

# Νέο Λύκειο, τράπεζα θεμάτων και οι ντιρεκτίβες του ΟΟΣΑ

του Παύλου Χαραμή\*

Ήδη από τη δεκαετία του '60 είχε αρχίσει να προβάλλεται η άποψη από συντηρητικούς κύκλους της παιδαγωγικής ότι σε μια σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση μπορεί να «ευημερεί» μόνο σε ένα περιβάλλον εξετάσεων.<sup>1</sup> Έτσι οι γραπτές, μαζικές και 'τυφλές' εξετάσεις (δηλαδή, με καλυμμένο το όνομα των εξεταζομένων, ώστε να εξασφαλίζεται το αδιάβλητο) τις τελευταίες δεκαετίες κατέστησαν αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της συνολικής λειτουργίας των περισσότερων σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων με καταλυτικές επιδράσεις σε όλες τις βασικές πτυχές τους.

Την τρέχουσα δεκαετία είναι φανερό πως ο ρόλος των γραπτών εξετάσεων κάθε άλλο παρά έχει αποδυναμωθεί. Ταυτόχρονα παρατηρείται μια προσπάθεια αναπλαισίωσής τους, ώστε να αποτελέσουν το βασικό εργαλείο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων στο πλαίσιο ενός κυρίαρχου σήμερα νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού υποδείγματος.

Στην Ελλάδα έχουν επισημανθεί κατά το πρόσφατο παρελθόν ποικίλες απόπειρες επιβολής αυτού του υποδείγματος και αντίστοιχης προσαρμογής, αξιοποίησης και νοηματοδότησης των εξεταστικών διαδικασιών. Φαίνεται πως η πιο συστηματική και επίμονη από αυτές, που συνδέεται με τη θεσμοθέτηση του «Νέου Λυκείου» (Σεπτέμβριος 2013), συμπίπτει, ή ορθότερα συμβαδίζει αρμονικά, με την εφαρμογή των μνημονιακών πολιτικών μετά την όξυνση της κρίσης, από το 2009 και εξής, με πρωταγωνιστικό το ρόλο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Αξίζει, συνεπώς, αυτή η διάσταση του ζητήματος να μας απασχολήσει σοβαρότερα.

Όπως είναι γνωστό, η ηγεσία του Υπ. Παιδείας ζήτησε από τον ΟΟΣΑ να συντάξει Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, κάτι που είχε πράξει και στο παρελθόν. Την Έκθεση αυτή, με τίτλο «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα»,<sup>2</sup> παρουσίασε επίσημα ο Γεν. Γραμματέας του ΟΟΣΑ Angel Gurría τον Αύγουστο του 2011, «... για να μοιραστεί συμβουλές πολιτικής με την Ελλάδα σε αυτόν τον τομέα», όπως δήλωσε με χαρακτηριστική σεμνότητα. Η ίδια η Έκθεση όμως κάθε άλλο παρά από σεμνότητα διαπνέεται καθώς παρουσιάζει τις βασικές κατευθύνσεις που, κατά την άποψή της, είναι υποχρεωμένη να ακολουθήσει η γηγενής εκπαιδευτική πολιτική για να επιτύχει την περιβόητη αναβάθμιση.

Θα αναπτυχθεί στη συνέχεια η βασική επιχειρηματολογία της Έκθεσης του ΟΟΣΑ σε σχέση με το υπό εξέταση ζήτημα και θα ακολουθήσουν σχετικές κριτικές επισημάνσεις.

ΟΟΣΑ: Εθνικής κλίμακας εξετάσεις παντού

Μια από τις αφητηριακές διαπιστώσεις της Έκθεσης (σελ. 8) είναι ότι «η Ελλάδα είναι μία από τις λίγες ευρωπαϊκές χώρες που δεν έχουν εξωτερική αξιολόγηση της μάθησης ή εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και της διδασκαλίας ή οποιοδήποτε άλλο ανάλογο μηχανισμό σύγκρισης για τη διασφάλιση ποιότητας». Κατά συνέπεια «... δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες που να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα και

την αποτελεσματικότητα του συστήματος». Όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο χαρακτηριστικά (σελ. 57), «οι μαθητές προάγονται από τη μία τάξη στην άλλη όπως αξιολογούνται στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς, ενώ εξωτερικές εξετάσεις υφίστανται μόνο για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση».

