



Έπιλογή και αξιολόγηση στην έκπαίδευση: συναίνεση και ά- ξιοκρατία ή έλεγχος και αναπα- ραγωγή;

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου - Πωλυδωρίδη

1. Είσαγωγή

Η ανάγκη για έμβάθυνση στον προβληματισμό, αναφορικά με τό σύστημα έπιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση προ-
κύπτει από δύο κυρίως λόγους. Ό πρώτος έχει κοινωνικές δια-
στάσεις και αναφέρεται στη σημασία που έχει τό σύστημα έπι-
λογής στην κατανομή κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων

έτσι ώστε νά βρίσκεται διαρκώς, για μιά είκοσαετία περίπου, στο προσκήνιο της έπικαιρότητας και της κοινωνικής διαμά-
χης. Ό δεύτερος έχει, κατά κύριο λόγο, έπιστημονική διάσταση και αναφέρεται στο είδος του προβληματισμού που έχει μέχρι σήμερα έπικρατήσει στις σχετικές συζητήσεις και αναφορές. Ό πρώτος λόγος δημιουργεί την ανάγκη για την ένασχόληση των μελετητών των εκπαιδευτικών ζητημάτων με τό συγκεκριμένο θέμα. Ό δεύτερος καθορίζει τόν προσανατολισμό της έπιχει-
ρούμενης διερεύνησης.

Οί μέχρι σήμερα αναλύσεις έχουν αντιμετώπισει τό θέμα της έπιλογής ως μηχανισμού από μιά «μηχανιστική» σκοπιά, χωρίς έμβάθυνση στα στοιχεία εκείνα τά όποια μοιάζουν, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, νά καθορίζουν τά άποτελέσματά της.

Τό σημαντικότερο από αυτά, ισχυρίζομαι στη μελέτη αυτή, ότι είναι ή αξιολόγηση και ό ρόλος της, ως άξονα της κοινωνι-
κής αναπαραγωγής διά μέσου του συστήματος έπιλογής.

Ό μέχρι σήμερα προβληματισμός αντιμετώπιζει τό σύστημα έπιλογής, όπως αναφέρω παραπάνω, άπλά ως μηχανισμό. Ά-
σχολείται δηλαδή με τό πόσες έξετάσεις, πότε, ποιά μαθήματα

καί ποιές ομάδες μαθημάτων, τί συντελεστές για τους βαθμούς απολυτηρίου καί ένδεικτικῶν καί οὕτω καθεξῆς. Αυτό πού δέν ἔχει συζητηθεῖ διεξοδικά, εἶναι ἡ ἀξιολόγησις, εἴτε στίς ἐξετάσεις, εἴτε μέσα στό σχολεῖο, ὡς ἡ πεμπτοσύνη τῆς ἐπιλογῆς, ἀφοῦ ἀποτελεῖ καί τό ἀναλλοίωτο καί ἀδιαφοροποιήτο στοιχεῖο τῆς, ἀνεξάρτητα ἀπό τά λοιπά στοιχεῖα πού συνθέτουν τό ἐκάστοτε σύστημα ὡς μηχανισμό.

Εἶναι φανερό ὅτι ἡ πιό σημαντική ἔλλειψη στό σημεῖο αὐτό ἀναφέρεται στήν περιοχή τῆς συστηματικῆς ἐκπαιδευτικῆς ἔρευνας. Ἰσχυρίζομαι ὅτι ἡ ἐκπαιδευτική ἐρευνητική δραστηριότητα μοιραία μέ τόν καιρό θά ἐπικέντρωνε τήν προσοχή τῶν μελετητῶν τοῦ θέματος στό στοιχεῖο ἐκεῖνο πού ἀποτελεῖ - συνθέτει κατά κύριο λόγο τό σύστημα ἐπιλογῆς, δηλαδή τίς διαφορές μορφές ἀξιολόγησις πού τήν ἀποτελοῦν, καί θά ὀδηγοῦσε τίς σχετικές διερευνήσεις στήν κριτική ἀντιμετώπισή τους.

Βέβαια τά τελευταῖα χρόνια ὑπάρχουν στήν Ἑλλάδα ἐκδόσεις σχετικές μέ τήν ἀξιολόγησις, πού παρουσιάζουν τίς λειτουργικές διαστάσεις τοῦ θέματος καί πού ἀποτελοῦν σοβαρή συμβολή στήν ἐνημέρωση τῶν ἐκπαιδευτικῶν για τίς μεθόδους καί τίς δυνατότητές τους¹. Ἡ διάσταση ὅμως τῆς ἀξιολόγησις πού ἐνδιαφέρει ἐδῶ, εἶναι ἐκείνη πού ἀναπαράγει σέ μεγάλο βαθμό τήν ἰσχίουςα δομή τῆς κατανομῆς τοῦ φοιτητικοῦ πληθυσμοῦ, εἴτε μέσα ἀπό τή βαθμολόγησις γραπτῶν στίς ἐξετάσεις, εἴτε μέσα ἀπό κριτήρια καί διαδικασίες πού δημιουργοῦν κοινωνική συνείδησις μέσα στήν τάξη.

Ἔτσι ξεφεύγοντας ἀπό τόν μεθοδολογικό - λειτουργικό πρόβληματισμό τῆς ἀξιολόγησις καί τῆς ἐπιλογῆς, ἐπιχειρῶ ἐδῶ νά διατυπώσω συνοπτικά τίς κύριες κριτικές τοποθετήσεις για τόν κοινωνικό τους ρόλο, ὅπως αὐτές ἔχουν διατυπωθεῖ στό διεθνή (κυρίως δυτικευρωπαϊκό) χώρο, διατυπώνοντας παράλληλα τίς θέσεις μου για τό πρόβλημα στή χώρα μας. Ἐλπίζω ὅτι ἔτσι θά ξεκινήσει ἕνας διαφορετικός προβληματισμός πού θά προσφέρει νέες δυνατότητες ἐμβάθυνσης, ἔτσι ὥστε νά μπορέσουμε νά κατανοήσουμε τή σχέση τῆς ἐπιλογῆς μέ τό κοινωνικό γίνεσθαι στό κρίσιμο αὐτό σημεῖο ἄρθρωσης τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος μέ τήν κοινωνική δομή.

Τό συνήθως λογικό ἐπακόλουθο ὁποιασδήποτε προσπάθειας για σωστή κατανόηση κάποιου θέματος πού σχετίζεται ἄμεσα μέ συγκεκριμένη πολιτική ἐφαρμογῆς εἶναι οἱ προτάσεις. Ἡ μελέτη αὐτή ἀπέχει πολύ ἀπό τό νά φθάσει ἐκεῖ. Ὅπως ἀναφέρω καί παραπάνω, στόχος τῆς εἶναι ὁ προβληματισμός σέ νέες κατευθύνσεις, πού πιστεύω ὅτι εἶναι γόνιμες για νά ἀναλυθεῖ ὁ ρόλος τῆς ἐπιλογῆς μέσα στά πλαίσια τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος σέ σχέση μέ τήν κοινωνία καί μάλιστα, στό πλέον ὀξυμένο σημεῖο αὐτῆς τῆς σχέσης. Θεωρητικά, ἡ σωστή κατανόηση τοῦ προβλήματος βάζει τά θεμέλια καί για τή λύση του. Παρ' ὅλο πού θέλω νά πιστεύω ὅτι αὐτό ἰσχύει, δέν μπορῶ παρά νά συμμερισθῶ τόν σκεπτικισμό τῶν ἐρευνητῶν τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων πού διαπιστώνουν ὅτι: οἱ παγιωμένες διαδικασίες τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος εἶναι τόσο βαθιά ριζωμένες στήν κοινωνική συνείδησις ἔτσι ὥστε, ἀκόμα καί ἂν καταφέρνουμε νά προχωροῦμε σέ σωστές ἀναλύσεις καί διαπιστώσεις, ἡ κυρίαρχη ἰδεολογία ἐμποδίζει ἀκόμα τή σύλληψη πραγματικά ριζοσπαστικῶν λύσεων, ἀνεξάρτητα ἀπό τίς δυνατότητες ἐφαρμογῆς τους. Ὁ ρόλος ὅμως τοῦ ἐρευνητῆ τῶν ἐκπαιδευτικῶν πραγμάτων εἶναι ἡ συνεχῆς προσπάθεια τῆς ἀνακάλυψης τῆς ἀλήθειας καί

μέσα στό πλαίσιο αὐτό ἐλπίζω νά καταξιώνεται καί τούτη ἡ προσέγγισις.

Ἡ ἀνάλυση πού προτείνω ἀναπτύσσεται σέ τρία ἐπίπεδα πού ἀλληλοσυμπλέκονται παρά τόν τυπικό διαχωρισμό σέ κάποιες ἐνότητες για τήν καλύτερη κατανόηση τοῦ θέματος. Στό πρῶτο, ἐπίπεδο παρουσιάζω μιὰ κριτική τοποθέτηση για τόν ρόλο τῆς ἐπιλογῆς στά πλαίσια τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος μέ βάση τίς τελευταῖες διεθνεῖς ἐξελίξεις. Στό δεύτερο παρουσιάζω δύο βασικές θεωρήσεις για τήν ἐπιλογή, πού προκύπτουν ἀπό τό προηγούμενο ἐπίπεδο καί ἐπισημαίνω τή σχετική θέση τῆς ἐπιλογῆς στή χώρα μας ὡς πρὸς αὐτές τίς θεωρήσεις. Τέλος παρουσιάζω μιὰ πρόταση κριτικῆς ἀνάλυσης τοῦ συστήματος ἐπιλογῆς μέ δεδομένη πλέον, τή σχετικῆς του θέσης ὡς πρὸς τίς βασικές θεωρήσεις. Ἡ ἄποψη αὐτή ἀποτελεῖ μιὰ προσέγγισις-πρόταση καί βρίσκεται ἀκόμα στό στάδιο τῆς ἐπεξεργασίας. Τεκμηριώνεται ὅμως σέ ἐμπειρική ἀνάλυση πού ἀποτελεῖ τό κύριο μέρος ἐρευνητικῆς δουλειᾶς πού συνεχίζεται τά τελευταῖα χρόνια.

Ἡ παρουσίασις περνάει ἀπό τό ἕνα ἐπίπεδο στό ἄλλο, ἔτσι ὥστε ἡ συσχέτισή τους νά τονίζει τή διαφοροποίηση (πρὸς τό παρόν δέν διατυπώνω τόν ὅρο «ἰδιαιτερότητα») τῆς κατάστασης στή χώρα μας σέ σχέση μέ ἐκείνη τῶν δυτικῶν χωρῶν πού ἀποτελοῦν για λόγους πού γίνονται φανεροί παρακάτω, τό ἄμεσο πρότυπο τῆς².

Ἡ ἀνάλυση πού ἀκολουθεῖ ἀποτελεῖ μιὰ μακροσκοπική θεώρηση τοῦ θέματος τῶν ἐξετάσεων (γενικῶν, εἰσητηρίων, πανελληνίων, ἢ πανελλαδικῶν) για τά Ἀνώτατα Ἐκπαιδευτικά Ἰδρύματα μέ τή συνειδητή παραδοχή ὅτι περιέχει τά χαρακτηριστι-

1. Ἐνδεικτικά ἀναφέρω:

- Ε. Δημητρόπουλος (1981), *Ἡ Ἐκπαιδευτική Ἀξιολόγησις*. Ἀθήνα, Παλαζήσης
- Μ. Κασσωτάκης (1981), *Ἡ Ἀξιολόγησις τῆς Ἐπίδοσης τῶν Μαθητῶν*
- Η. Βαλαμάκη-Ράλλη (1979), *Ἐξέταση καί Βαθμολογία τοῦ Μαθητῆ*
- Grönlund καί λοιπῶν (1978), *Ἀξιολόγησις*. Ἀθήνα, Νέα Παιδεία
- K. Ingenskamp (1981), *Παιδαγωγική Διαγνωστική*. Θεσσαλονίκη, Ἑγνατία.

- 2. Ἡ ἐπιλογή τῆς παράθεσης τοῦ δυτικοῦ προτύπου σέ σχέση μέ τήν ἑλληνική κατάσταση (ἀντί για παράδειγμα τοῦ Μεσογειακοῦ προτύπου, στόν βαθμό πού ἔχει διατυπωθεῖ ἕνα τέτοιο πρότυπο) ἔγινε για πολύ συγκεκριμένους λόγους. Βασικά θεωρῶ ὅτι ὑπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισις τοῦ συγκριτικοῦ προτύπου. Ὁ πρῶτος εἶναι αὐτός πού ἀκολουθῶ σέ τούτη τήν ἀνάλυση. Συσχετίζεται δηλαδή ἡ ἑλληνική κατάσταση μέ τό δυτικό πρότυπο καί ἐπισημαίνονται οἱ διαφοροποιήσεις. Στή συνέχεια (κάτι πού εἶναι πέρα ἀπό τό σκοπό καί τίς προθέσεις αὐτῆς τῆς μελέτης) ἐξετάζεται κατά πόσο οἱ διαφοροποιήσεις αὐτές ἀποτελοῦν ἰδιομορφίες σέ τέτοιο βαθμό ὥστε νά ἀποτελέσουν τή βάση για ἕνα νέο πρότυπο (ἄς τό ποῦμε μεσογειακό ἢ νοτιοευρωπαϊκό). Ἐπειτα (ἀπό ἄλλους μελετητές τοῦ θέματος κατά πάσα πιθανότητα) θά μπορούσε νά ἀναλυθεῖ ἡ κατάσταση σέ ἄλλες νοτιοευρωπαϊκές ἢ μεσογειακές χώρες, καί, στό βαθμό πού οἱ ἰδιομορφίες ἔχουν κοινά στοιχεῖα δομῆς καί ἱστορικοῦ γίνεσθαι τοῦ θέματος πού μᾶς ἀπασχολεῖ, νά καταλήξουν ὅτι πράγματι ὑπάρχει ἕνα ἄλλο πρότυπο, μέ ἀρκετή αὐτονομία, κοινό στίς κοινωνίες αὐτές. Ὁ δεύτερος τρόπος προϋποθέτει μελετητή τοῦ θέματος μέ βαθιά γνώση τῆς κατάστασης σέ ὅλες αὐτές τίς κοινωνίες, ὁ ὁποῖος θά τίς ἀνέλυε συγκριτικά ὥστε νά συνάγει τό αὐτοδύναμο πρότυπο πού τυ-

τά που συνθέτουν τά αναμφισβήτητα πλεονεκτήματα αλλά και ελλείψεις μιās μακροσκοπικής θεώρησης. Όταν λέω ελλείψεις στό συγκεκριμένο θέμα έννοώ τήν άπουσία διαλεκτικής σχέσης ένάμεσα σ' αυτά που συμβαίνουν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και στό εκπαιδευτικό σύστημα στην λειτουργική του ανάλυση. Η μακροσκοπική θεώρηση από μόνη της δέν προωθεί τήν παρξιακή έμπειρία τής διαλεκτικής μεταξύ ντετερμινισμού, ιάση που έπικρατεί στην ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος στό σύνολό του, και βολонταρισμού, δυνατότητας που μπορεί νά έπισημανθεί στην ανάλυση τής σχολικής έμπειρίας στην καθημερινή πρακτική.

