

# Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Ελένη Χοντολίδου



Κλειδιά και Αντικλειδιά



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΕΤΑΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ  
Κλειδιά και Αντικλειδιά

---

Διδακτική Μεθοδολογία

**Διδασκαλία και αξιολόγηση  
της επίδοσης των μαθητών**

Ελένη Χοντολίδου

ΥΠΕΠΘ  
Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

---

Β΄ έκδοση: 2007

Α΄ έκδοση: 2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς  
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

---

*Η **Ελένη Χοντολίδου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*

## Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος  
Νοέμβριος 2002



Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*  
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*  
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*  
Αποστολίδου Β.
- *Εμφύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*  
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*  
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*  
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*  
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*  
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*  
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*  
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*  
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*  
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*  
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*  
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*  
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*  
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*  
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*  
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*  
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*  
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*  
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*  
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*  
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*  
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*  
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
  - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
  - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*  
Δραγώνα Θ.
  - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*  
Μανουσοπούλου Α.
  - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*  
Μπαλτσιώτης Λ.
  - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*  
Χοντολίδου Ε.
  
  - *Δημιουργώντας γέφυρες*  
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
- 

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

Διδασκαλία και αξιολόγηση  
της επίδοσης των μαθητών<sup>1</sup>

Σκηνή 1η

---

*Η Θεώνη είναι φιλόλογος σε σχολείο της ορεινής Ξάνθης. Διδάσκει τα φιλολογικά μαθήματα της Α΄ Γυμνασίου. Είναι έμπειρη εκπαιδευτικός και έχει μεγάλη όρεξη για δουλειά. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική και συνεχίζει τη διδακτορική της διατριβή στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, με θέμα από το χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η τάξη της αποτελείται αμιγώς από μουσουλμάνους μαθητές και*

---

<sup>1</sup> Στη μνήμη του Basil Bernstein και στους δασκάλους μου, όπου γης...

Παρά το γεγονός ότι επιχειρούμε να μιλήσουμε για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση γενικά, τόσο τα παραδείγματα όσο και η εξειδικευμένη βιβλιογραφία αναφέρονται κυρίως στα ανθρωπιστικά μαθήματα. Πώς θα μπορούσε άλλωστε να είναι διαφορετικά, όταν μιλά ένας άνθρωπος μέσω της ειδικότητάς του; Παρά ταύτα, το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων και στις Φυσικές Επιστήμες (Μαθηματικά και Φυσική) επιχειρεί τη σύνδεση του παιδαγωγικοποιημένου επιστημονικού λόγου που περιλαμβάνει κάθε μάθημα με το κοινωνικό, που στην περίπτωσή μας είναι οι συγκεκριμένες συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία της Θράκης.

μαθήτριες. Το επίπεδο της τάξης είναι ποικίλο. Κάποιοι μαθητές την καταλαβαίνουν με δυσκολία, κάποιοι μιλούν καλά και καταλαβαίνουν ικανοποιητικά, αλλά δε γράφουν, και κάποιοι —οι λιγότεροι— καταφέρνουν, εκτός των άλλων, και γράφουν μικρά κείμενα χωρίς πολλά συντακτικά λάθη. Η Θεώνη έχει καταλάβει εδώ και καιρό ότι δε θέλει να «κατεβάσει» το επίπεδο των μαθημάτων της — κάθε άλλο. Θέλει να συνεχίσει να κάνει το «πλούσιο» μάθημα που κάνει: κουβαλάει στην τάξη ενημερωτικά βιβλία, χωρίζει τους μαθητές της σε ομάδες, αναθέτει εξατομικευμένες εργασίες, διαβάζει από πολλές πηγές πριν κάνει το μάθημά της. Αισθάνεται ότι τα συγκεκριμένα παιδιά «αξίζουν» αυτή την προσπάθεια και δεν είναι διατεθειμένη με τίποτε στον κόσμο να «κατεβάσει» το επίπεδο της διδασκαλίας της. Αναγνωρίζει, βεβαίως, ότι πολλά από τα πράγματα που προσφέρει δε γίνονται αντιληπτά από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριάς της, αλλά, ταυτοχρόνως, πιστεύει πως σε όσο πιο πλούσιο περιβάλλον εκτίθενται οι μαθητές, ειδικά αυτοί που προέρχονται από στερημένο περιβάλλον και με περιορισμένο πολιτισμικό κεφάλαιο, τόσο πιο καλά αποτελέσματα έχει η διδασκαλία: ισχυρότερα κίνητρα, μεγαλύτερη προσήλωση των μαθητών στο διδασκόμενο αντικείμενο είτε πρόκειται για μετωπική διδασκαλία είτε για δουλειά σε ομάδες...

