A.K.: 1966: *Deviance and control*. New York.
9. Cohen, A.K.: 1955: *Deliguent boys*. New York.
10. Γκότοβος, Α.Ε.: 1986: *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα.
11. Coser, L.: 1962: Some functions of deviant behavior and normative flexibility. In: A. J. S. 68.
12. Coleman J.S.: 1961: *The adolescent society*. New York.
13. Deppe, F.: 1971: *Das Bewusstsein der Arbeit*. Köln.
14. Dimou, G.: 1979: *Verhaltensauffälligkeiten von griechischen Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer*. Düsseldorf.
15. Δήμου, Δ.: 1988: *Παιδαγωγική Συμβουλευτική: Αποκλίσεις στο σχολείο και στην τάξη: Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Ιωάννινα.
16. Δήμου Γ.: 1988: *Κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα.
17. Dürkheim, E.: 1961: *Die Regeln der soziologischen Methoden*. Neuwied.
18. Erikson, K.T.: 1966: *Wayward puritans: a study in the sociology of deviance*. New York.
19. Fingerhut, W. / Langfeld, H.-P.: 1978: *Leistungsbeurteilung durch Notengebung*. In. Heller, K.: (Hrsg.) *Leitungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg.
20. Fischer, F.-H.: 1968: *Psychologische Testtheorie*. Bern.
21. Fend, H.: 1971: *Lernsteuerungssystem und Scholorientierung*. Monographien zur schulischen Sozialisation. Konstanz.
22. Furk, C.L.: 1961: *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*.

Wein-
heim/Basel/Berlin.

23. Fröhlich, W./Becker, I.: 1971: Forschungsstatistik. Bonn.
24. Goffman, E.: 1967: Stigma. Über Techniken der Bawältigung beschädigter Identität. Frankfurt.
25. Gutsjahr, W.: 1974: Die Messung psychischer Eigenschaften. Berlin.
26. Gigerenzer, G.: 1981: Messung und Modellbildung in der Psychologie. München.
27. Höhn, E.: 1967: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchung über das Bild des Schulversagers. München.
28. Hafer, M.: 1969: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim/Berlin/Basel.
29. Habermas, J.: 1970 (s. 375-400): Thesen zur Theorie der Sozialisation. In Arbeit, Erkenntnis, Fortschritt. Amsterdam.
30. Haferkamp, H.: 1972: Kriminalität ist normal-Zur gesellschaftlichen Produktion abweichenden Verhaltens. Stuttgart.
31. Hurrelmann, K.: 1978: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek.
32. Horn, R.: 1974: Lernziele und Schülerleistung. Weinheim/Basel.
33. Hess, H.: 1970: Soziale Schranken und Vorurteile, Anmerkungen aus der Sicht der Kriminologen. In. Neue Sammlung II.
34. Heckhausen, H.: 1974: Motiv und ihre Einstellung: Im Weinert, F., E. u.a. Pädagogische Psychologie. Frankfurt (s. 133-172).
35. Heckhausen, H.: 1963 (194): Leistungsmotivation. In Thomae, H: (Hrsg.) Handbuch der Psychologie. Göttingen.
36. Hopf, Ch.: 1987: Normen in formaler Organisation. Theoretische und methodische Probleme der empirischen Analyse. In Ztsft für Soziologie Jg. 16 Heft 4, s. 237. ff.
37. Herder. 1982: (Μεταφ. Κουτσούκης, Ε.) Λεξικό σχολικής παιδαγωγικής, Θεσ/νίκης.
38. Irlle, M.: 19775: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen.
39. Ingenkamp, K.: 1977: Zur Problematik der Zensurengebung in: Schwarzer, C/Schwarzer, R, (Hrsg.): Diagnostik im Schulwesen. Braunschweig.
40. Ingenkamp, K.: 1971: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim.
41. Kerlinger, F.N.: 1979: Grundlagen der Sozialwissenschaften. I.II. Weinheim.
42. Köck, P./Ost, H.: 1983: (319-326) Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth.
43. Κασσωτάκης, Μ.: 1981: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης των μαθητών. Αθήνα.

44. Koblitz, J.: 1980: Lehrererwartungen und Schüler-Verhalten. Eine Sozialpsychologische Untersuchung. Düsseldorf.
45. Lautmann, R.: 1969: Wert und Norm. Begriffsanalysen für Soziologie. Köln/Opladen.
46. Lüdersen, K./Sack, F.: 1977: Abweichendes Verhalten III. Die gesellschaftlichen Reaktionen auf Kriminalität. Frankfurt.
47. Lamneck, S.: 1983: Theorien abweichendes Verhalten. München.
48. Lemert, E.: 1971: Human deviance. Social problems and social control. Englewood Cliffs.
49. Manz, M.: 1968: Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Masenheim.
50. Meyer, W-U.: 1973: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg. Stuttgart.
51. Offe, C.: 1970: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt.
52. Ortmann, H.: 1971: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg. München.
53. Opp, K-D.: 1974: Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Darmstadt.
54. Parsons, T.: 1964: The social system. New York/London.
55. Popitz H.: 1968: Über die Präventivwirkung des Nichtwissens-Dunkelziffer, Norm und Strafe. Tübingen.
56. Popitz, H.: 1980: Die normative Konstruktion der Gesellschaft. Tübingen.
57. Reinberg, F.: 1979: Leistungsbewertung und Leistungsmotivation. Göttingen.
58. Rosenthal, R./Jacobson, L.: 1971: Pygmalion in Unterricht. Weinheim.
59. Schwarzer, C.: 1984: Gestörte Lernprozesse. Weinheim/Basel.
60. Schwarzer, R./Schmarzer, C.: 1979: Praxis der Schüler Beurteilung. München.
61. Stevens, S.S.: 1959: Measurement, psychophysics and utility. In Chuchman C.W. Measurement, definition and theories. New York.
62. Spittler, G.: 1967: Norm und Sanktion. Olden.
63. Syfarth, G.: 1969: Zur logik der Leistungsgesellschaft. München.
64. Schröter, Cr.: 1971: Die ungerechte Aufsatzzensur. Bochum.
65. Ulich, D./Martens, W.: 1973: Urteil über Schüler. Weinheim.
66. Wiswede, Cr.: 1973: Soziologie abweichenden Verhaltens. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz.
67. Φράγκος, Χ.: 1976: Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών. Ιωάννινα.
68. Φραγκουδάκη, Α.: 1985: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Αθήνα.