Η έπιλογή γιά τήν ανάλυση του θέματος τών εξετάσεων μέ μακροσκοπική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος προέρχεται από τή δυνατότητα τής δικής μου έπιστημονικής προσέγγισης στό θέμα μέ βάση τή συγκεκριμένη φάση τής έρευνητικής μου δουλειάς και όχι από έπιλογή μετά από ιεράρχηση τών δύο δυνατών προσεγγίσεων. Έτσι ή ανάλυση του τί συμβαίνει στην «αίθουσα διδασκαλίας» έρχεται δεύτερη αλλά έπ' ούδενί λόγω όμως τήν θεωρώ δευτερεύουσα.

2. Σύγχρονες εξελίξεις και τάσεις στην έπιλογή.

Οί πρακτικές τής εκπαιδευτικής διαδικασίας στό σύνολό τους άντανεκλουν και έπιτείνουν τίς κυρίαρχες άξίες στό εκπαιδευτικό σύστημα, που, βέβαια, συναρτώνται μέ τίς άξίες τής κοινωνίας. Οί συγκεκριμένες πρακτικές τής έπιλογής από τή δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άντανεκλουν και έπιτείνουν άμεσα και από κοινού τίς κυρίαρχες κοινωνικές άξίες και έκείνες του εκπαιδευτικού συστήματος. Γιατί ή έπιλογή είναι ένα βασικό —άν όχι τό βασικό— σημείο τομής του εκπαιδευτικού συστήματος μέ τήν κοινωνική αναπαραγωγή άφου άποτελεί τήν κυριότερη διαδικασία καθορισμού τής κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης τών άτόμων.

Η εξέλιξη του συστήματος έπιλογής τά τελευταία είκοσι χρόνια άποτελεί σημείο κλειδί γιά τήν ανάλυση που έπιχειρώ έδω. Σύμφωνα με τίς διαπιστώσεις πολλών μεταβλητών του θέματος (και έδω υπάρχει συμφωνία διαπιστώσεων που προέρχονται από εύρύ φάσμα θεωρητικών τοποθετήσεων), ή αύξηση τής συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση άχρήστευσε τό άπολυτήριο ως κριτήριο-έργαλειο επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης σε θέσεις σημαντικού status και μετατόπισε τό ρόλο αυτό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, τό σύστημα έπιλογής δέχτηκε όλες τίς κοινωνικές πιέσεις που ήταν άποτέλεσμα τής

διεκδίκησης αυτών τών θέσεων, και ή ανάλυση τών αλλαγών που υπέστη και τών άποτελεσμάτων τους σ' αυτό τό διάστημα, δίνουν τή δυνατότητα τής σωστότερης κατανόησης του ρόλου του.

Είναι φανερό ότι γιά νά καταλάβουμε τήν αλλαγή στον προβληματισμό και στην πρακτική ενός συστήματος έπιλογής χρειάζεται νά άνατρέξουμε, έστω σύντομα, στις πρόσφατες αλλαγές στη δομή και τή λειτουργία της στά πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως άνταποκρίθηκε στις νέες κοινωνικές συνθήκες, σε σχέση πάντα μέ τήν εξελισσόμενη εκπαιδευτική ιδεολογία.

Ο βαθμός που αυτή ή εξέλιξη είναι παρόμοια σε διαφορετικές χώρες έντείνει τή σημασία του νά καταλάβουμε τίς διαδικασίες έπιλογής στις σχέσεις τους μέ τίς ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις, έτσι ώστε από τό ένα μέρος νά μήν υπερεκτιμούμε τήν έσωτερική άυτονομία και προοπτική αλλαγής κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και από τήν άλλη νά τεκμηριώνεται ή ανάλυση μέ βάση τή συγκριτική θεώρηση.

Στις περισσότερες δυτικές χώρες σήμερα έχουν έπισημανθεί από έρευνητές του θέματος παρόμοιες τάσεις στις πρακτικές τής εκπαιδευτικής αξιολόγησης³, που άποτελούν τή βάση γιά τίς τάσεις του συστήματος έπιλογής τίς όποιες παρουσιάζω έδω. Οί παρόμοιες τάσεις εκφράζονται, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, μέ τήν ένιαία εκπαίδευση μέχρι τό τέλος τής υποχρεωτικής φοίτησης και τήν άναβολή τής έπιλογής γιά τό τέλος τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα ή κατάργηση τών εξετάσεων κατάρταξης στό Λύκειο τό Φθινόπωρο του 1981 εύθυγράμισε τή δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στό σημείο αυτό μέ έκείνη τών δυτικοευρωπαϊκών χωρών.

Πρίν από αυτές τίς εξελίξεις τό τυπικό ευρωπαϊκό μοντέλο μέχρι τή δεκαετία του '70 παρείχε πρόσβαση στά εκπαιδευτικά ιδρύματα μέ ύψηλό status στους λίγους, τεχνικά σχολεία ως δεύτερη έπιλογή γιά μερικούς, και κάποιες μορφής επέκτασης τής φοίτησης του δημοτικού σχολείου γιά τήν πλειοψηφία⁴. Στην Ελλάδα, γιά λόγους που σχετίζονται μέ τό είδος και τον βαθμό εκθιομηχάνισης και που έχουν αναλυθεί σε άρκετό βαθμό από άλλους έρευνητές, ούδέποτε οργανώθηκε συστηματικά ή τριαδική εκπαίδευση στις ηλικίες τών 12-15. Οί εξελίξεις δέν έχουν βέβαια άυστηρά μονοσήμαντη τάση μέσα στό δυτικό πρότυπο, αλλά, γενικά έμφανίστηκε ότι ή έπιλογή αναβάλλεται γιά τήν ηλικία τών 15, ή ακόμα και τών 18, και οί μαθητές διαιρούνται σ' αυτούς που θά άκολουθήσουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εκείνους που θά άκολουθήσουν τεχνική ή επαγγελματική

χόν άποτελούν, άνεξάρτητα από τό δυτικό πρότυπο και όπωσδήποτε όχι σαν κάποια ιδιομορφία του. Θεωρώ ότι ο δεύτερος τρόπος, όπωσδήποτε έλκυστικός σε ιδεολογικό επίπεδο, άπαιτεί βαθιά γνώση όλων τών αντίστοιχων κοινωνιών που γίνεται πρακτικά πολύ δύσκολος, άν όχι άδύνατος γιά ένα μόνο μελετητή. Έτσι ή δική μου έπιλογή προωθεί στη φάση αυτή τή σταδιακή διερεύνηση του θέματος (που αντίστοιχεί στον πρώτο τρόπο). Μέ βάση αυτό τό σκεπτικό ή μελέτη αυτή έχει στόχο, νά άνοίξει τούς όρίζοντες τής κριτικής τής εκπαιδευτικής έπιλογής στην έλληνική κοινωνία σε σχέση μέ τό δυτικό πρότυπο που όπως θά δοϋμε παρακάτω άποτελεί και σημαντική κατευθυντήρια άναφορά της.

3. Οί πληροφορίες που θεωρώ σημαντικές γιά τά θέματα που μέ άπασχολούν έδω παρουσιάζονται στα βιβλία:

α. P. Broadfoot (1979). *Assesment Schools and Society*. London: Methue

β. Karlheinz Ingenkamp (1977). *Educational Assessment*, Windsor: NFER for Council of Europe.

4. Στην Άγγλία οργανώθηκε μέ βάση τίς εξετάσεις του 11*, στην Όλλανδία ή αντίστοιχη έπιλογή διοχέτευε τούς μαθητές σε τρεις ιεραρχημένες κατευθύνσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τίς όποιες τό έκλεκτό 4% φοιτούσε στό γυμνάσιο μέ προορισμό τήν πανεπιστημιακή φοίτηση. Στην Ισπανία ή έπιλογή γινόταν στην ηλικία τών 10 ένw στη Γαλλία ο διαχωρισμός οδηγούσε τούς μαθητές στα κολέγια διαφορετικής κατεύθυνσης και τούς έκλεκτούς στα λύκεια. P. Broadfoot (1979), ε.α.

κατεύθυνση, και σε μία τρίτη ομάδα που προορίζεται για την αγορά εργασίας.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του τριαδικού διαχωρισμού με την επιλογή στα 15 αποτελούσε το γεγονός ότι για τη μειοψηφία που φοιτούσε στο γυμνάσιο ή λύκειο (ένα ποσοστό 5-25%) ή κατάληξη ήταν εξετάσεις που αποτελούσαν *ικανή και αναγκαία συνθήκη* για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Αντίστοιχη πολιτική (επιλογή στα 15, κατάταξη στην τριτοβάθμια στα 18) επιχειρήθηκε στη χώρα μας στα πλαίσια της «στροφής» προς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση το 1977. Όπως είναι γνωστό όμως, η όποια κοινωνική συναίνεση για τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διαταράχτηκε σε τέτοιο βαθμό που η επιλογή αυτή ούδέποτε εφαρμόστηκε. Έτσι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος κατέληξε να περιλαμβάνει κατάταξη⁵ (αντί για επιλογή) των μαθητών στα 15 και επιλογή στα 18 από το 1977 μέχρι το 1981, με εξέλιξη την αυτοκατάταξη⁶ των μαθητών στα 15 (και φυσικά επιλογή στα 18) από το 1981 μέχρι σήμερα. Από το 1982, καταργούνται οι εξετάσεις στη Β Λυκείου και το σημείο επιλογής μετατοπίζεται για *αργότερα*, δηλαδή στη Γ Λυκείου. Όμως με άλλη μορφή, δηλαδή τη μορφή της αξιολόγησης μέσα στο σχολείο, η επιλογή αρχίζει *νωρίτερα* με το συνυπολογισμό του βαθμού της Α Λυκείου. Από τη δεκαετία του 70 και μετά εμφανίζεται στην Ευρώπη η μεταρρύθμιση για *ένιαία* εκπαίδευση στο δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ΟΟΣΑ πολύ χαρακτηριστικά την ονόμασε «ανάσχεση της διαφοροποίησης». Οι κοινωνικές και ιδεολογικές δυνάμεις που έδωσαν ώθηση σε μια τέτοια μεταρρύθμιση είναι πολύπλοκες, είναι όμως δυνατόν να επισημανθούν σχέσεις με τις πρακτικές της επιλογής, που στη βάση τους αποτελούν τις πρακτικές της αξιολόγησης.

Μία τέτοια σημαντική εξέλιξη των τελευταίων ετών είναι η μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η έντονη αύξηση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι τάσεις αυτές εμφανίζονται έντονα και στην Ελλάδα όπου η συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση *αυξήθηκε σχεδόν κατά 50%* (ποσοστό ιδιαίτερα σημαντικό με δεδομένη τη σχετικά μικρή αύξηση του αντίστοιχου πληθυσμού) μεταξύ 1971 και 1981. Το αποτέλεσμα είναι ότι αφού διαρκώς όλο και περισσότεροι μαθητές αποκτούν τα προσόντα κάποιου επιπέδου εκπαίδευσης, αυτά τα προσόντα έχουν όλο και μικρότερη αξία ως κριτήρια κοινωνικής και επαγγελματικής διαφοροποίησης και επομένως όλο και περισσότεροι μαθητές διεκδικούν θέση στο επόμενο εκπαιδευτικό επίπεδο. Αυτό έγινε στη μετάβαση από το πρώτο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (υποχρεωτικής) στο δεύτερο με την κατάργηση των αντίστοιχων εξετάσεων.

Η εξέλιξη αυτή της δυναμικής δεν έκανε άλλο από το να μεταθέσει την επιλογή στην είσοδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μία κατάσταση που χαρακτηρίζει σε πολλές περιπτώσεις το δυτικό πρότυπο⁷. Η *ικανή και αναγκαία συνθήκη* επιτυχίας στις εξετάσεις μεταβλήθηκε σε *αναγκαία* μόνο αφού η επιτυχία δεν αρκεί πλέον για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια, αλλά απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο καλός βαθμός⁸.

Είναι φανερό ότι η τάση μεταφοράς του τελετουργικού της επιλογής προς το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνοδεύεται από την αποφασιστική και καθοριστική σημασία που αποκτά η επιλογή στο σημείο αυτό για την εκπαιδευτική και έ-

παγγελματική εξέλιξη του ατόμου καθορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του ένταξη. Έτσι το Abitur στη Γερμανία, το Baccalaureat στη Γαλλία, τα A-Levels στην Αγγλία, ή «Πιστοποίηση Ωριμότητας» στην ΕΣΣΔ και οι Πανελλήνιες ή οι Γενικές Εξετάσεις στην Ελλάδα αποτελούν το κρίσιμο εργαλείο επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στό διεθνές επίπεδο, παρ' όλο που η μαζικοποίηση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετέθεσε την επιλογή με τη μορφή εξετάσεων στο τέλος της, δεν υπάρχουν στοιχεία που να τεκμηριώνουν ότι δημιουργήθηκε σημαντικά καλύτερη αντιπροσώπευση των φοιτητών της τριτοβάθμιας σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Δηλαδή ο βασικός στόχος για την κατάργηση της επιλογής στη είσοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στην είσοδο στο Λύκειο, που ήταν η μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν φαίνεται να έχει αξιόλογα αποτελέσματα.

Σε μελέτη που έγινε για την Αγγλία βρέθηκε ότι υπήρξε μικρή σημαντική αλλαγή στη σχετική επιτυχία παιδιών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις από τότε που εφαρμόστηκε ο θεσμός του *ένιαίου* σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁹. Παράλληλα σε μελέτη του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης παρουσιάζεται αυξημένη συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων με *σταθερή τη δομή των διαφορών ανάμεσα* στις κοινωνικές τάξεις στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και στις Η.Π.Α.¹⁰. Αντίστοιχα στη Γαλλία η αύξηση της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που πολύ συχνά *έρμηνεύεται* ως εκδημοκρατισμός του συστήματος επιλογής είχε ως αποτέλεσμα την προς τα πάνω μετακίνηση της δομής της κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Όμως η μορφή της κα-

5. Η επιλογή στα 15 εξακολούθησε να έχει θεσμικά το χαρακτήρα των εισαγωγικών εξετάσεων για τα Γενικά και Τεχνικά ή Επαγγελματικά Λύκεια. Η πολιτική εφαρμογή όμως που ακολουθήθηκε τις μετέτρεψε στην ουσία σε κατατακτήριες αφού το ποσοστό των αποτυχόντων ήταν στην πραγματικότητα πολύ μικρό.