Προτείνουν λοιπόν (σελ. 58 κ.ε.) οι συντάκτες της Έκθεσης «ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης» ως προϋπόθεση «όχι μόνο για την ανάπτυξη στρατηγικών σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικών, σχολικής μονάδας, διοίκησης) αλλά και για τη μέτρηση του βαθμού επιτυχίας στην επίτευξη των στόχων της μεταρρύθμισης και τη θέσπιση καθεστώτος λογοδοσίας». Βασικό στοιχείο αυτού του συστήματος, το οποίο «απουσιάζει σήμερα στην Ελλάδα», είναι «ένα μέσο αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω αξιολόγησης μαθητή σε εθνικό επίπεδο» (οι υπογραμμίσεις, και εδώ και παρακάτω, δικές μας). Η Έκθεση του ΟΟΣΑ επιμένει στην καθιέρωση εξετάσεων με κοινά θέματα σε εθνική κλίμακα, καθώς θεωρεί ότι ένα τέτοιο σύστημα είναι κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί «σε πολλά επίπεδα: σε επίπεδο μαθητή, τάξης, σχολικής μονάδας, περιφέρειας και συστήματος» (ό.π.). Όπως θα υποστηρίξει πιο κάτω (σελ. 71), «τα σχολεία θα επωφεληθούν από την ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο (π.χ. ανά πεδίο εξέτασης, ανά μεμονωμένη ερώτηση, ανά τάξη, ανά μαθητική ομάδα)».

Ως μέρος αυτής της στρατηγικής (σημείο 114 της Έκθεσης) θεωρείται η ανάπτυξη ευρείας κλίμακας τυποποιημένων τεστ με σημαντικό βαθμό εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων. Με τη συστηματική χρήση τέτοιων τεστ σε εθνική κλίμακα διασφαλίζεται, κατά τους συντάκτες της Έκθεσης, ότι «όλοι οι μαθητές αξιολογούνται για την ίδια εργασία και τα αποτελέσματα μετρώνται βάσει των ίδιων προτύπων» (σημ. 116). Δημιουργείται έτσι η βάση για μια εκτεταμένη διαδικασία σύγκρισης των αποτελεσμάτων των τεστ σε όλες τις κλίμακες της εκπαίδευσης, από την κλίμακα της σχολικής τάξης ως την εθνική.

Οι συντάκτες της Έκθεσης αναγνωρίζουν ότι η μέθοδος που προτείνουν έχει και μειονεκτήματα έναντι της (αυτο-)αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου. Γι' αυτό καταλήγουν (σημ. 118) στην πρόταση ενός συνδυασμού «... της αξιολόγησης που διενεργείται από τον εκπαιδευτικό και της εξωτερικής αξιολόγησης» ως πιο κατάλληλου για να διασφαλιστεί «μέγιστη εγκυρότητα και αξιοπιστία».

Ανάμεσα στα εργαλεία που προτείνουν για την επίτευξη ενός τέτοιου συστήματος συγκαταλέγουν (σημ. 121) «τη δημιουργία 'τράπεζας θεμάτων' (test banks), που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν από θέματα που έχουν δημιουργηθεί σε κεντρικό επίπεδο». Η καθιέρωση αυτής της διαδικασίας, κατά την Έκθεση (σελ. 65 κ.ε., σημ. 124) έχει διπλό στόχο: πρώτο, «να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική» με τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών, ώστε να ληφθούν μέτρα για περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξή τους. Δεύτερο, «καθιστά τους εκπαιδευτικούς υπόλογους για τις επιδόσεις τους στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, αξιολογώντας την επίδοση σε κομβικά σημεία της σταδιοδρομίας τους, πράγμα που τυπικά συνεπάγεται προώθηση σταδιοδρομίας βάσει επίδοσης και/ή μισθού, επιδόματος ή πιθανότητα επιβολής κυρώσεων λόγω χαμηλής απόδοσης στην εργασία». Η Έκθεση αναγνωρίζει (σημ. 126), ότι μια τέτοια «-τιμωρητική» κατ' ουσία- πρακτική «... ενδέχεται να παροτρύνει την αντίσταση και αντίδραση των εκπαιδευτικών και των σωματείων τους». Επιμένει, ωστόσο, ότι «είναι πρωταρχικής σημασίας οι αξιολογήσεις να έχουν ουσιώδεις συνέπειες για τους αξιολογούμενους, καθώς είναι ο μόνος τρόπος να διασφαλιστεί ότι αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα». Συσχετίζοντας μάλιστα με κυνικό τρόπο τις προθέσεις