*Εκεί που πραγματικά έχει πρόβλημα είναι στις εξετάσεις, καθώς εκεί δεν μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση, όπως στη διδασκαλία. Μακάρι να μπορούσε και εκεί να εξετάζει τους μαθητές της στα πράγματα που είναι ικανοί να κάνουν ο καθένας τους. Τα ερωτήματα τα οποία πραγματικά μπορούν να απαντήσουν οι αδύνατοι μαθητές της (που είναι και οι περισσότεροι) δε θυμίζουν σε τίποτε το πλούσιο μάθημα της Θεώνης. Είναι όμως οι ερωτήσεις αυτές το μόνο που μπορεί να κάνει, ώστε να μην «κοπεί» το μεγάλο κομμάτι των μαθητών της. Αισθάνεται ότι αυτό που κάνει δεν είναι τόσο κακό, αλλά θέλει μία θεωρητική βάση για να δικαιολογήσει την επιλογή της. Στα διαβάσματά της πέφτει πάνω στη θεωρία του κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης Basil Bernstein, που είχε διαβάσει πριν από χρόνια και που τώρα της «λύνει τα χέρια». Υπογραμμίζει, σχολιάζει, κρατά σημειώσεις και στο τέλος αναφωνεί με χαρά: «Βρήκα τη λύση στο πρόβλημά μου! Διαφοροποιημένη διδασκαλία από την εξέταση. Δεν είναι κακό, έχω θεωρητική βάση σ' αυτό που κάνω». Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών, λοιπόν, κάθεται και γράφει μία ημιθεωρητική, ημιπρακτική εισήγηση για το θέμα, με αποδέκτες τους συναδέλφους και φίλους της. Η εργασία, ανεπίσημα, θα μπορούσε να έχει τον εξής τίτλο: «Η απογοήτευση των φιλολόγων στα σχολεία της Θράκης, κατά την περίοδο*

των γραπτών εξετάσεων, και πώς να την αντιμετωπίσετε...: η θεωρία του Basil Bernstein για την Ορατή και Αόρατη Παιδαγωγική, σε μικρές, κατανοητές δόσεις».

## Σκηνή 2η

---

Η Ευδοξία είναι φιλόλογος σε γυμνάσιο της Ροδόπης και φίλη της Θεώνης από τα πανεπιστημιακά χρόνια. Είναι πολύ «του καθήκοντος» και ευσυνείδητη εκπαιδευτικός. Φιλόλογος «μέχρι το μεδούλι», διαβάζει και ενημερώνεται συνεχώς για το αντικείμενό της· όχι όμως και για τη διδακτική του. Θεωρεί πως η Παιδαγωγική είναι για τους λιγότερο καλούς εκπαιδευτικούς και δεν καταλαβαίνει καθόλου τη φίλη της Θεώνη η οποία, ενώ είναι τόσο καλή φιλόλογος, σπαταλιέται σε παιδαγωγικές σπουδές και διδακτορικά σε «περίεργα» αντικείμενα, όπως η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Χάθηκαν θέματα να διαλέξει; «Η ποίηση της γενιάς του '30», «Η πρώτη μεταπολεμική γενιά...». Πρωτοδιορισμένη, έπεσε λίγο από τα σύννεφα όταν διαπίστωσε το χαμηλό επίπεδο της τάξης της και τη δυσκολία επικοινωνίας με τους μαθητές και τις μαθήτριάς της. Αυτό που κυρίως τη σόκαρε ήταν η πολύ χαμηλή επίδοση των μαθητών και μαθητριών της στις πρώτες γραπτές εξετάσεις που έδωσαν, παρά το «πλούσιο» μάθημα που έκανε: φωτοτυπίες, ευφάντα-