6. Το φθινόπωρο του 1981 η Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ κατήργησε τις εξετάσεις και όρισε ότι η φοίτηση στο ένα ή άλλο είδος Λυκείου αποτλεί αυτο-επιλογή των μαθητών.

7. Στη Δανία παρά τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα από το 1970 και μετά, και παρά τις σοβαρές προσπάθειες να καταργηθούν οι εξετάσεις επιλογής για το δεύτερο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η προκατάληψη της κοινής γνώμης για τη διατήρηση της *ακαδημαϊκής* ποιότητας εμπόδισε το 1977 την πραγματοποίηση της πρότασης της Υπουργού Παιδείας να τις καταργήσει. Στη Γαλλία οι αντίστοιχες εξετάσεις καταργήθηκαν το 1978 αλλά μόνο για εκείνους τους μαθητές των δημόσιων σχολείων που έχουν επίδοση από κάποιο επίπεδο και πάνω. P. Broadfoot (1979) *ε.α.*

8. Αυτό ισχύει ήδη στις Η.Π.Α. και στην ΕΣΣΔ σε συνδυασμό με κάποιες μορφές *ένιαια* σχολεία σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας. Στη Γερμανία η βαθμολογία στις εξετάσεις γίνεται έτσι ώστε να επιτρέπει την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο με βάση ένα αυστηρό *numerus clausus*.

9. Eggleston, J. (1979) «Comparing and contrasting comprehensive and selection systems of education». Στο βιβλίο των M. D. Carelli και J. G. Morris, *Equality of Opportunity Reconsidered: Values in Education for Tomorrow*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

10. OECD (1969) *Development of Secondary Education: Trends and Implications*. Paris: OECD.

τανομής σε σχέση με την κοινωνική προέλευση παρέμεινε σχεδόν ή ίδια¹¹

Τά αποτελέσματα στη χώρα μας είναι λίγο περισσότερο ενθαρρυντικά: Στην αλλαγή των εξετάσεων επιλογής από εισαγωγικών σε ακαδημαϊκού άπολυτηρίου τό 1964 (με σημαντικές μεταβολές στη δομή της διεξαγωγής τους) εμφανίστηκαν διαφορές ως προς την κατανομή των επιτυχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση που ήσαν σημαντικές σε ένα τουλάχιστον ΑΕΙ και άλλες που με την πάροδο του χρόνου εμφάνισαν τάση παλινδρόμησης στην προηγούμενη κατάσταση¹². Αντίστοιχες διαφοροποιήσεις εμφανίστηκαν στη μεταρρύθμιση του συστήματος επιλογής τό 1980 με σημαντικότερη αλλαγή στην κατανομή των επιτυχόντων κατά φύλο¹³.

Η απουσία θεαματικών εξελίξεων σε σχέση με την ισότητα ευκαιριών στο διεθνή στίβο παρ' όλη τη μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την υιοθέτηση εκπαιδευτικής πο-

λιτικής με κύριο στόχο τη μεγαλύτερη ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, οδηγεί τους μελετητές του θέματος σε νέες εκτιμήσεις του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στό κρίσιμο σημείο της επιλογής. Έτσι, ισχυρίζονται ότι εξακολουθεί να υπάρχει ή τάση να επιβεβαιώνεται μέσα στά σχολεία ή κοινωνική καταγωγή των μαθητών με την αντίστοιχη διοχέ-

11. Bourdieu, P. και Passeron, J. C. (1976). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
12. Georgia Polydorides (1978). «Equality of Educational Opportunity in Greece: The Impact of Reform Policies», στό περιοδικό *Comparative Education Review*, Φεβρουάριος 1978.
13. Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1982). *Έρευνα και Έκπαιδευτική Πολιτική: Η περίπτωση του συστήματος επιλογής*. Εισήγηση στό Συνέδριο που όργάνωσε ή Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Κρήτης μέ θέμα τίς Μεταρρυθμίσεις στό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τόν Ιούνιο του 1982.



τευσή τους στις «κατάλληλες» θέσεις μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ότι ή τυχόν μικρή σχετική αύξηση του ποσοστού επιτυχίας των παιδιών από μειονεκτούσες κοινωνικές τάξεις έχει τη μορφή έλεγχομένης κοινωνικής κινητικότητας μάλλον παρά ουσιαστικής αλλαγής¹⁴.

Τό πρόβλημα πού γενικά φαίνεται νά προκύπτει από τά άποτελέσματα της πολιτικής γιά έκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ή συνεχιζόμενη πλέον άμφισβήτηση. Γιατί ένα πιθανά ταξικά προκατειλημμένο, έπιλεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα δέν είναι πλέον πολιτικά άποδεκτό μετά από τίς ύποσχέσεις γιά άξιοκρατία, άνεξάρτητα από τήν κοινωνική καταγωγή, πού χαρακτηρίζουν τά τελευταία χρόνια τίς διακηρύξεις γιά τούς στόχους της έκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής των κυβερνήσεων και των φιλελεύθερων δημοκρατιών και των κομμουνιστικών κοινωνιών.¹⁵

Είναι φανερό ότι αυτός είναι ο κύριος προβληματισμός στη χώρα μας αναφορικά μέ τό σύστημα έπιλογής, πού αναφέρεται και στους στόχους της αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού και στην όποιαδήποτε συζήτηση ή κριτική του θέματος. Τό πρότυπο της άξιοκρατίας και της ισότητας εύκαιριών κυριαρχεί μέ τη διακήρυξη (και αντίστοιχο λαϊκό αίτημα) γιά άντικειμενική και δίκαιη έπιλογή και ίσες εύκαιρίες διεκδίκησης θέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όμως στόν βαθμό πού δίνεται ύπόσχεση ότι ύπάρχει ισότητα εύκαιριών γιά τη διεκδίκηση κάποιας θέσης, ότι τό σύστημα είναι άξιοκρατικό, δηλαδή επιλέγει ανάλογα μέ τήν ποιότητα-επίδοση-ικανότητα του μαθητή, και έφόσον ή ποιότητα-επίδοση-ικανότητα είναι άνεξάρτητη της κοινωνικής καταγωγής του μαθητή (γιατί ποιά πολιτική είναι έτοιμη νά διατυπώσει τό αντίθετο;) δέν ύπάρχει παρά ένα μόνο συμπέρασμα: "Ο,τι ή ισότητα εύκαιριών στη διεκδίκηση συνεπάγεται ισότητα εύκαιριών και στο άποτέλεσμα της έπιλογής.

Όταν αυτό όμως δέν συμβαίνει στο διεθνή χώρο σέ ίκανοποιητικό βαθμό, αντίστοιχο μέ τίς ύποσχέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε, προχωρούμε σέ κάποια ανάλυση των διαδικασιών του εκπαιδευτικού συστήματος και έπομένως και της έπιλογής, πού δέχεται ότι οι πραγματικοί στόχοι της έπιλογής είναι διαφορετικοί από αυτούς πού διατυπώνονται έπίσημα. Οι σύγχρονες αναλύσεις μελετητών του θέματος διαπιστώνουν ότι οι στόχοι αυτοί προωθούν τήν ίσχυροποίηση του κοινωνικού έλέγχου από τήν έκάστοτε άρχουσα τάξη παρά τη δημιουργία σημαντικής αλλαγής στη δομή και τό περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αναλύσεις αυτές παρουσιάζονται από διαφοροποιημένους όπτικές γωνίες αλλά στη μεγάλη τους πλειοψηφία έχουν κοινή επιχειρηματολογία¹⁶. Οι περισσότεροι μελετητές πού προωθούν τίς αντίστοιχες άπόψεις προέρχονται από τήν άγγλοσαξωνική σχολή κατά κύριο λόγο, αλλά και από τη Γαλλία όπως θά δούμε στη συνέχεια της μελέτης.

3. Έκπαιδευτικό σύστημα και έπιλογή

Όποιαδήποτε προσπάθεια να έρμηνευθούν οι εξελίξεις και οι πρακτικές της διαδικασίας έπιλογής ύπόκειται στους θεμελιώδεις προβληματισμούς πού χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Και γιά νά γίνει αυτό χρειάζεται νά παρουσιαστούν έστω και διαγραμματικά οι θεωρήσεις¹⁷ πού έχουν έπικρατήσει στη σύγχρονη κοινωνιολογία της εκπαίδευ-

σης γιά τό ρόλο του σχολείου, και ειδικότερα γιά τη σχέση σχολείου και κοινωνίας άφου ή διαδικασία έπιλογής είναι τό σημείο αϊχμής σ' αυτή τη σχέση (άποψη πού στις γενικές της γραμμές διατύπωσε παραπάνω).

Η βασική διαφοροποίηση άνάμεσα στις έρμηνείες γιά τήν έπιλογή είναι αυτή πού τίς χωρίζει άφενός μέν σ' αυτές πού βασίζονται σέ μία δομική-λειτουργική, θεωρηση συναίνεσης γιά τήν κοινωνία και σέ έκείνες πού έχουν διατυπωθεί μέ βάση κάποιο μοντέλο κοινωνικών άντιθέσεων και κοινωνικού έλέγχου.

Και οι δύο θεωρήσεις άναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης σάν φορέα «πρωτοβάθμιας» και «δευτεροβάθμιας» κοινωνικοποίησης στην προετοιμασία των νέων γιά τίς συγκεκριμένες θέσεις στην επαγγελματική ιεραρχία. Η θεμελιώδης διαφορά άνάμεσα σ' αυτές τίς δύο προοπτικές γιά τήν έπιλογή βασίζεται στην άποψη πού δέχονται γιά τό ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Η πρώτη θεωρηση βλέπει τό εκπαιδευτικό σύστημα νά λειτουργεί μέ όρθολογικό τρόπο πρós όφελος της κοινωνίας στο σύνολό της, δρώντας έξισωτικά αλλά στα πλαίσια άξιοκρατικών διαδικασιών. Η δεύτερη θεωρηση διαπιστώνει ότι τό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας μηχανισμός καταπίεσης στον όποιο ή όργάνωση, ή μέθοδος και τό περιεχόμενο της εκ-

14. P. Broadfoot (1979) ε.α.

15. Πληροφορίες σχετικά μέ τό θέμα παρουσιάζει ή P. Broadfoot (1979) ε.α.

16. Παραπέμπω:

— Apple, M. N. (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

— Bernstein, B. (1971). *Class Codes and Control*, Τόμος I London: Routledge and Kegan Paul.

— Bernstein, B. (1977) *Class Codes and Control*, Τόμος II London: Routledge and Kegan Paul.

— Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1976) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

— Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.

— Broadfoot, P. (1979) *Assessment, Schools and Society*. London: Methuen.

— Carnoy, M. and Levin, H. M. (1976) *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay.

— Carnoy, M. (1974) *Education as Cultural Imperialism*. New York: Longman.

— Freire, P. (1972) *Education as Cultural Action*. Harmonds-worth: Penguin.

— Karabel, J. and Halsey, A. H. (1977) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

— Sarup, M. (1978) *Marxism and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.

— Sharp, R. and Green, A. (1975) *Education and Social Control*. London: Routledge and Kegan Paul.

— Williamson, B. (1979) *Education, Social Structure and Development*. New York: Holmes and Meier.

17. Χρησιμοποιώ εδώ τη λέξη θεωρηση αντί των συνήθως χρησιμοποιούμενων φιλοσοφία ή άποψη γιατί πραγματικά δέχομαι ότι αυτές και άνάλογες προτάσεις γιά τό εκπαιδευτικό σύστημα δέν έχουν τό σύνολο των χαρακτηριστικών πού θά τίς άναδείκνυε σέ φιλοσοφία αλλά όπωσδήποτε έχουν τέτοια συγκρότηση πού ξεπερνούν τήν άπλή έννοια της άποψης.

παίδευσης αναπαράγουν την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και τις απαραίτητες αντίστοιχες οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις.

Η κυρίαρχη ιδεολογία (πού διαγράφεται και) πού προώθησε τη γέννηση και την ανάπτυξη του μαζικού σχολείου χαρακτηρίζεται ως φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική. Σύμφωνα με αυτή, η εκπαίδευση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής απελευθέρωσης και ο δρόμος για τη δημιουργία μιας κοινωνίας περισσότερο δίκαιης και εξισωτικής. Η έννοια της αξιοκρατίας είναι κεντρική γιατί αποτελεί το θεμελιακό αξίωμα της παραδοχής του εξισωτικού ρόλου της εκπαίδευσης αφού σημαίνει ότι όποιος έχει τις δυνατότητες και κάνει τις απαιτούμενες προσπάθειες μπορεί να προωθήσει τους στόχους αυτούς ώστε να καταλάβει την κατάλληλη θέση – την πιο επιθυμητή και συγχρόνως κατορθωτή για την επίδοσή του στην αναπόφευκτη κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία¹⁸. Τό ότι όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ίσες ευκαιρίες στην προσπάθεια αυτή είναι το κρίσιμο σημείο αυτής της θεώρησης και ιδεολογικά και πρακτικά για να χρησιμοποιηθεί-αξιοποιηθεί στο μέγιστο δυνατό το ταλέντο-δυναμικό που υπάρχει στην κοινωνία. Και έτσι το κυρίαρχο στοιχείο κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας πού γίνεται στα πλαίσια αυτής της θεώρησης είναι ακριβώς η προσπάθεια ώστε να προσεγγιστεί ακόμη καλύτερα το πρότυπο της αξιοκρατίας και της δίκαιης και αποτελεσματικής επιλογής.

Πρόσφατα πολλοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης άμφισβητούν αυτή τη λειτουργική θεώρηση καθώς οι ανισότητες στην εκπαιδευτική επίδοση και επιλογή, όπως είδαμε στο προηγούμενο τμήμα της μελέτης δέν επηρεάστηκαν από τις μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες (όπως η «ένιαία» και η «άντισταθμιστική» εκπαίδευση) πού είχαν στόχο να τις μειώσουν.