τους με την τρέχουσα οικονομική δυσπραγία, οι συντάκτες προσθέτουν χαρακτηριστικά: «Στο πλαίσιο μιας δημοσιονομικής κατάστασης, όπου τα περιθώρια ανταμοιβής είναι εξαιρετικά περιορισμένα, είναι πολύ σημαντικό να διασφαλίσουμε ότι οι πιο εργατικοί και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ανταμείβονται δίκαια».

Ένα άλλο σημείο που καλούνται να διαχειριστούν οι συντάκτες της Έκθεσης είναι η σχέση ανάμεσα στη λεγόμενη εξωτερική αξιολόγηση (δηλ. την αξιολόγηση από εξωτερικούς ως προς τη σχολική μονάδα παράγοντες) και την αυτοαξιολόγηση (από παράγοντες του ίδιου του σχολείου). Κατά την άποψή τους (σημ. 131), «η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί σημαντικό πρώτο βήμα στο σύστημα αξιολόγησης, για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και την εισαγωγή της αξιολόγησης ως τακτικής πρακτικής στην οργανωτική κουλτούρα του σχολείου.» Πρέπει όμως να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε «η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων να μην σχεδιαστεί και να μην ερμηνεύεται απλώς ως μια γραφειοκρατική υποχρέωση ρουτίνας. Για αυτό το λόγο, η αυτοαξιολόγηση πρέπει να οργανωθεί, με τρόπο ώστε να είναι συγκρίσιμη μεταξύ σχολικών μονάδων και ώστε να μπορεί να επικυρώνεται και να συμπληρώνεται από εξωτερική αξιολόγηση».

Συνοψίζοντας τις σχετικές προτάσεις τους οι συντάκτες της Έκθεσης (σελ. 72-74) καταλήγουν σε βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα μέτρα.

Στα πρώτα περιλαμβάνουν (α) την «επιτάχυνση» της πρωτοβουλίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και (β) το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγράμματος τακτικής εξωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας (π.χ. ανά τετραετία). Ειδικότερα η εξωτερική αξιολόγηση θα αξιοποιείται προκειμένου: (1) να επικυρώνονται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, (2) να αξιολογείται η ικανότητα της σχολικής μονάδας ως προς τη δυνατότητα να της παραχωρηθεί μεγαλύτερη αυτονομία και (3) να καθιερωθεί μία βάση για λογοδοσία σχολικών μονάδων και διευθυντών. Ταυτόχρονα, πρέπει να προχωρήσει γοργά «... η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που να ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του προγράμματος σπουδών» και που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα επίπεδα του συστήματος, όπως: «μεμονωμένοι μαθητές, τάξεις, σχολεία, περιφέρειες και το σύστημα ως σύνολο».

Σε ό,τι αφορά τα μεσοπρόθεσμα μέτρα, προτείνουν, στο πλαίσιο του ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης, την επέκταση της τυποποιημένης εθνικής αξιολόγησης με «τη δημιουργία κεντρικής 'τράπεζας θεμάτων', την οποία μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, και η οποία να είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, συγκρίσιμα σε βάθος χρόνου και τα οποία να προσμετρώνται στη βαθμολογία των μεμονωμένων μαθητών (από 20% έως 30%)». Έμφαση πρέπει να δίνεται «στις συνέπειες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για τη σταδιοδρομία τους και ενδεχόμενη ανταμοιβή», καθώς έτσι μπορεί να διασφαλιστεί ότι «οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις αξιολογήσεις με σοβαρότητα». Παράλληλα, πρέπει να προχωρήσει και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο «μονόδρομος» του ΟΟΣΑ είναι το σχολείο της αγοράς