*στες ερωτήσεις για το σπίτι (που η αλήθεια είναι πως απαντιούνταν από μία μικρή μειοψηφία μαθητών), εργασίες με βάση όλες τις νέες θεωρίες οι οποίες έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της επιστήμης της (λ.χ. αφηγηματολογία με όλους τους σχετικούς όρους: αφηγητής, οπτική γωνία, ετεροδιήγηση, ομοδιήγηση, αυτοδιήγηση...), γερή προετοιμασία στο σπίτι. Γιατί τόση αποτυχία; Απελπισμένη τηλεφωνεί στην καλή της φίλη Θεώνη και συζητούν τα καθέκαστα. Ανακουφίζεται κάπως, αφού και άλλοι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν τα ίδια ή παρόμοια προβλήματα και, αφού παίρνει ηλεκτρονικά και διαβάζει προσεκτικά το κείμενο της Θεώνης, αρχίζει να κατανοεί το «λάθος» της.*

Τι συνέβη στις περιπτώσεις αυτές;

---

Η πρώτη εκπαιδευτικός, η Θεώνη, κατάλαβε από πολύ νωρίς —και εξαιτίας των σπουδών της αλλά και γιατί από τη φύση της είναι πιο πολύ προσανατολισμένη στη διδασκαλία, καθώς επιχειρεί μία παιδαγωγικοποίηση όσων έμαθε στο Πανεπιστήμιο— ότι δεν αρκούν μόνο οι επιστημονικές γνώσεις των αντικειμένων, προκειμένου να τα «βγάλεις πέρα» στο σχολείο. Οι παιδαγωγικές αλλά και οι κοινωνιολογικές της σπουδές τη βοηθούν να κατανοήσει ότι διδασκαλία και αξιολόγηση είναι δύο



διαφορετικά, διακριτά μεταξύ τους πεδία. Η διδασκαλία αφορά σε αυτά που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, τα οποία πρέπει εξ ορισμού να είναι πολλά και πλούσια. Διαφοροποιημένα σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών, αλλά όχι υποβαθμισμένα, λιγότερα ή κατώτερα, όταν το επίπεδο των μαθητών είναι χαμηλό. Η αξιολόγηση όμως της επίδοσης των μαθητών αφορά σε όσα οι μαθητές μπορούν να αφομοιώσουν. Εξ αντικειμένου, ακόμα και σε τάξη με εξαιρετικές επιδόσεις, το επίπεδο των ερωτήσεων είναι χαμηλότερο από το επίπεδο της διδασκαλίας. Οι εξετάσεις δεν αντικατοπτρίζουν το επίπεδο της διδασκαλίας — κάθε άλλο. Οι εξετάσεις επιχειρούν να ελέγξουν το επίπεδο των γνώσεων της τάξης και όχι αυτά που ξέρει και μεταδίδει ο εκπαιδευτικός. Σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης ο δάσκαλος γνωρίζει περισσότερα από όσα οι μαθητές του και αυτό αντικατοπτρίζεται στη διδασκαλία. Η διδασκαλία είναι η προσφορά του γνωστικού, συναισθηματικού, δεξιοκίνητικού και, γενικότερα, του παιδαγωγικού πλούτου του δασκάλου. Η στιγμή της αξιολόγησης, αν μιλούμε για στιγμιαίες εξετάσεις, αλλά και η συνεχής καθημερινή αξιολόγηση, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, είναι, εκτός όλων των άλλων που μας έχει δείξει η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (διατήρηση του status quo, ετικετοποίηση...), και μία παιδαγωγική διαδικασία εξόχως χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς

αλλά κυρίως για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Τουλάχιστον στις βαθμίδες οι οποίες δεν κυριαρχούνται από εξετάσεις εξωτερικού τύπου, όπως το Λύκειο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί τη διδασκαλία του ως παιδαγωγικό εργαλείο για να ελέγχει το βαθμό κατανόησής της, το επίπεδο και τα προβλήματα των μαθητών του. Η διδασκαλία, εξάλλου, έχει και μακροχρόνια αποτελέσματα τα οποία δεν μπορούν να φανούν και να αναδειχθούν *μόνο* στις εξετάσεις.

Η Ευδοξία, από την άλλη, δεν είναι τόσο προσανατολισμένη στη διδασκαλία. Θεωρεί πως «καλός φιλόλογος είναι ο διαβασμένος φιλόλογος» και απεχθάνεται όλη αυτή τη συζήτηση περί διδασκαλίας και διδακτικής, περί κοινωνιολογικών θεωριών και άλλων συναφών. Η δύσκολη πραγματικότητα και η επαφή με τη Θεώνη την κάνουν να αλλάξει κάπως στάση, αλλά αυτό που πραγματικά τη στρέφει σε άλλη εντελώς κατεύθυνση είναι η «πανωλεθρία» των μαθητών της στις εξετάσεις. Αφού διαβάσει την εργασία της Θεώνης, επιχειρεί κάτι εντελώς διαφορετικό από αυτό που έκανε πριν. Τα αποτελέσματα μάλλον τη δικαιώνουν.