Προτείνουν λοιπόν μια εναλλακτική θεώρηση της σύγκρουσης, στην οποία η έρμηνεία τέτοιων «άποτυχιών» αποδίδεται στην προσπάθεια της κυρίαρχης τάξης να αναπαράγει τον έαυτο της, ενώ, συγχρόνως, διαχέει την αντίδραση και διατηρεί τον κοινωνικό έλεγχο. Στο πλαίσιο αυτό η διαδικασία επιλογής δέν μπορεί να αντιμετωπισθεί ως αντικειμενικός εκτιμητής της «ποιότητας» αλλά πρέπει να αναλυθεί ως μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής.

Αυτή η αντιπαράθεση των απελευθερωτικών διαδικασιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εκείνες του έλέγχου είναι βέβαια άπλουστευμένη κατηγοριοποίηση των υπάρχουσών απόψεων στο θέμα αλλά κρίνεται απαραίτητη και αναπόφευκτη για να μπορεί να γίνει συζήτηση και κριτική.

Δηλαδή είναι αναμφισβήτητο ότι, όπως είδαμε παραπάνω, οι υπάρχοντες μηχανισμοί επιλογής αφήνουν πραγματικά κάποια περισσότερο άνοιχτη κατανομή των επαγγελματικών ρόλων από αυτήν πού ήταν δυνατή στην εποχή πού προηγήθηκε εκείνης του μαζικού σχολείου. Παρ' όλη όμως την κάποια «άνοιχτοσύνη» του συστήματος, η επίδραση των ταξικών διαφορών στην είσοδο στα πανεπιστήμια παραμένει αξιοσημείωτα σταθερή.

Και η θεωρία της συναίνεσης και εκείνη της σύγκρουσης και κοινωνικής αναπαραγωγής, έχουν συχνά κατηγορηθεί ως υπερβολικά δομικές και ντετερμινιστικές σέ μια ανάλυση πού δέν επιτρέπει καμιά αυτονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα πού θα ήταν τό αποτέλεσμα της δημιουργικής παρέμβασης και «έρμηνείας» πού δίνουν τά δρώντα σ' αυτό πρόσωπα¹⁹.

Είναι φανερό ότι και μια επιπόλαιη ματιά στα σύγχρονα scho-

λεία θα φανέρωνε την ιδιοσυγκρατική φύση του κάθε σχολείου και ακόμα της κάθε τάξης, πού είναι τό αποτέλεσμα της επίδρασης της μοναδικής πραγματικότητας του κάθε συμμετέχοντος στη διαδικασία αλληλοδράσης όπως γίνεται διαπραγματεύσιμη σ' αυτό τό κοινωνικό μικροπεριβάλλον. Η ίδια ματιά θα φανέρωνε και πολλές συγκρούσεις μέσα στο σχολείο πού θα έσθυνε τό επιχείρημα ότι η διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής δουλεύει όμαλά και χωρίς προβλήματα, όπως οι μακρο-δομικές θεωρίες μās κάνουν να πιστεύουμε.

Η φιλελεύθερη θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα, των τοποθετήσεων των θεωρητικών της εκπαίδευσης της αγγλοσαξωνικής σχολής πού ήλθαν να τεκμηριώσουν-νομιμοποιήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα πού είχε αναπτυχθεί πολύ πριν συστηματοποιηθούν οι ίδιοι τις θεωρίες τους.²⁰ Αυτό δέ σημαίνει ότι τό λεγόμενο φιλελεύθερο εκπαιδευτικό σύστημα της δυτικής κοινωνίας αναπτύχθηκε χωρίς προηγούμενη ή παράλληλη διατύπωση φιλοσοφικών και εκπαιδευτικών θέσεων για τη δομή και τό ρόλο του. Όμως, η συστηματική παρουσίαση της θεώρησης πού τό αναλύει έγινε στη δεκαετία του '60 κυρίως, όταν τό ίδιο τό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ήδη διαμορφωμένο με πληρότητα και ως πρós τις βασικές του αρχές και ως πρós τις περισσότερες λεπτομέρειές του.

Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή η εκπαίδευση διαμορφώνεται από τις προσδιορισμένες περιοχές της γνώσης και έπομένως τό εκπαιδευτικό σύστημα δομείται με βάση αυτές τις προδιαγραφμένες περιοχές της γνώσης και έχει κύριο στόχο την ανάπτυξη της νόησης. Εύλογο είναι ότι τό σύστημα επιλογής των μαθημάτων και αξιολόγησης των μαθητών στηρίζεται πάνω στις περιοχές της γνώσης και στην ανάπτυξη της νόησης, βασισμένης σέ δημόσια κριτήρια πού παρέχουν και τις έγγυήσεις για την αντικειμενικότητά της.

Οι φιλελεύθεροι θεωρητικοί και μεταρρυθμιστές έχουν προωθήσει την πρόταση ότι ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (πρέπει να) εκπληρώνει τούς ακόλουθους στόχους:

18. Στην Έλλάδα η κυρίαρχη ιδεολογία της εκπαίδευσης και της ισότητας ευκαιριών μέσα στα πλαίσια της αξιοκρατίας διατυπώθηκε ως κυβερνητική πολιτική στη μεταρρύθμιση του συστήματος επιλογής τό 1964, στο άρθρο 16 του Συντάγματος, στις εξαγγελίες για τό σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων του 1980, και στις πρόσφατες ανακοινώσεις για τις γενικές εξετάσεις πού αντικατέστησαν τις πανελληνίες. Στις διακηρύξεις αυτές δίνεται έμφαση στην αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος και στην παροχή ισότητας ευκαιριών για τη διεκδίκηση εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
19. Στο θέμα αυτό θεωρώ σημαντική τη συμβολή του Madan Sarup πού παρουσιάζεται στο βιβλίο του Marxism and Education, Routledge and Kegan, London, 1978.
20. Η πιο καθαρή μορφή του πρότυπου διατυπώθηκε τό 1944 στον Έκπαιδευτικό Νόμο της Άγγλιας, με στόχο τό εκπαιδευτικό σύστημα να επιτρέπει στο άτομο να αναπτύσσει τις ικανότητες του – όποιες και άν είναι – στο μέγιστο επιτρέποντας έτσι στο κοινωνικό σύνολο να προωθεί στην καλύτερη χρήση του συνολικού ταλέντου προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του για εξειδικευμένο εργασιακό δυναμικό. Η έμφυτη ικανότητα και προσωπική προσπάθεια θεωρούνται οι μόνες προϋποθέσεις για την έπιτυχία. Και βέβαια η αξιολόγηση είναι σ' αυτή τη θεώρηση ένα απαραίτητο μέρος της επίστημανσης, κατανομής και έπιβεβαίωσης, σημαντικών ρόλων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Ἀνάπτυξη τῶν γνωστικῶν, αἰσθητικῶν καὶ ἠθικῶν ἱκανοτήτων τοῦ ατόμου μέ στόχο τήν ἱκανοποίηση τῶν ἐσωτερικῶν ἀναγκῶν του.
2. Ὁμαλή ἐνταξη τῶν νέων στοὺς κοινωνικοὺς ρόλους τῶν ἐνηλίκων.
3. Προώθηση τῆς κοινωνικῆς ἰσότητος μέ τήν ἐξίσωση τῶν ἀκραιῶν οἰκονομικῶν ἀνισοτήτων.
4. Προετοιμασία τῶν νέων γιά τήν ἐπαγγελματική ζωή μέ ἀξιοκρατικά κριτήρια καί γνώμονα τό συμφέρον τοῦ κοινωνικοῦ συνόλου.²¹

Εἶναι φανερό ὅτι οἱ στόχοι 2, 3, καί 4 ἀποτελοῦν καί συνδυετικό κρίκο τῆς ἐκπαιδευτικῆς διαδικασίας στήν καθημερινή της πρακτική μέ τό σύστημα ἀξιολόγησης καί ἐπιλογῆς.

Ἡ φιλελεύθερη θεώρηση, πέρα ἀπό τοὺς στόχους, περιέχει καί συγκεκριμένες παραδοχές γιά τό ρόλο αὐτῶν πού συμμετέχουν στήν ἐκπαιδευτική διαδικασία, παραδοχές πού, ὅπως θά δοῦμε παρακάτω, προδιαγράφουν σέ μεγάλο βαθμό τόν τρόπο πού οἱ στόχοι ἐκφράζονται σέ δομές καί λειτουργίες τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος.

Οἱ πύθ βασικές παραδοχές σχετίζονται μέ τίς σχέσεις ἀνάμεσα στοὺς δασκάλους, τοὺς μαθητές καί τή γνώση, πού προϋποθέτουν τήν ἀνωτερότητα τοῦ δασκάλου. Ἐτσι ὁ μαθητής θεωρεῖται «ἐλλειμματικός», ἐνῶ ὁ δάσκαλος κατέχει ἕνα σύνολο γνώσης πού πρέπει νά «μεταδοθεῖ» στό μαθητή, πού ἔχει τήν ὑποχρέωση νά τό «μάθει» καί νά ξεπεράσει ἔτσι τήν «ἐλλειμματικότητα» του.²² Ἡ γνώση βασίζεται σέ προτάσεις καί εἶναι κυρίως ἀφηρημένη χωρίς ἄμεση σχέση μέ τή γνώση ἀπό ἐμπειρίες, τή γνώση τοῦ «πῶς» καί τίς δεξιότητες. Ὁ δάσκαλος εἶναι ὁ ἀφηγητής πού δρᾷ ὡς ὑποκείμενο καί οἱ μαθητές εἶναι τὰ ἀντικείμενα πού ὁ ρόλος τους εἶναι νά ἀκούν, ὑποδέχονται καί ἀποθηκεύουν, αὐτό πού τοὺς καταθέτει ὁ δάσκαλος, καί νά τό ἀπομνημονεύουν ὥστε νά τό ἐπαναλάβουν ὅταν τοὺς ζητηθεῖ. Ὁ δάσκαλος διαλέγει, οἱ μαθητές δέν ξέρουν τίποτα. Ὁ δάσκαλος διαλέγει, οἱ μαθητές δέν ἀποδέχονται. Καί βέβαια αὐτό πού «μεταδίδεται» στοὺς μαθητές εἶναι ἕνα σύνολο γνώσεων σταθερῶν, ἀναλλοίωτων, ἀντικειμενικῶν, ἐκλογικευμένων, γενικά ἀποδεκτῶν, πού ἀποτελοῦν τό ἀναλυτικό πρόγραμμα πού καί στίς διάφορες παραλλαγές του δέν παύει νά βασίζεται στήν «ἀπόλυτη» ἐννοια τῆς γνώσης.²³

Εἶναι εὐκόλο νά δοῦμε πόσο ταυτίζεται ἡ κυρίαρχη ἰδεολογία τοῦ ἑλληνικοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος στίς γενικές της, τουλάχιστον, γραμμές μέ τή διατυπωμένη παραπάνω «φιλελεύθερη» καί «ἀξιοκρατική» θεώρηση. Ἀλλά, ἀκόμα καί στό ἐπίπεδο τῆς κριτικῆς, ἡ ἐξέλιξη τῆς ἐκπαιδευτικῆς ἰδεολογίας, ἐνῶ ἔχει ἐπιτεθεῖ συστηματικά στή στεῖρα ἀπομνημόνευση, δέν ἔχει καταφέρει ἐκτός ἀπό ἐλάχιστες ἐξαιρέσεις, νά ἀπομονώσει τοὺς παράγοντες πού τήν προκαλοῦν καί τήν ἀναπαράγουν. Ἐτσι, παρά τήν κριτική ἡ ἐπίθεση παραμένει ἄ-ὄνη γιατί δέν ἔχει μετατραπεί σέ κριτική ἀνάλυση τῆς προκαθορισμένης γνώσης καί τοῦ ἄμεσου ἀποτελέσματος της, τοῦ συσσωρευτικοῦ, τοῦ ἀνα-μεταδοτικοῦ, καί ἀπομνημονευτικοῦ της χαρακτήρα. Ἐκεῖ ὅπου εἶναι φανερό οἱ διαφορές τῆς ἰδεολογίας στό ἑλληνικό ἐκπαιδευτικό σύστημα εἶναι ἡ διατύπωση τῶν βασικῶν στόχων πού ἀκόμα καί ὅταν ἔχει ἐπιχειρηθεῖ δέν ἔχει φθάσει τήν πληρότητα τοῦ δυτικοῦ προτύπου.

Πέρα ἀπό τήν ἀποδεκτή καί προκαθορισμένη γνώση ἡ ἀξιολόγηση τῶν μαθητῶν μέσα στό σχολεῖο ἐκφράζει σέ μεγάλο

βαθμό τήν ἀποτίμηση τοῦ κατά πόσο οἱ μαθητές ἔχουν ἐσωτερικεύσει καί ἐπιδεικνύουν τίς ἀπαραίτητες κοινωνικές καί διαπροσωπικές, σχέσεις καί συμπεριφορές, γνωστές στό σύνολό τους ὡς «πρωτοβάθμια» κοινωνικοποίηση. Καί τέλος ἀποτίμηση τοῦ κατά πόσο οἱ μαθητές εἶναι ἐτοιμοί νά ἀποδώσουν τοὺς ρόλους ἐνηλίκων γιά τοὺς ὁποίους προετοιμάζονται, χαρακτηριστικά γνωστά στό σύνολό τους ὡς «δευτεροβάθμια» κοινωνικοποίηση. Καί ἐνῶ ἡ γνώση ἀποτελεῖ τόν πρῶτο στόχο τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος, ὅπως ἀναφέραμε παραπάνω, ὁ δεύτερος καί τέταρτος στόχος καλύπτονται ἀπό τήν πρωτοβάθμια καί δευτεροβάθμια κοινωνικοποίηση, ἀπό τίς ὁποῖες ἡ πρώτη ἀφορᾷ στήν ἐνταξη στό ἄμεσο κοινωνικό περιβάλλον, ἡ δεύτερη ἀφορᾷ στήν ἐνταξη στό εὐρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καί τόν κοινωνικό καταμερισμό τῆς ἐργασίας. Στό σχῆμα αὐτό εἶναι φανερό ὅτι ὁ τρίτος στόχος εἶναι περιορισμός - προϋπόθεση τῆς σωστής λειτουργίας τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ συστήματος καί σέ τελευταία ἀνάλυση τῶν μεθόδων ἀξιολόγησης καί τῆς ἐπιλογῆς γενικότερα.