Ένα από τα στοιχεία που εντυπωσιάζουν και τον πιο αδαή αναγνώστη είναι η ευκολία με την οποία οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ προτείνουν 'ασφαλείς' λύσεις και μάλιστα με τόσο αναλυτικό και διεξοδικό τρόπο σε χώρες των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα

ελάχιστα γνωρίζουν. Σε πείσμα των ειδικών της συγκριτικής παιδαγωγικής, που επισείουν διαρκώς τους κινδύνους που απορρέουν από ένα -τόσο συχνό στις μέρες μας- παιδαγωγικό “copy-paste”, οι συντάκτες της Έκθεσης του ΟΟΣΑ φαίνεται να πιστεύουν πως διαθέτουν ένα είδος πανάκειας για κάθε παθολογία των εκπαιδευτικών θεσμών, όπου γης.

Διεθνώς έχει χρησιμοποιηθεί ο όρος GERM (Global Education Reform Movement, Παγκόσμιο Κίνημα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης)<sup>3</sup> για να χαρακτηρίσει με ένα ειρωνικό τρόπο (germ σημαίνει και μικρόβιο) την ισοπεδωτική παιδαγωγική πρακτική που επιδιώκει να επιβάλει παγκοσμίως ο ΟΟΣΑ, στηριγμένη σε τρεις βασικούς άξονες: τυποποιημένα τεστ, αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας (ICT) και διείσδυση του επιχειρηματικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση. Ειδικότερα τα τυποποιημένα τεστ, με ναυαρχίδα το διετήσιο τεστ του παγκόσμιας εμβέλειας προγράμματος PISA, έχουν καταστεί σημαντικός διαβρωτικός μηχανισμός των ασκούμενων ανά τον κόσμο εκπαιδευτικών πολιτικών. Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού PISA, με τη μορφή πινάκων όπου κατατάσσονται όλες οι χώρες ανάλογα με το βαθμό επιτυχίας τους, οδηγεί συνήθως σε εσφαλμένες προτεραιότητες και αποπροσανατολιστικά συμπεράσματα.

Εξίσου εντυπωσιακή είναι και η ευκολία με την οποία και οι αποδέκτες των συνταγών του ΟΟΣΑ τις ενστερνίζονται. Στην ελληνική περίπτωση, η μεταμνημονιακή κατάργηση του προϋπάρχοντος ερευνητικού ιστού στον τομέα της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας κ.λπ.) και η μετατροπή τους σε μια υπηρεσία του Υπ. Παιδείας με τη μορφή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής διευκόλυνε αντικειμενικά αυτή την αφομοιωτική πρακτική. Η ηγεσία του αρμόδιου υπουργείου δείχνει να μην ενδιαφέρεται για την ανεξάρτητη και αδέσμευτη γηγενή έρευνα (ακαδημαϊκή και μη), και να αρκείται στη συνηγορία εκείνων που είναι πρόθυμοι να αποδεχτούν αβασάνιστα το αλάθητο των επιλογών του ΟΟΣΑ.