Και οι δύο φιλόλογοι είναι επαρκείς και καλοπροαίρετοι εκπαιδευτικοί. Η δεύτερη ανήκει στην πλειοψηφία των

φιλολόγων οι οποίοι, αβοήθητοι εντελώς και χωρίς καθόλου παιδαγωγικές σπουδές, ρίχνονται στη σκληρή πραγματικότητα του σχολείου. Κάποιες φορές, μάλιστα, στις πρώτες σπουδές τους όχι μόνο δεν ενθαρρύνονται να σκέφτονται παιδαγωγικά, αλλά αντίθετα αποθαρρύνονται από τους αποκλειστικά ακαδημαϊκά προσανατολισμένους πανεπιστημιακούς δασκάλους τους.

### Περί αξιολόγησης γενικά

---

Η αξιολόγηση, καθώς είναι στενά συνυφασμένη με τα άλλα τρία δομικά στοιχεία του μικρού συστήματος «πρόγραμμα διδασκαλίας» (σκοποί, περιεχόμενο και μεθόδευση της διδασκαλίας, αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών), έχει άμεση σχέση με αυτά. Συνεπώς, όταν μιλούμε για αξιολόγηση των μαθητών, δεν αναφερόμαστε μόνο σε τεχνικές εξέτασης και βαθμολόγησης, σε μέσους όρους, σε στατιστικά σημαντικά λάθη και αποκλίσεις, στην ανύπαρκτη επιστημονικοφανή «αντικειμενικότητα». Μιλούμε για τον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών του στην τάξη, για τον τρόπο δουλειάς και το είδος των εργασιών των μαθητών, για τις λανθάνουσες φιλοσοφικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές αντιλήψεις οι οποίες υπάρχουν πίσω από κάθε στοιχείο της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Αυτά

που ζητούμε στις εξετάσεις, προκειμένου να αξιολογήσουμε τους μαθητές μας, είναι κομμάτι από αυτά που τους διδάξαμε, αντανακλούν και αναδεικνύουν τη δουλειά που κάναμε με τους μαθητές μας όλη τη χρονιά. Ταυτοχρόνως, καθώς γνωρίζουμε τους μαθητές μας, δηλαδή γνωρίζουμε πού ζουν, ποιοι είναι οι γονείς τους και τα αδέρφια τους, γνωρίζουμε τις δυσκολίες που πέρασαν και περνούν, είμαστε σε θέση να βλέπουμε την προσπάθεια που καταβάλλουν όλη τη χρονιά. Τη στιγμή των τελικών εξετάσεων δεν μπορούμε και δεν πρέπει να είμαστε άδικα αντικειμενικοί, λες και βαθμολογούμε τα γραπτά ενός ρομπότ. Βαθμολογούμε την Εμινέ, την Γκιλμάζ, την Ταχάρ, την Αϊσέλ, το Σοκρούτ, τον Εφτούν, το Μεχμέτ, το Χουσνή.

Η αξιολόγηση των μαθητών (ή, ορθότερα, η αξιολόγηση των εργασιών/του έργου των μαθητών) δεν μπορεί παρά να πηγάζει από τη φιλοσοφία, τις αρχές και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και επηρεάζει, με τη σειρά της, τη μεθόδευση της διδασκαλίας. Παρά το γεγονός ότι αυτό πολύ συχνά δε γίνεται σεβαστό ή αντιληπτό, οι εξετάσεις από μόνες τους, όσο εξελιγμένες κι αν είναι, δεν μπορούν να αυτονομηθούν από το πρόγραμμα διδασκαλίας στο οποίο ανήκουν. Οι εξετάσεις και η αξιολόγηση των μαθητών είναι κομμάτι της διδασκαλίας και