Οἱ ἐξετάσεις ἐπιλογῆς εἰδικότερα εἶναι εἶναι ὁ δεύτερος λόγος ἀξιολόγησης στό σχολεῖο (μετά τήν ἐκδοση ἐνδεικτικῶν καί ἀπολυτηρίων) καί ἔχουν κατά γενική παραδοχή τόν χαρακτήρα τῆς ἐπιθράβευσης τῆς μέχρι τώρα ἐπίδοσης τοῦ μαθητῆ καί τῆς πρόβλεψης τῆς μελλοντικῆς του ἐπίδοσης. Ὁ κύριος στόχος εἶναι νά καταταγοῦν οἱ μαθητές σέ μιά ἱεραρχημένη σειρά μέ βάση τήν ἀξιολόγησή τους σέ σχέση μέ προ-καθορισμένα κριτήρια, ὥστε νά διευκολυνθεῖ ἡ ἐπιλογή τους στήν τριτοβάθμια ἐκπαίδευση. Ἡ διαδικασία αὐτή εἶναι πραγματικά τό ἀποκορύφωμα τῆς ἐννοιας τῆς ἀξιοκρατίας καί τῆς προσπάθειας γιά ἀποτελεσματικότητα τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ μοντέλου (ὅπως ἔχει ἐκλογικευθεῖ μέ βάση τή θεωρία τοῦ ἀνθρώπινου κεφαλαίου καί τῆς προσπάθειας ἀξιοποίησης τῶν ταλέντων πρὸς ὄφελος τοῦ κοινωνικοῦ συνόλου) τῆς φιλελεύθερης θεώρησης.

Ἡ ἐπικράτηση τῆς ἀξιοκρατίας εἶναι φανερή ἀφού, στή θεωρία τουλάχιστον, ἐπιτρέπει τόν ἐλεύθερο συναγωνισμό μέ κριτήριο τήν ἀκαδημαϊκή ἱκανότητα καί ἔχει θεωρηθεῖ τό δικαιότερο κριτήριο γιά τήν κατανομή τῶν εὐκαιριῶν γιά τίς περιορισμένου ἀριθμοῦ ἐπαγγελματικές θέσεις ὑψηλοῦ status.

Ἡ βασική παραδοχή εἶναι ὅτι εἶναι ἀπαραίτητο καί ἐπιθυμητό νά ἐξετάζονται οἱ μαθητές ἀπό τοὺς διδάσκοντες καί τήν ἐπι-

21. Οἱ στόχοι αὐτοί εἴτε διατυπώνονται στά κείμενα τῶν συγγραφέων πού παρουσιάζουν αὐτή τή θεώρηση εἴτε συνάγονται ἀπό τίς ἐκάστοτε προτεινόμενες λειτουργίες γιά τό ἐκπαιδευτικό σύστημα. Εἶναι χαρακτηριστικό ὅτι οἱ στόχοι αὐτοί προτείνονται καί ἀπό τοὺς διεθνεῖς ὁργανισμούς πού μποροῦμε νά ποῦμε ὅτι προωθοῦν συστηματικά τό φιλελεύθερο μοντέλο γιά τό ἐκπαιδευτικό σύστημα (ΟΟ-ΣΑ, ΣΕ, ΕΟΚ).

22. Μιά ἐνδιαφέρουσα κριτική αὐτοῦ πού ὀνομάζεται τό «ἀπόθεματικό», (banking) μοντέλο γιά τήν ἐκπαιδευτική διαδικασία σέ σχέση μέ μιά φαινομενολογική κριτική τῶν ρόλων τοῦ δασκάλου καί τοῦ μαθητῆ παρουσιάζει ὁ Madan Sarup (1978) ἔ.α.

23. Ὁ Paulo, Freire περιγράφει γλαφυρά ἀλλά καί κριτικά τή σύγχρονη ἐκπαιδευτική διαδικασία στήν πλειονότητα τῶν σχολικῶν συστημάτων στά βιβλία του:

(α) *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin 1972.

(β) *Cultural Action for Freedom*, Penguin 1972.

(γ) *Education for Cultural Consciousness*, Sheed and Ward, 1974. Ὁ Madan Sarup (1978) ἔ.α. παρουσιάζει μιά ἀξιολογική ἀνάλυση αὐτοῦ τοῦ τρόπου ἀναπαραγωγῆς τῆς γνώσης.

τροπή εξετάσεων, να βαθμολογούνται σύμφωνα με κάποιο κριτήριο επίδοσης (συνήθως ακαδημαϊκό) σε συγκεκριμένες ομάδες γνώσης (μερικές μεγαλύτερης σημασίας από άλλες), με ιεραρχημένη βαθμολογία. Με βάση αυτή τη βαθμολογία επιλέγονται για σπουδές που είναι μοιραία κοινωνικά ιεραρχημένες αφού αντιστοιχού σε ιεραρχημένα (και από την άποψη γοήτρου και από την άποψη υλικής επιβράβευσης) επαγγέλματα.

Καί βέβαια όλη αυτή η διαδικασία *per se* δεν έχει αμφισβητηθεί παρά μόνο ως προς τον αδιάβλητο της διεξαγωγής, αντικειμενικό της βαθμολογίας, ορθότητα των θεμάτων κλπ. Ειδικότερα οι μηχανισμοί επιλογής, το κλειδί στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως διαδικασίας δαχωρισμού για την κατανομή των επαγγελματικών ρόλων και επομένως ή βασική όψη-έκφραση του κινήματος για την αξιοκρατία, δεν αμφισβητήθηκαν σε βασικό-θεμελιώδες επίπεδο. Η συζήτηση περιορίστηκε σε θέματα ορθότητας, αντικειμενικότητας και ευκολίας των εξετάσεων.

Οι εξετάσεις αυτές καθαυτές, όπως ήδη αναφέραμε βασίζονται σε μία θεώρηση της γνώσης ως συσσωρευσίμης, αναπαραγώγιμης και αυστηρά προκαθορισμένης ως προς το περιεχόμενο. Η κριτική που κυριαρχεί στη φιλελεύθερη θεώρηση τονίζει ότι οι επίσημες εξετάσεις που βασίζονται στο παραπάνω μοντέλο εκπαίδευσης έχουν ανεπιθύμητες επιδράσεις στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και ισχυροποιούν τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου εκπαίδευσης.²⁴

Βέβαια η αξιοπιστία του συστήματος επιλογής αμφισβητήθηκε και αυτή σε ευρύτερη κλίμακα και η δουλειά του INGENKAMP παρουσιάζει συστηματικά τις σχετικές έρευνες και τις σχετικές θέσεις στο δυτικό πρότυπο, καθώς και παραδείγματα από τις χώρες της Άνατολικής Ευρώπης. Καί διαπιστώνει:

«Είναι δυνατό να επιλέγουμε τελικά τους μαθητές μας με μέσα και διεργασίες που δεν έχουν αξία πρόβλεψης για ακαδημαϊκή επιτυχία και επίσης δεν έχουν αξία πρόβλεψης για επαγγελματική επιτυχία... δεν έχουμε ακόμα αποτελέσματα έρευνών που να απορρίπτουν την ύποψία ότι επιλέγουμε λάθος ανθρώπους με λάθος μεθόδους».²⁵

Είναι χαρακτηριστικό ότι στον προβληματισμό για την επιλογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει αμφισβητηθεί ιδιαίτερα η αξιοπιστία της επιλογής σε σχέση με τη μελλοντική ακαδημαϊκή ή και επαγγελματική επιτυχία. Δηλαδή ο βαθμός αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη διαδικασία της επιλογής απουσιάζει έντελως ως κοινωνικό αίτημα αλλά και ως στόχος εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντίθετα το αίτημα καθώς και οι αντίστοιχες διακηρύξεις για δίκαιη επιλογή κυριαρχούν με αναφορές: στο σωστό προκαθορισμό της ύλης, στις σωστές επιλογές θεμάτων, στη σωστή επιλογή και ένهمρωση των βαθμολογητών, στο αδιάβλητο των εξετάσεων και λοιπά. Οι αναφορές αυτές παρόλο που δεν αγγίζουν μία τεχνοκρατική ιδεολογία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ξεφεύγουν από το «φιλελεύθερο» πρότυπο που περιέγραψα παραπάνω.

4. Η ιδεολογία της επιλογής:

ή «φιλελεύθερη - μεταρρυθμιστική» θεώρηση.²⁶

Η μαζική φοίτηση στο σχολείο που είναι χαρακτηριστική στις χώρες της δυτικής Ευρώπης και των μεταβιομηχανικών

κοινωνιών συμπίπτει με τη διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση για περισσότερο εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Η αύξηση της κοινωνικής ζήτησης για εκπαίδευση είναι μία από τις σημαντικές αλλαγές στην κοινωνική δομή και σχετίζεται άμεσα (μερικοί θεωρητικοί ισχυρίζονται ως αίτιο και αποτέλεσμα συγχρόνως) με την αύξηση για περισσότερο εξειδικευμένο εργασιακό δυναμικό.²⁷ Οι σημαντικότερες κοινωνικές αλλαγές με επιπτώσεις στην εκπαίδευση είναι ή δημιουργία νέων και διαφορετικών ευκαιριών στην απασχόληση και ή κατάρρευση των μέχρι την εποχή της εκβιομηχάνισης θεωρούμενων αξεπέραστων ορίων στην κοινωνική εξέλιξη. Οι αλλαγές αυτές αυτές δημιούργησαν και νέους κοινωνικούς ρόλους αλλά απαιτούσαν και διαφορετικούς μηχανισμούς κατανομής τους, που στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος προσανατολίστηκαν μάλλον στην επίδοση παρά στην επιβολή.²⁸

Σύμφωνα με τη θεωρία του Durkheim για να εξασφαλιστεί ή συνεχής ισορροπία της κοινωνίας, οι μηχανισμοί χρειάζεται να εκτελούν δύο κρίσιμες κοινωνικές λειτουργίες. Πρώτο, πρέπει να υπάρχει τρόπος να κατανέμονται τα άτομα στις διαφορετικές θέσεις του καταμερισμού εργασίας που θα εξασφαλίζει ότι οι άνθρωποι κατανέμονται σε ρόλους στους οποίους θα χρησιμοποιήσουν κατά βέλτιστο τρόπο τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους. Δεύτερο, οι τρόποι κατανομής πρέπει να εξασφαλίζουν, ότι αυτοί που τοποθετούνται σε λιγότερο επιθυμητούς ρόλους θα αποδέχονται το αποτέλεσμα ως δίκαιο, αν θέλουμε να διατηρήσουμε τον κοινωνικό έλεγχο και να αποτρέψουμε την αύξηση των δυσανεστιμένων. Θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν διατυπώσει τη θέση ότι ένας σημαντικός ρόλος του σχολείου είναι εκείνος της ενσωμάτωσης με δύο βασικούς στόχους, σύμφωνα με τη θεωρία του Durkheim, πρώτο να διαλέξει αυτούς που είναι περισσότερο κατάλληλοι για τις έλιτ θέσεις, και δεύτερο να πείσει τους υπόλοιπους ότι αυτοί που διαλέχθηκαν είναι στην πραγματικότητα οι πιο κατάλληλοι. Έτσι ή σχολική επίδοση έγινε το εργαλείο για την εξορθολογισμένη και αξιοκρατική τοποθέτηση των ατόμων στους ιεραρχημένους ρόλους της νέας, θεωρούμενης ανοιχτής κοινωνίας.

Καί ή δομικο-λειτουργική θεώρηση και ή θεώρηση των συγκρούσεων δέχονται αυτή τη διπλή λειτουργία της αξιολόγησης και διαφέρουν στο ερώτημα του κατά πόσο τέτοιες λειτουργίες ανταποκρίνονται πράγματι στο καλύτερο συμφέρον όλων που υπόκεινται στη λειτουργία αυτή, δηλαδή την κοινωνία στο σύνολό της, παρά με μία συγκεκριμένη ομάδα. Έτσι στη λειτουργική θεώρηση αυτοί που απέδειξαν ότι τό αξίζουν και έχουν τα-

24. Αυτή είναι ή θέση πολλών μελετητών του θέματος. Πρβλ. K. Ingenskamp (1977) έ.α. και P. Broadfoot (1979) έ.α. Παρόμοια κριτική έχουν διατυπώσει επώνυμοι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας σε συζητήσεις αντίστοιχων προβλημάτων όπως για παράδειγμα ο Α. Δημαράς.

25. K. Ingenskamp (1977) έ.α.

26. Η βάση για τη σύνθεση της θεώρησης αυτής βρίσκεται στις κριτικές αναλύσεις του δυτικού προτύπου εκπαίδευσης όπως παρουσιάζεται στη δουλειά των: M. Sarup (1978) έ.α. P. Broadfoot (1979) έ.α., S. Bowles και H. Gintis (1976) έ.α.

27. Τη διαπίστωση αυτή έχουν κάνει για τις καπιταλιστικές χώρες οι S. Bowles και H. Gintis (1976) έ.α., καθώς οι J. Karabel και A. H. Halsey (1977) έ.α.

28. Βλέπε και P. Broadfoot (1979) έ.α.

λέντο σύμφωνα με τό κυρίαρχο σύστημα αξιών, θά αποτελέσουν τήν έλίτ καί οί άλλοι θά δεχθούν λιγότερο σημαντικές θέσεις, τίς όποιες εξασφαλίζουν οί δικές τους ικανότητες. Σε αντίθεση, ή θεώρηση τών συγκρούσεων διαπιστώνει ότι ή άνισότητα στή σχέση έξουσίας μεταξύ τών κοινωνικών ομάδων προωθεϊ τή λειτουργία επιθράβευσης καί έλέγχου τής εκπαιδευτικής αξιολόγησης μέ αποτελέσματα πού είναι γιά πολλούς άδικα, καταπιεστικά, αυθαίρετα καί έκμεταλλευτικά.

Ή προσπάθεια γιά εκπαιδευτική άποδοτικότητα μέ τή μεγιστοποίηση τής χρησιμότητας τής «συνολικής ικανότητας» στήν κοινωνία, τή δημιουργία εύκαιριών γι' αυτούς πού δικαιούνται, καί ή ανάπτυξη αλάνθαστων μεθόδων γιά τήν έπισήμανση αυτών τών δικαιούχων, συνδυάστηκε άψογα μέ τήν παραδοσιακή σοσιαλιστική κριτική τής άνισότητας τών εκπαιδευτικών εύκαιριών μέσα στά πλαίσια τοϋ δυτικού προτύπου.

Ή μαζική φοίτηση στό σχολείο, τόνισε κατά κύριο λόγο τήν εικόνα τής άνοιχτής κοινωνίας καί τά σχολικά πιστοποιητικά

θεωρήθηκαν τό κύριο μέσο κοινωνικής κινητικότητας άφού μπορούσαν νά εξασφαλίσουν στόν κάτοχό τους θέσεις, ύψηλού επαγγελματικού status. Αυτές οί νέες έλπίδες γιά μιá άνοιχτή κοινωνία έκαναν τήν πρόσβαση γιά τήν εκπαίδευση αυτοσκοπό.