Οι επιπτώσεις αυτής της πολιτικής είναι άμεσες και καθοριστικές, μολονότι δεν έχουν ακόμα αναδειχτεί σε όλο το εύρος τους. Για παράδειγμα, ο συνδυασμός των ρυθμίσεων για την προαγωγή και απόλυση των μαθητών του Λυκείου με τις αντίστοιχες ρυθμίσεις της «τράπεζας θεμάτων» ενίσχυσε σημαντικά το βαθμό δυσκολίας στην εξασφάλιση της προαγωγής των μαθητών της Α΄ Λυκείου το προηγούμενο σχολικό έτος εκτοξεύοντας το ποσοστό των μετεξεταστέων στο 23%, έναντι του 2% με 3% των προηγούμενων ετών. Και μπορεί το ποσοστό αυτό να περιορίστηκε με αλληπάλληλες νομοθετικές παρεμβάσεις του υπ. Παιδείας, αλλά και το 17% στο οποίο τελικά καθηλώθηκε το ποσοστό των μετεξεταστέων δεν είναι διόλου ευκαταφρόνητο. Από την άλλη πλευρά, το υπ. Παιδείας έχει αποφύγει μέχρι στιγμής να δώσει στη δημοσιότητα τα στοιχεία όσων απέτυχαν τελικά στις επαναληπτικές εξετάσεις του περασμένου Σεπτεμβρίου, φαίνεται όμως ότι το ποσοστό αυτό προσεγγίζει το 9%, παρά τις πρόδηλες τάσεις «επικεύσεως» αντιμετώπισης που εκδηλώθηκαν από πολλές πλευρές. Προβάλλοντας ένα τέτοιο ποσοστό στο σύνολο των τάξεων του Λυκείου και συνεκτιμώντας τις αναμενόμενες τάσεις σταδιακής ενίσχυσης του βαθμού δυσκολίας της «τράπεζας θεμάτων» από τάξη σε τάξη εύκολα διαπιστώνει κανείς τον κίνδυνο μιας δραστηκής αποψίλωσης του Λυκείου (κυρίως του Γενικού) που ελλοχεύει.

Μια δεύτερη εξίσου σημαντική πλευρά του ζητήματος αφορά την ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος. Έχει επισημανθεί διεθνώς ότι οι γραπτές τυποποιημένες εξετάσεις τείνουν να οδηγήσουν προς την αποτίμηση του βαθμού κατοχής ενός περιορισμένου τύπου γνώσεων, εκείνων που μπορούν να δοθούν υπό μορφή απάντησης με ένα σαφή και συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να μην υπάρχει κανενός είδους αμφισβήτηση σχετικά με την

αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία της βαθμολόγησης.

Δεν πρέπει να θεωρηθεί συμπτωματικό το γεγονός ότι η ονομασία αυτής της νεοπαγούς υπηρεσίας, της «τράπεζας θεμάτων», που θυμίζει οικονομικές δοσοληψίες, παραπέμπει ευθέως στην «τραπεζική» ή «αποταμειευτική» αντίληψη για τη σχολική γνώση, που περιέγραψε αναλυτικά στο έργο του ο γνωστός παιδαγωγός Πάουλο Φρέιρε. Σύμφωνα με αυτή, η μάθηση που βασίζεται σε πιστή αποστήθιση των επίσημων σχολικών βιβλίων δεν είναι παρά αλλεπάλληλες καταθέσεις τής μιας και 'απολύτως ορθής' σχολικής ύλης, που εγκρίνει η εκάστοτε εξουσία. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεώνονται απλώς να αποστηθίζουν και να αναπαράγουν την ύλη αυτή στις παραδόσεις τους και οι μαθητές και μαθήτριες οφείλουν να αποδείξουν την επακριβή κατοχή της στις εξετάσεις τους. Η «τράπεζα θεμάτων» πολλαπλασιάζει την ισχύ αυτής της αντιπαιδαγωγικής πρακτικής επισείοντας τα φόβητρα της απόρριψης και του συνυπολογισμού των βαθμών όλων των τάξεων του Λυκείου στη διαδικασία πρόσβασης στα πανεπιστήμια.

Ενδιαφέρουσες σκέψεις καταθέτει για την «τράπεζα θεμάτων» και το «νέο Λύκειο» η Έλλη Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου:<sup>4</sup> «Τα φροντιστήρια θα υπερενεργοποιηθούν, τα σχολεία, πανικόβλητα, θα πολλαπλασιάσουν τα πρόχειρα διαγωνίσματα στη διάρκεια του έτους, οι γονείς θα υποβληθούν σε οξύτερη οικονομική αφαίμαξη. Το σχολείο θα γίνει βραχνάς. Η ασθμαίνουσα ζωή από το σχολείο στο φροντιστήριο και από το φροντιστήριο στο σχολείο θα καλύπτει την πιο ευαίσθητη περίοδο της εφηβικής ηλικίας. Η χαρά της γνώσης θα είναι χαμένη για πάντα.» Και επιλέγει: «Αποτελεί επιτακτική ανάγκη να συνειδητοποιήσουμε ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης -αλληλένδετο με αυτό της γενικότερης παιδείας- είναι εξίσου σοβαρό με αυτό της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα μας».