Ή αύξηση τής ζήτησης γιά εξειδικευμένο έργατικό δυναμικό απαιτούσε τήν εκπαιδευτική επιλογή καί τό διαχωρισμό τών μαθητών κατά τή φοίτηση στό σχολείο, καί βασίστηκε στή διαφοροποιημένη επίδοσή τους. Έπικράτησε ή άποψη ότι ό διαχωρισμός είναι αναπόφευκτος κατά τήν εκπαιδευτική διαδικασία. "Αν στό επίπεδο τής δευτεροβάθμιας δέ συμβεί στήν είσοδο, πρέπει νά συμβεί μέσα στήν τάξη καί στό γραφείο τών συμβούλων. Δηλαδή ή κατάργηση τής επιλογής στό σημείο εισόδου μέ τήν ένιαιοποίηση τής δευτεροβάθμιας δημιούργησε τήν ανάγκη γιά διαχωρισμό μέσα στό ίδιο τό ένιαίο σχολείο πού τεκμηριώθηκε καί πάλι μέ τήν επίδοση. Θεωρήθηκε δηλαδή ότι ή ύπαρξη παιδιών μέ διαφορετικές ικανότητες άπαιτεί τήν ύπαρξη τοϋ ένιαίου σχολείου ή τοϋ πολυδύναμου σχολείου μέ ένιαία δομή



στήν οποία όμως αρκετοί μαθητές ακολουθούν τη γενική εκπαίδευση και άλλοι ακολουθούν κυρίως τεχνική ή επαγγελματική κατάρτιση.²⁹

Παρ' όλο που εκπαιδευτικές έρευνες της δεκαετίας του '50 στο διεθνή χώρο αποδεικνύουν καθαρά το μύθο της «ίσοτητας» ευκαιριών» και την έκταση της κοινωνικής διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική επίδοση, ή κριτική που πρόκυψε όδήγησε σε «μεταρρυθμιστικές» στρατηγικές που εκφράζονται με την ενιαιοποίηση, την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος χωρίς καμιά ριζική αμφισβήτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι εύκολο να δούμε γιατί η αξιολόγηση εξετάστηκε κυρίως από τη σκοπιά της αποτελεσματικότητας. Τό ότι τελικά διευκόλυνε την άξιοκρατία μόνο για την άστική τάξη ήταν γενικά αποδεκτό και δεν αμφισβητήθηκε καταρχήν. Τώρα πλέον όμως είναι φανερό ή άποτυχία της εκπαίδευσης να ξεπεράσει τα μειονεκτήματα του περιβάλλοντος (όπως δείχνουν σχετικές έρευνες στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ και αντίστοιχες πολιτικές μεταρρυθμίσεις). Παρά τον σύγχρονο προβληματισμό και πολεμική μεταξύ προοδευτικών και ριζοσπαστικών από τη μία και των υποστηρικτών της παραδοσιακής άποψης για την ακαδημαϊκή ποιότητα από την άλλη, δεν υπάρχει δημόσια αμφισβήτηση αυτού που ονομάστηκε το πρότυπο του «τεχνολογικού λειτουργισμού»³⁰. Η αξιολόγηση παραμένει το κυρίαρχο στοιχείο στην κατανομή των επαγγελματικών ευκαιριών και άκόμα περισσότερο αυτός ο ρόλος της σπάνια (αν όχι ποτέ) γίνεται αντικείμενο κριτικής. Όλες οι σχετικές έρευνες από την άλλη μεριά, και τα πορίσματά τους τελικά ενισχύουν το πρότυπο της «άποδοτικότητας» με το να ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με την έγκυρότητα και τη βελτίωση των εργαλείων της αξιολόγησης.³¹

Η «φιλελεύθερη - μεταρρυθμιστική» παράδοση έρμηνεύει τις προφανείς δυσλειτουργίες του συστήματος επιλογής ως ανεπάρκειες της τεχνικής, ή λύση στις οποίες θα ήταν να βρεθούν πιο άκριβες τρόποι και περισσότερο δίκαιοι για να μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να εκτελεί τις απαραίτητες λειτουργίες κατανόησης προνομιών. Γίνεται λοιπόν φανερό και αποδεκτό στη θεώρηση αυτή ότι είναι δυνατόν το εκπαιδευτικό σύστημα να προωθή μια ειδική κοινωνική ομάδα έτσι ώστε ακόμα και με τις πιο έκλεπτισμένες - αναπτυγμένες τεχνικές της αξιολόγησης δεν είναι δυνατή η άξιοκρατία. Αντίθετα από τα αποτελέσματα των διαδικασιών που προβάλλουν συμπεράσματα για τη φύση της κοινωνίας που δεν μπορούν να διατηρηθούν μέσα στη «φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική» ιδεολογία γιατί είναι αντίθετα από τις βασικές της παραδοχές και έπομένως δεν μπορούν να αποτελούν μέρος της έρμηνείας για τις προφανείς ανωμαλίες στις διαδικασίες αξιολόγησης, γι' αυτούς που υιοθετούν αυτή την ιδεολογία.

Η θεωρητική κοινωνιολογική κριτική τό σημείο αυτό έπισημαίνει ότι η κυρίαρχη θέση της φιλελεύθερης ιδεολογίας στη σημερινή κοινωνία «σε συνδυασμό με την αν-ιστορική άποψη για τον έαυτό της και με την προφανή, παγκόσμια συναίνεση που εξασφάλισε στη σύγχρονη περίοδο είναι άκριτως αυτό που μάς έπιτρέπει να την τοποθετήσουμε ως ιστορικά συγκεκριμένο ιδεολογικό μόρφωμα».³² Μία ιδεολογία που στην πραγματικότητα μπορεί να έχει υπηρετήσει ένα διαφορετικό σκοπό από εκείνο που φανερά τουλάχιστον φαίνεται να υποστηρίζει.

Έτσι οδηγούμαστε σε έναλλακτικές έρμηνείες της νομιμο-

ποίησης της σύγχρονης πρακτικής της επιλογής και της αξιολόγησης.

5. Η ιδεολογία της επιλογής:

Η θεώρηση των συγκρούσεων.

Η θεώρηση που υιοθετεί ένα πρότυπο της κοινωνίας με βασικό χαρακτηριστικό της τις συγκρούσεις, προωθεί τη θέση ότι ο κρίσιμος ρόλος της ιδεολογίας της επιλογής είναι η νομιμοποίηση της διαδικασίας κοινωνικής αναπαραγωγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση των μαθητών, ως βασικός άξονας της επιλογής, έχει μορφή, περιεχόμενο και λειτουργία που ενισχύει τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις με τό να εφαρμόζει σταδιακές και ανεπίσημες διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού στη σχολική τάξη, αλλά και έπίσημες διαδικασίες βαθμολογίας πάντοτε με κριτήρια που προωθούν την έπιτυχία της κυρίαρχης τάξης. Η σημασία της για την κοινωνική αναπαραγωγή έγκειται στο βαθμό που μπορεί να είναι άποδοτική στο να εμφανίζει ότι η επιλογή ανταποκρίνεται στο άξιοκρατικό πρότυπο. Κύριος στόχος είναι η διαιώνιση του ίδιου του συστήματος μέσα από την έμπιστοσύνη στις δομές και λειτουργίες του, έμπιστοσύνη που διαφυλάσσεται με τό να εμφανίζεται ότι ανταποκρίνεται στο άξιοκρατικό πρότυπο.

Η κριτική που η θεώρηση των συγκρούσεων έχει έμπεδώσει για τη «φιλελεύθερη - μεταρρυθμιστική» αναφέρεται στο ότι η δεύτερη άγνοεί τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις έξουσίας και έλεγχου που είναι ένσωματωμένες και στη διαδικασία παραγωγής και στην εκπαιδευτική διαδικασία της καπιταλιστικής κοινωνίας. Αντίθετα τονίζει τις τεχνικές διαστάσεις και ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης δίνοντας έμφαση σε «έπιστημονικές» αναλύσεις των παραμέτρων τους με βάση την άποδοχή σταθερών και άξιών, βασισμένων στη συγκεκριμένη οικονομική δομή και πολιτική κατάσταση.

Αυτή η μη κριτική άποδοχή καθορίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης ως πολιτική πράξη και όχι ως τεχνική και μόνο.³³

Τό σημαντικότερο αποτέλεσμα μιας τέτοιας τοποθέτησης είναι ότι αμφισβητείται τό πρότυπο της συναίνεσης για τη συνοχή της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος που υποτίθεται ότι δουλεύει εξίσου για τά συμφέροντα όλων και όχι συγκεκριμένων ομάδων - ιδεολογία που καθορίζει τη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική παράδοση -. Η μορφή και τό περιεχόμενο της αξιολόγησης παίρνει νέα σημασία ως αντανακλαση ταξικών διαφορών στην παραγωγή και έπικοινωνία της γνώσης. Η συμπληρωματική δράση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος - όλες αυτές οι όψεις της σχολικής ζωής που δεν αποτελούν μέ-

29. Clark, B. (1962) *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler Publ. Co.

30. Bellaby, P. (1977) *The Sociology of Comprehensive Schooling*. London: Methuen.

31. Kamin, L. J. (1974) *The Science and Politics of I. Q.* New York: Wiley.

32. Hall, S. (1977) όπως αφέρεται από την P. Broadfoot (1979) έ.α.

33. Βλέπε για παράδειγμα Hextall, I. και Sarup, M. (1977) «School knowledge, evaluation and alienation», στο βιβλίο των M. Young και G. Whitty *Society, State and Schooling*. Ringmer: The Falmer Press.

ρος της επίσημης διδασκαλίας αλλά είναι πάρα πολύ στρατηγικής σημασίας στην κοινωνικοποίηση των μαθητών σε κατάλληλες νοοτροπίες και τρόπους συμπεριφοράς— και το σύνολο των ανεπίσημων και καλυμμένων τρόπων αξιολόγησης, μπορεί να αποτελούν αντίκειμενο διαφορετικών ειδών προβληματισμού.

Υπάρχει ένα σύνολο αποδεικτικών στοιχείων ότι οι συνεχώς αυξανόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες έχουν καταφέρει μόνο λίγο να διαθρώσουν ταξικές διαφορές στην εκπαιδευτική επίδοση.³⁴ Πολλοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν το γεγονός θεωρώντας την εκπαίδευση μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής και όχι κοινωνικής κινητικότητας. Αυτές οι θεωρίες σύγκρουσης καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα μαρξιστικών και μη-μαρξιστικών προοπτικών, δέχονται από κοινού μία έμφαση στο να καταλάβουμε την κοινωνία με βάση ταξικές συγκρούσεις και έλεγχο από μία κυρίαρχη ομάδα, που προσπαθεί να δεικνύει και να νομιμοποιήσει την προνομιά της θέσης της. Η εκπαίδευση θεωρείται μηχανισμός-κλειδί σ' αυτή την αναπαραγωγή και νομιμοποίηση. Παρακάτω αναλύεται η αξιολόγηση από τη σκοπιά τέτοιων θεωριών.

Βασικοί αντιπρόσωποι των θεωριών αυτών θεωρούνται οι αμερικανικοί οικονομολόγοι Bowles και Gintis με το βιβλίο τους *Schooling in Capitalist America*. Αυτό που βασικά τονίζουν είναι η αντίστοιχη ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις της καπιταλιστικής παραγωγής και στις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο, από μία νεομαρξιστική σκοπιά. Αναλύουν στατιστικά διάφορους παράγοντες, που επιδρούν στην οικονομική επιτυχία και βρίσκουν ότι η θέση της «οικογένειας» στην ταξική δομή αναπαράγεται κατά κύριο λόγο ανεξάρτητα από την κληρονομιά, παραγωγή και πιστοποίηση διανοητικών δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια ενώ υπερτονίζεται η αντικειμενική ακαδημαϊκή αξιολόγηση, τα σχολεία στην πραγματικότητα αξιολογούν τους μαθητές με βάση ένα πλατύ φάσμα άλλων κριτηρίων, που είναι ή δεδομένα και έπομένως δεν επηρεάζουν τους μαθητές προς την αλλαγή ή πολύ υποκειμενικά. Το γεγονός ότι αυτές οι αξιολογήσεις επηρεάζουν ισχυρά τις προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές και στη συνέχεια τις μεταξύ τους σχέσεις, συγκροτεί την αξιολόγηση με το να ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν μία συγκεκριμένη εικόνα για τον εαυτό τους, γεγονός που επιδρά σημαντικά και στην επίδοση αλλά και στην αξιολόγηση που τους κάνει ο δάσκαλος.

Η σημασία της έμφασης σε προφανώς αντικειμενικά τέσσερις και σε τέσσερις ευφύλας, ιδιαίτερα από αυτή τη θεώρηση δίνεται στην ενδυνάμωση του εξουσιαστικού, ιεραρχημένου, διαστρωματοποιημένου και ανισού οικονομικού συστήματος παραγωγής και στη συμφιλίωση του ατόμου με τη θέση που έχει σ' αυτό έτσι ώστε να καταλήγει να βλέπει το σύστημα ως φυσικό (δηλαδή υιοθετεί την κυρίαρχη φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική ιδεολογία).

Με βάση αυτό το σκεπτικό ή φανερά άποτυχη των μαζικών αντισταθμιστικών προγραμμάτων στις ΗΠΑ (όπως το «Headstart», το «Talent»), και στη Μ. Βρετανία (οι Περιοχές Έκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και η συνεχής διάσταση ανάμεσα στις επιδόσεις των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, εκτιμάται ότι αποτελεί την απαραίτητη αντανάκλαση των ανισοτήτων που έγγενως υπάρχουν στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Οι Bowles και Gintis τονίζουν ότι οι αυτο-αντιλήψεις, οι προσδοκίες και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς δεν διαθρώνονται

από το σχολείο —κάτι που τα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα προσπάθησαν να κάνουν— αλλά μάλλον συγκροτούνται στο σχολείο καθώς οι δάσκαλοι κατηγοριοποιούν τους μαθητές με βάση ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων που περιέχονται σε πέντε σύνολα χαρακτηριστικών που αυτοί θεωρούν κρίσιμα και ταυτόσημα με εκείνα που απαιτούνται στους τόπους εργασίας.³⁵

Κρίσιμο επιχείρημα στην άποψή τους είναι ότι η λογική για επιλογή και κατανομή σε θέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, ή οργάνωσή του με βάση γραφειοκρατικές και ιεραρχημένες γραμμές, έτσι ώστε η διαστρωμάτωση να βασίζεται στην ικανότητα, την ηλικία, και το φύλο, και επιβράβευση με τη μορφή των βαθμών και της προαγωγής, αντιστοιχεί ακριβώς στις δομές της εργασίας.

Οι αύστηροι κανόνες ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης εμποδίζουν οποιοδήποτε νεοτερισμό στα σχολεία.³⁶ Οι δάσκαλοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν παραδεχτεί την ανικανότητα τους να φέρουν έστω και μικρές αλλαγές ή να προωθήσουν τα δικά τους εκπαιδευτικά πρότυπα με δεδομένες τις εξετάσεις, το αύστηρά προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα και τον ατομικιστικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη.³⁷ Και η τυχόν προοδευτικότητα ή πολιτικοποίηση των μαθητών μένει χωρίς δυνατότητα επίδρασης μπροστά στα ισχυρά συμφέροντα που υπάρχουν στις τελικές εξετάσεις.

Οι απόψεις του Bourdieu³⁸ είναι σε μεγάλο βαθμό συμπληρωματικές των απόψεων των Bowles και Gintis στο να παρέχουν ένα τρόπο κατανόησης της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με βάση τη θεώρηση των κοινωνικών συγκρούσεων.

Και αυτοί δέχονται σημαντικά κεντρικό ρόλο για εκείνου του είδους την αξιολόγηση που δεν βασίζεται σε γνωστικά κριτήρια. Αλλά ο Bourdieu τονίζει τη σημασία της ταξικής προκατάληψης των εκ πρώτης όψεως αντικειμενικών επίσημων διαδικασιών αξιολόγησης. Η έννοια που προωθεί στις αναλύσεις του είναι το «πολιτισμικό κεφάλαιο» που εκφράζει μία έννοια της εκπαίδευσης που αντί να αντιστοιχεί και να προσδιορίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, σχεδιάζεται και οργανώνεται έτσι ώστε να προωθεί αυτούς που έχουν έλιτ πολιτισμ.

34. Για μία συστηματική αναφορά στο θέμα παραπέμπω στο: Tyler, W. (1977) *The Sociology of Educational Inequality*. London: Methuen

35. 1. Ακαδημαϊκή επίδοση και συγκεκριμένες τεχνικές και λειτουργικές δεξιότητες

2. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς όπως ενδιαφέροντα, κίνητρα, ανθεκτικότητα, συνεργασία.

3. Τρόπος παρουσίασης όπως ομιλία, ενδυμασία, αυτοαντίληψη.

4. Κληρονομημένα χαρακτηριστικά όπως φύλο και ηλικία.

5. Πιστοποιητικά όπως εκπαιδευτικό επίπεδο και status του σχολείου.

Bowles, S. και Gintis, H. *Schooling in Capitalist America* &c.

36. Becher, H. και Maclure, S. *The Politics of Curriculum Change*. London: Hutchinson.

37. Raven, J. (1977) *Education, Values and Society*. London: H. K. Lewis.

38. • Bourdieu, P. και Passeron, J. C. (1976) *Reproduction in Education, Society and Culture*

• Bourdieu, P. (1974) «The School as a conservative force: scholastic and cultural inequalities». Στο βιβλίο: J. Eggleston *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.

κή καταγωγή. Οι έλίτ δηλαδή, μή έχοντας πιά τρόπο νά διαιωνίζουν τήν προμοιούχα θέση τους μόνο μέ τό οικονομικό κεφάλαιο, έχουν οργανώσει, σύμφωνα μέ τόν Bourdieu, τή διδασκαλία καί ειδικότερα, τίς διαδικασίες επίλογής, έτσι ώστε νά προωθούνται αὐτοί πού έχουν πολιτισμικά συγκεκριμένες ικανότητες. Έτσι ἡ ἔλλειψη ὑψηλῆς ἐπίδοσης σέ μερικές κοινωνικές ομάδες ἐρμηνεύεται ὡς ἀποτέλεσμα διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης, καί ειδικότερα ταξικῶν διαφοροποιήσεων στήν αὐτο-αντίληψη καί τίς προσδοκίες.

Ὁ Bourdieu ἐπισημαίνει ἕνα διπλό ταξικό διαχωρισμό. Πρῶτο, ὑπάρχουν τά κοινωνικά μειονεκτήματα πού σημαίνει ὅτι τά παιδιά ἀπό τίς «κατώτερες» τάξεις, πού συνολικά ἐπιτυγχάνουν ἕνα χαμηλότερο συντελεστή ἐπιτυχίας, ἐπειδή κι ἄλλως χρειάζεται νά εἶναι περισσότερο ἐπιτυχημένα ὥστε οἱ οἰκογενεῖς τους καί οἱ δάσκαλοι νά τοὺς ἐνθαρρύνουν νά συνεχίσουν τίς σπουδές τους. Αὐτό σημαίνει ὅτι, παρ' ὅλο πού ἡ ἐκπαιδευτική ἐπίδοση καί ἡ εἰσαγωγή σέ ἐπιλεκτικά ΑΕΙ ἐξαρτᾶται πολύ ἀπό τήν κοινωνική τάξη, ἡ συνολική ἀνισότητα κατά τήν εἰσαγωγή ἐξαρτᾶται περισσότερο ἀπό τήν ἀνισότητα ἀνάμεσα σ' αὐτοὺς μέ ἴση ικανότητα πού τελικά εἰσέρχονται σ' αὐτά τά ἱδρύματα παρά, στήν ἀνισότητα στήν ικανότητα αὐτῆ καθεαυτῆ. Καί αὐτό γιατί οἱ παραδοσιακοί τρόποι ἀξιολόγησης στή Γαλλία, ὅπως τό διαγώνισμα σέ κείμενο, ἡ συνέντευξη καί ἡ προφορική ἐξέταση ἀνταποκρίνονται στή λογοτεχνική καί γλωσσική παράδοση τῆς ἐλίτ γαλλικῆς κουλτούρας.

Παραπέρα ἐμβάθυνση στή λειτουργία τῆς ἀξιολόγησης ὡς μηχανισμοῦ κοινωνικῆς ἀναπαραγωγῆς εἶναι δυνατόν νά γίνει μέ βάση τήν ἔννοια τῆς ἡγεμονίας πού διατύπωσε ὁ Marx³⁹ καί πού ὡς θέση ἀποτελεῖ τή λιγότερο ἐκτεταμένη στή βιβλιογραφία. Ἡ ἡγεμονία, ὅπως προσδιορίζεται ἀπό τόν Γκράμσι, ἀναφέρεται στή νομιμοποίηση τῆς κυρίαρχης κοινωνικῆς δομῆς μέ τήν ἐνιαία μορφή ἑνός ἐιδικοῦ συνόλου πολιτικῶν, κοινωνικῶν καί οικονομικῶν δυνάμεων πού φέρνει κορεσμό στήν κοινωνία ἐτσι ὥστε παράγει ἀνάμεσα στά μέλη τῆς παντελῆς ἔλλειψη ἀμφισβήτησης καί κοινότητες ἀποδοχῆς τῆς ἰσχύουσας κοινωνικῆς δομῆς ὡς τῆς μόνης φυσικῆς κοινωνικῆς δομῆς. Έτσι εἶναι δυνατόν νά γίνει ἀντιληπτή ἡ ὅλη λογική τῆς ἀξιολόγησης στό σχολεῖο, ἡ συνολική σύλληψη ἑνός συγκεκριμένου συνόλου κοινωνικῶν, πολιτικῶν καί οικονομικῶν συνθηκῶν πού εἶναι κυρίαρχες στήν καπιταλιστική κοινωνία.

Σύμφωνα μέ αὐτή τήν ἀποψη τό γεγονός ὅτι:

- ἡ ἐκπαίδευση χρειάζεται νά διδάσκει θέματα πού στήν πραγματικότητα εἶναι ἀχρηστα στή ζωή
- ἡ ἐκπαίδευση χρειάζεται νά γίνεται μέ βάση ἱεραρχημένους καί γραφειοκρατικοποιημένους θεσμούς, μέσα στους ὁποίους οἱ μαθητές γίνονται ἀνίσχυροι
- ἡ ἐκπαίδευση χρειάζεται νά προωθεῖ τόν συναγωνισμό / ἀνταγωνισμό σέ προσωπικό, συνολικό καί ἐθνικό ἐπίπεδο
- οἱ μαθητές δέν μποροῦν νά ἐπιδράσουν οὐσιαστικά στό τί διδάσκονται καί πάνω ἀπό ὅλα ὅτι ἡ κατανομή τους στίς διαφοροποιημένες κοινωνικές θέσεις χρειάζεται νά γίνεται μέ βάση ἀποδεδειγμένα ἀνεπαρκεῖς μηχανισμούς ἀξιολόγησης, μπορεῖ νά ἀποδοθεῖ στήν κυρίαρχη ἡγεμονία.⁴⁰ Οἱ μηχανισμοί ἐπιβολῆς τῆς ἐμποδίζουν γνήσια ἐναλλακτικές προτάσεις / ἔννοιες τῆς ἐκπαίδευσης, ἀκόμα καί ἂν πολλοί τίς συνέλαβαν ἐννοιολογικά,

νά γίνουν οὐσιαστικά ἀντικείμενο συζήτησης ὥστε νά ἐξελεγχθοῦν σέ προτάσεις ἐφαρμογῆς.

6. Ἐπιλογή καί ἀξιολόγηση στό ἐλληνικό ἐκπαιδευτικό σύστημα: προβληματισμός γιά τόν κοινωνικό τους ρόλο.

Ἡ αὐξηση τῆς φοίτησης στή δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση στή μεταπολεμική Ἑλλάδα ἀκολούθησε ἀπό αὐξηση τῆς ζήτησης γιά τήν τριτοβάθμια ἐκπαίδευση πού ἐμφανίζεται ἔντονη ἀπό τήν ἀρχή τῆς δεκαετίας τοῦ 60 καί μετά. Οἱ λόγοι τῆς αὐξημένης κοινωνικῆς ζήτησης γιά τήν ἐκπαίδευση ἔχουν διατυπωθεῖ ἀπό μελετητές τοῦ θέματος καί στήν ἱστορική τους διάσταση⁴¹ καί στή σύγχρονη ἐκφραση-τους.⁴²

Ἄν ἡ αὐξηση τῆς ζήτησης γιά τή δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση στίς δυτικές ἀνεπτυγμένες χώρες θεωρήθηκε ἀπό κοινού μέ τήν αὐξημένη ζήτηση γιά ἐξειδικευμένο ἐργατικό δυναμικό ὡς χαρακτηριστικό τῆς μεταβιομηχανικῆς κοινωνίας, στήν Ἑλλάδα δέ μποροῦμε νά πούμε ὅτι συνέβη τό ἴδιο. Γιατί οὐδέποτε ὑπῆρξε συστηματική ζήτηση γιά ἐξειδικευμένο δυναμικό στό ἐπίπεδο τῆς δευτεροβάθμιας καί, ἀκόμα καί ἂν ὑπῆρξε σέ κάποιο βαθμό, οὐδέποτε ἐμφανίστηκε ὡς κινητήρια δύναμη πού θά μπορούσε νά φέρει ὀριζόντια διαφοροποίηση (τριαδικό διαχωρισμό). Έτσι μέχρι τή δεκαετία τοῦ 60 ἡ δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση ἦταν γενικῆς κατεύθυνσης καί σέ μεγάλο βαθμό ἐνιαία.

Ἡ οικονομική ἀνάπτυξη τῆς ἀρχῆς τῆς δεκαετίας τοῦ 60 ἐφέρε αὐξημένη ζήτηση στήν τριτοβάθμια ἐκπαίδευση. Παράλληλα, ἡ ἐπίδραση τῶν ἐμπειρογνομῶνων διεθνῶν οργανισμῶν,⁴³ ἐφερναν στή χώρα μηνύματα μελλοντικῶν ἀδιεξόδων. Τά ἀδιέξοδα θά ἦσαν οικονομικά γιατί τό ἐκπαιδευτικό σύστημα μή παράγοντας τό κατάλληλο προσωπικό δέν θά μπορούσε νά παίξει τό ρόλο του στά πλαίσια τῆς προσπάθειας γιά ἐκβιομηχάνιση, καί ἐκμοντερνισμό στόν τριτογενή τομέα. Τά ἀδιέξοδα θά ἦσαν καί κοινωνικά γιατί ἡ μεγάλη αὐξηση τῆς δευτεροβάθμιας (καί μέ δεδομένη τή γενική τῆς κατεύθυνσης) θά δημιουργοῦσε αὐξημένες προσδοκίες γιά φοίτηση στήν τριτοβάθμια πού δέν θά μπορούσαν νά πραγματοποιηθοῦν.

Έτσι ξεκίνησε ἡ προσπάθεια γιά τόν ὀριζόντιο διαχωρισμό στό Λύκειο (μετά τήν αὐξηση τῆς ὑποχρεωτικῆς ἐκπαίδευσης μέχρι τά δεκαπέντε χρόνια) ὅχι τόσο γιά τή δημιουργία ἐξειδικευμένου δυναμικοῦ (ἐναν αἰῶνα καθυστερημένο σέ σχέση μέ τίς ἀνεπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες) ὅσο γιά τή διαστρωμάτωση τοῦ μαθητικοῦ δυναμικοῦ πού θά ἐξασφάλιζε τή μείωση τῆς πίεσης γιά τήν τριτοβάθμια.

Ἡ θεσμοθέτηση τῆς τεχνικῆς καί ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευ-

39. Broadfoot, P. (1974) *Assesment, Schools and Society* ἑ.α. Sarup, M. (1978) *Marxism and Education* ἑ.α.

40. Ὅπως παραπάνω.

41. Ἡ διερεύνηση τῆς αὐξημένης συμμετοχῆς στήν ἐκπαίδευση μεταξύ 1830 καί 1922 παρουσιάζεται στό βιβλίο τοῦ Κ. Τσουκαλά *Ἐξάρτηση καί ἀναπαραγωγή. Ὁ κοινωνικός ρόλος τῶν ἐκπαιδευτικῶν μηχανισμῶν στήν Ἑλλάδα*. Θεμέλιο 1977.

42. Βλέπε G. Polydorides (1978) ἑ.α.

43. Κυρίως τοῦ ΟΟΣΑ (ἀλλά ὅχι μόνο) πού πῆρε καί τή συγκεκριμένη μορφή στή μελέτη τοῦ Mediterranean Regional Project.