Μια τρίτη πλευρά του ζητήματος αφορά τα προσδοκώμενα οικονομικά οφέλη από τη χρήση της «αθροιστικής» ή «τελικής» αξιολόγησης για σκοπούς που θα έπρεπε να επιδιώκονται από τη «διαμορφωτική» αξιολόγηση. Ας γίνουμε πιο σαφείς: Οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ στην υποτιθέμενη επιδίωξή τους να εξασφαλίζουν ένα φθινό και αποτελεσματικό μέσο πίεσης για βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων επιλέγουν ως κομβικό σημείο τις τελικές προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις του Ιουνίου. Το επιχείρημά τους είναι ότι η άσκηση πίεσης στις εξετάσεις αυτές (κλασική μορφή τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης), συνεπικουρούμενη από την ακραία επίταση του ανταγωνισμού στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, θα λειτουργήσει αναδραστικά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες ωθώντας τους έγκαιρα σε ριζικές αλλαγές στις στάσεις και στις καθημερινές πρακτικές τους. Ωστόσο, ανάλογες προσδοκίες σε παρόμοιες περιπτώσεις δεν έχουν επιβεβαιωθεί από τη διεθνή εμπειρία. Καταρχάς, μια σειρά ερευνών οδήγησε στο συμπέρασμα ότι σχολεία που βασίζονται στη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας υπερτερούν, ακόμα και στα μαθησιακά αποτελέσματα, έναντι των σχολείων που βασίζονται στην καλλιέργεια του ανταγωνισμού. Επίσης, παρατηρείται ότι η προοπτική δύσκολων τελικών εξετάσεων δεν οδηγεί συνήθως σε συνεχή εγρήγορση και συστηματική μελέτη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ιδίως παιδιά που προέρχονται από πιο φτωχικά κοινωνικά στρώματα και διαθέτουν περιορισμένους μορφωτικούς πόρους και φτωχά κίνητρα και προσδοκίες για μάθηση, εύκολα αποθαρρύνονται με τις πρώτες δυσκολίες. Αυτό που χρειάζεται συνεπώς για τη βελτίωση της μάθησης και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι η μακροπρόθεσμη προοπτική των αυστηρών τελικών εξετάσεων, αλλά η καθημερινή υποστήριξη, βήμα προς βήμα, στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από μια συνεχή ανατροφοδότησή της, αυτό που οι παιδαγωγοί αποκαλούν διαμορφωτική αξιολόγηση.

Αν όσα προηγήθηκαν οδηγούν σε κάποιο συμπέρασμα, αυτό είναι ότι η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη μείωση των μορφωτικών ανισοτήτων πρέπει να στηριχτεί σε εντελώς διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές από αυτές που συστηματικά προωθούνται τελευταία. Πολιτικές που αγκαλιάζουν το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και βασίζονται περισσότερο στην αρχή της έγκαιρης διάγνωσης και της πρόληψης των εκπαιδευτικών προβλημάτων παρά σε εξεταστικές πρακτικές, περισσότερο στην καθημερινή ανατροφοδότηση και στήριξη των παιδιών στην τάξη παρά σε μια «εφάπαξ» ανακεφαλαιωτικού τύπου αξιολόγηση.

1 Βλ., σχετικά: Broadfoot, P.: «Towards profiles of achievement: Developments in Europe», in Eckstein, M. – Noah, H.: Examinations: Comparative and international studies, Pergamon, Oxford 1992, pp. 61-78 (σελ. 61).

2 ΟΟΣΑ: «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα», Αθήνα 2011.

3 Βλ., σχετικά: Sahlberg, Pasi: Φινλανδικά μαθήματα, Επίκεντρο, Αθήνα 2013, σ. 204 κ.ε.

4 Πρόκειται για τη γνωστή ακαδημαϊκό, μέλος του νεοσύστατου, τότε (1965), Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο είχε αναλάβει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των ετών 1964-1965. Το κείμενό της δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Καθημερινή (15-6-2014).

\*Ο Παύλος Χαραμής είναι Πρόεδρος του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕΜΕΤΕ) της ΟΛΜΕ