σης δέν έλυσε τό πρόβλημα γιατί, όπως αναφέρθηκε καί παραπάνω, ή «στροφή» τών μαθητών δέν πραγματοποιήθηκε σέ σημαντική κλίμακα. Έτσι όλες οί κοινωνικές πιέσεις πρós τό εκπαιδευτικό σύστημα έπικεντρώθηκαν καί πάλι στό σημείο έπιλογής από τή δευτεροβάθμια στήν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τό σύστημα έπιλογής είχε δεχθεί καί προηγούμενα τίς κοινωνικές πιέσεις πρós τό εκπαιδευτικό σύστημα καί, τό 1964, δομικές αλλαγές αλλά κυρίως ή αύξηση του αριθμού έπιτυχόντων άμβλυναν τήν δξυνση.⁴⁴

Τά αίτήματα αλλά κυρίως οί διακηρύξεις εκπαιδευτικής πολιτικής πού συνόδευσαν τίς μεταρρυθμίσεις ήσαν ισότητα ευκαιριών καί εκδημοκρατισμός. Κατά τίς μεταρρυθμίσεις του 1976-77 τά αίτήματα ήσαν τά ίδια καί οί διακηρύξεις αναφέρονταν κυρίως στήν ισότητα ευκαιριών καί τήν αξιοκρατία.

Οί εκπαιδευτικοί στόχοι, τά συγκεκριμένα μέτρα πού εφαρμόστηκαν καί όλη ή έπιχειρηματολογία πού τά τεκμηρίωνε εί-

ναι σαφέστατα μέσα στά πλαίσια του «φιλελεύθερου-μεταρρυθμιστικού» προτύπου γιά τήν εκπαίδευση μέ μιά σημαντική έξαιρεση: Ούτε ή ιδεολογία, ούτε ή πολιτική, ούτε ό προβληματισμός αλλά ούτε ή πρακτική του έλληνικού «φιλελεύθερου-μεταρρυθμιστικού» προτύπου περιλαμβάνουν μέ όποιοδήποτε τρόπο τήν έννοια της άποτελεσματικότητας.

Όμως, αφού ούτε οί ανάγκες της παραγωγής καί, σέ σχέση μέ αυτές, ούτε ή άποτελεσματικότητα του σχολείου έχουν έμφανιστεί ως κύριες κατευθυντήριες γραμμές της διαφοροποίησης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ό ρόλος της έπιλογής γίνεται άκόμα πιο φανερός. Ό ρόλος δηλαδή του διαχωρισμού καί της ιεραρχημένης διαφοροποίησης είναι ή άντιστοίχιση μέ τήν έν-

44. Γ. Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (1981) έ.α. καθώς καί G. Polydorides (1978) έ.α.



ταξη στις ιεραρχημένες θέσεις του καταμερισμού της εργασίας και το όποιο σύστημα επιλογής νομιμοποιεί αυτές τις διαδικασίες.

Με βάση την ανάλυση που προτάθηκε στα προηγούμενα τμήματα της μελέτης ή «φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική» θεώρηση και το πρότυπο γίνονται ευκολότερα αντικείμενο κριτικής αφού λείπει στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ή νομιμοποίηση που παρέχει ή αποτελεσματικότητα, πού, όπως είδαμε, αποτελεί το κυριότερο νομιμοποιητικό στοιχείο του δυτικού «φιλελεύθερου-μεταρρυθμιστικού» προτύπου.

Γιατί και το έπιχειρημα της ισότητας ευκαιριών και το έπιχειρημα της αξιοκρατίας είναι εύλωτα μέ βάση το σκεπτικό που αναπτύχθηκε στο τμήμα. *Η ιδεολογία της επιλογής: ή φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική» θεώρηση της μελέτης αυτής. Παρ' όλες τις τυχόν βελτιώσεις που έχουν έπιτευχθεί στις έκαστοτε αλλαγές του συστήματος επιλογής (1964, 1980, 1983) το γεγονός παραμένει ότι ή έπιτυχία στην τριτοβάθμια έκπαιδευση σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση. Και όσο και αν ή προσεκτική διατύπωση της αντίστοιχης πολιτικής αναφέρεται σε ίσες ευκαιρίες για ή διεκδίκηση της έπιτυχίας⁴⁵ δέν παύει να ακολουθεί ότι αυτό συνεπάγεται ίση συμμετοχή στην τριτοβάθμια. Γιατί, διαφορετικά, ίση διεκδίκηση με άνιση έπιτυχία (και μάλιστα σε σχέση με την κοινωνική καταγωγή) συνεπάγεται παραδοχές για την κατανομή της ικανότητας στην ελληνική κοινωνία που δέν θα είναι προετοιμασμένοι να κάνουν οι υποστηρικτές του «φιλελεύθερου-μεταρρυθμιστικού» προτύπου.*

Ο προβληματισμός και ή κριτική που έχουν διατυπωθεί από μελετητές των εκπαιδευτικών προβλημάτων, από τον τύπο και μέσα από τις θέσεις των πολιτικών φορέων εντάσσονται και πάλι μέσα στα πλαίσια της «φιλελεύθερης-μεταρρυθμιστικής» θεώρησης, και, το πιο ενδιαφέρον, ανεξάρτητα από πολιτική τοποθέτηση.⁴⁶

Έτσι ή κριτική και ό προβληματισμός για το σύστημα επιλογής στη χώρα μας, όπως και στο δυτικό πρότυπο, έχει περιοριστεί σε μία αντιμετώπισή του ως μηχανισμού. Περιλαμβάνουν πάντα, τους στόχους της ισότητας ευκαιριών και της αξιοκρατίας (με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι με βάση την ανάγκη για αποτελεσματικότητα) αλλά αναζητώντας τις λύσεις μέσα από τεχνικές αλλαγές.

Οι τεχνικές αλλαγές όμως στο ελληνικό πρότυπο αναφέρονται κυρίως στον τρόπο οργάνωσης της διαδικασίας και του μηχανισμού παρά στην ουσία της επιλογής δηλαδή την αξιολόγηση. Και αυτή είναι ή δεύτερη σημαντική διαφοροποίηση από το δυτικό πρότυπο. Ένώ δηλαδή, στο δυτικό πρότυπο οι τεχνικές αλλαγές αναφέρονται στο επίκεντρο της επιλογής, την αξιολόγηση, στη χώρα μας ή αξιολόγηση δέν έχει συμπεριληφθεί συστηματικά ως το κύριο στοιχείο της κριτικής και του προβληματισμού για το σύστημα επιλογής.

Πολύ περισσότερο, ή κριτική, οι προτάσεις και ή πολιτική ασχολούνται με σαφώς λιγότερο (αν όχι καθόλου) σημαντικά στοιχεία του μηχανισμού, όπως εξεταστέα ύλη, τρόπος διεξαγωγής, συντελεστές συνυπολογισμού βαθμών, και λοιπά, χωρίς να προχωρούν να αντιμετωπίσουν έστω και από τεχνική σκοπιά το θέμα της αξιολόγησης αυτής καθεαυτή.⁴⁷ Παρόλο που ή αξιολόγηση και μέσα στο σχολείο και στις κρατικές έξετάσεις αποτελεί (ανεξάρτητα από ύλη, τρόπο διεξαγωγής και συντελεστές) τον βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της επιλογής.

Τό «σώμα των βαθμολογητών» στις έξετάσεις του '83 αποτελεί κάποιο βήμα ανοίγματος της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση αυτή. Όμως, χωρίς συγκεκριμένα κριτήρια που θα έβαζε επί τάπητος ή τεχνική συστηματική ανάλυση της αξιολόγησης, είναι πιθανό να γίνει αντικείμενο κριτικής (δπως ήδη έμφανίστηκε σε μέρος του τύπου) για πρακτικές των οποίων τα χαρακτηριστικά ούτε προσδιορίζει ούτε έλέγχει.

Όπως είδαμε, αντίθετα, στο δυτικό πρότυπο ή ανάγκη ανταπόκρισης στους στόχους της αξιοκρατίας, της αποτελεσματικότητας και της ισότητας ευκαιριών έφεραν την επιλογή και ιδιαίτερα την αξιολόγηση στο προσκήνιο της έπιστημονικής έρευνας και συζήτησης. Η κοινωνική πίεση για τους παραπάνω στόχους προώθησε την έρευνα και ή συζήτηση σε ένα ευρύ φάσμα τεχνικών αναλύσεων από τις οποίες πρόκυψαν και αντίστοιχες λύσεις στο πρόβλημα της αξιολόγησης. Σύγχρονες κριτικές αναλύσεις αποδεικνύουν τό άδιέξοδο και έφαρμόζουν ή θεώρηση των κοινωνικών συγκρούσεων αναζητώντας νέα πρότυπα ανάλυσης που θα όδηγήσουν ίσως σε προσφορότερο προβληματισμό.

Στή χώρα μας οι κριτικές αναλύσεις του θέματος έχουν περιοριστεί στα πλαίσια της «φιλελεύθερης-μεταρρυθμιστικής» θεώρησης και ή πορεία που απομένει για να ολοκληρωθεί ή αμφισβήτηση της αξιολόγησης, αφού προηγουμένως διατυπωθεί και έφαρμοστεί ή τεχνική της, προβλέπεται μακροχρόνια.

Όμως αν οι έρευνητές των εκπαιδευτικών φαινομένων δεχθούν, μετά από αναλύσεις δικές τους βέβαια, ότι, έστω και με κάποιες διαφοροποιήσεις, βρισκόμαστε στα ίδια χνάρια με το δυτικό πρότυπο, τότε θα μπορούσε ό προβληματισμός για το σύστημα επιλογής να προωθηθεί από την όπτική διαφορετικής θεώρησης. Έτσι, είναι δυνατό, να φθάσουμε συντομότερα σε μία νέα αντίληψη για το σύστημα επιλογής, ίσως πραγματικά διαφορετική από τις σημερινές παραλλαγές χωρίς την άγνοη περιπλάνηση μέσα από ή στείρα ανάπτυξη των διαφορών της αξιολόγησης. Τεχνικών, των οποίων ή θεώρηση των συγκρούσεων που έφαρμόζεται για την ανάλυση του δυτικού προτύπου μάς δείχνει και τό άδιέξοδο και την άμφισβήτηση.

Διατύπωση στην αρχή αυτής της μελέτης ότι ή συμβολή της θα προωθεί ένα άλλο είδος προβληματισμού για την επιλογή στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάλυση που ακολουθήσε δείχνει, σε μένα τουλάχιστο, ότι είναι δυ-

45. Οι διακηρύξεις για το σύστημα επιλογής του 1983 αποτελούν τό κατεξοχήν παράδειγμα.

46. Δέ θα ήθελα να αναφερθώ με λεπτομέρεια γιατί τό ύλικό είναι πραγματικά άφθονο. Παραπέμω τον αναγνώστη στα περιοδικά *Σύγχρονη Έκπαιδευση* και *Νέα Παιδεία*, στον καθημερινό τύπο σε αντίστοιχες ήμερομηνίες αίχμης και στις θέσεις των πολιτικών κομμάτων άπέναντι στις εξαγγελίες της έκαστοτε κυβέρνησης όταν ανακινώνονται αλλαγές στο σύστημα επιλογής.

47. Στο σημείο αυτό αναφέρομαι στη συστηματική ανάλυση των μεταβλητών και της διαδικασίας αξιολόγησης όπως έφαρμόζεται στην ελληνική πρακτική, και βέβαια, όχι στην ενημερωτική περιγραφή της τεχνικής της αξιολόγησης στο διεθνέ χώρο. Μία προσπάθεια στην κατεύθυνση αυτή αποτελεί έρευνα με αντικείμενο τις έξετάσεις, που χρηματοδοτείται από τό Έπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας και γίνεται στο ΚΕΜΕ. Βλέπε και Γ. Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (1981) έ.α.

νατόν και σκόπιμο να προχωρήσουμε και να αναλύσουμε τον κοινωνικό ρόλο της αξιολόγησης και της επιλογής μέσα από τη θεώρηση των συγκρούσεων.

Προτείνω ότι υπάρχουν τρεις κύριοι άξονες ανάλυσης του θέματος με βάση αυτή τη θεώρηση:

- 'Ο κοινωνικός ρόλος της επιλογής και της αξιολόγησης ιδιαίτερα στην *αναπαραγωγή*, της υπάρχουσας κοινωνικής δομής μέσα από τις δομές και λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.
- 'Ο ρόλος της επιλογής και της αξιολόγησης στη νομιμοποίηση της *αντιστοιχίας* μεταξύ της κοινωνικής ιεράρχησης που προκύπτει από τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της υπάρχουσας ιεράρχησης στην κοινωνία.
- 'Ο ρόλος της επιλογής και της αξιολόγησης στην κοινωνικοποίηση δηλαδή την αναπαραγωγή κοινωνικής συνείδησης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία της αξιολόγησης.

Τό κοινό γνώρισμα αυτών των προτύπων ανάλυσης είναι ή υπόθεση ότι τό σχολείο δέν ανατρέπει αλλά συγκροτεί κοινωνικές διαφοροποιήσεις μέσα από τη λειτουργία της αξιολόγησης και επιλογής.

Στό πρώτο θεωρείται ότι τό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέ σχετική αυτόνομία, ως πρός την κοινωνία, αλλά τά αποτελέ-

σματα της επιλογής αναπαράγουν την υπάρχουσα κοινωνική δομή.

Στό δεύτερο θεωρείται ότι τό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από δομές, και λειτουργίες που αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό μέ εκείνες της κοινωνίας και έχει αποτέλεσμα την αντίστοιχη ιεράρχηση των μελών του. 'Ο ρόλος της επιλογής και της αξιολόγησης είναι να νομιμοποιεί αυτή την ιεράρχηση.

Στό τρίτο θεωρείται ότι οι κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας και οι τρόποι επιβολής τους διαπερνούν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην τάξη και μέσα από τη λειτουργία της αξιολόγησης αναπαράγουν την κοινωνική συνείδηση μέ τρόπο καθοριστικό για την επιλογή.

'Η συστηματική διατύπωση των παραδοχών και των υποθέσεων για κάθε πρότυπο ανάλυσης μπορεί να οδηγήσει σε ερευνητική δραστηριότητα της οποίας τά αποτελέσματα θά οδηγήσουν σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις για τον κοινωνικό ρόλο της επιλογής και της αξιολόγησης. Τό αν οι διαπιστώσεις αυτές θά καταλήξουν σε συγκροτημένες προτάσεις αναφορικά μέ τό σύστημα επιλογής, παραμένει άνοιχτό. Αυτό στό όποιο ελπίζω να συμβάλλουν είναι μία καθαρή εικόνα για τά προβλήματα που μάς απασχολούν που θά απαιτήσει, τό λιγότερο, περισσότερο ξεκάθαρους στόχους εκπαιδευτικής πολιτικής και πιό συνεπείς πρακτικές στό σύστημα της επιλογής.