της παιδαγωγικής προσέγγισης που έχουμε υιοθετήσει όλη τη χρονιά. Από την άλλη, οι εξετάσεις και η γενικότερη λειτουργία τους αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της πειθαρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετούνται σιωπηλά και διαμορφώνουν την υποκειμενικότητα των μαθητών.<sup>2</sup> Αυτός ή ο άλλος τρόπος εξετάσεων (άρα και της διδασκαλίας που προηγήθηκε) διαμορφώνει την υποκειμενικότητα των μαθητών ανάλογα. Λ.χ. είναι οι εξετάσεις η ευκαιρία να σε «τσακώσει» ο εκπαιδευτικός αδιάβαστο ή μήπως η ημέρα των εξετάσεων είναι μία μέρα σαν όλες τις άλλες στο σχολείο, γιατί σου ζητά ο δάσκαλός σου, για μία ακόμα φορά, να κάνεις αυτά που έκανες όλη τη χρονιά; Μήπως οι εξετάσεις προωθούν τον κοινωνικό αποκλεισμό μέσω της υποτιθέμενης «αντικειμενικότητάς» τους ή μήπως αποτελούν παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια του έμπειρου δασκάλου; Αυτή ή η άλλη επιλογή εγχαράσσονται στους μαθητές και τους διαμορφώνουν σε ανταγωνιστικούς ή συνεργατικούς, πειθήνιους ή δημιουργικούς ανθρώπους.

---

<sup>2</sup> Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989, σ. 22

## Η αξιολόγηση και τα παιδαγωγικά ρεύματα

---

Παραδοσιακά στην Παιδαγωγική ο χώρος της αξιολόγησης έχει «χαριστεί» στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, όπου και εγκλωβίστηκε θανάσιμα στον μπιχαβιορισμό και τον πολιτικό συντηρητισμό. Η αξιολόγηση του μαθητή στο πλαίσιο της *Εμπειρικής Παιδαγωγικής* συνδέεται με το τελικό αποτέλεσμα σε στιγμιαίου τύπου εξετάσεις (summative evaluation) και πάντως, ακόμα και αν το μοντέλο των εξετάσεων είναι βελτιωμένο (πολλαπλές εξετάσεις, συνθετικές εργασίες...), η αντίληψη η οποία λανθάνει είναι αυτή της «αντικειμενικότητας».

«Η μαθησιακή διαδικασία εξισώνεται με μια κανονιστική διαδικασία μεταβίβασης “πακέτων” γνώσεων, στο πλαίσιο της οποίας, ο μεν μαθητής μετατρέπεται σε παθητικό υποκείμενο, ο δε εκπαιδευτικός σε αξιολογητή μιας “εκεί έξω” κατασκευασμένης γνώσης, την οποία απλά μεταβιβάζει και στη συνέχεια αξιολογεί. Έτσι η αξιολόγηση έρχεται να μετρήσει, με αντικειμενικό και έγκυρο ή όχι τρόπο, το τελικό αποτέλεσμα μιας τυποποιημένης και μηχανιστικής μαθησιακής διαδικασίας οι παιδαγωγικές απαιτήσεις της οποίας είναι πολύ περιορισμένες. Στη λογική αυτή εντάσσονται και οι θεωρούμενες “μοντέρνες” τεχνικές αξιολόγησης».<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Λάμπιας Κ., «Η αξιολόγηση του μαθητή: Ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 1997, σ. 7-36

Στην *Ερμηνευτική Παιδαγωγική* η έννοια της «αντικειμενικότητας» δίνει τη θέση της στην έννοια της «ερμηνείας», από την πλευρά του εκπαιδευτικού, των αιτίων για τα οποία οι μαθητές αποτυγχάνουν. Στην περίπτωση των σχολείων με μειονοτικούς μαθητές, η *Ερμηνευτική Παιδαγωγική* μάς βοηθά να κατανοήσουμε τους λόγους της σχολικής αποτυχίας των μαθητών μας που είναι η διγλωσσία, η χαμηλή κοινωνική προέλευση, η αδυναμία των γονιών να παρακολουθήσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Η «αντικειμενικότητα» στην περίπτωση αυτή έχει πολύ μικρότερη σημασία από τη σοβαρότητα της κατάστασης, η οποία θα μπορούσε να περιγραφεί με τον όρο κοινωνική-ταξική ανισότητα.

Τη στιγμήαία εξέταση της *Εμπειρικής Παιδαγωγικής* έρχεται να αντικαταστήσει στην *Ερμηνευτική Παιδαγωγική* η *περιγραφική αξιολόγηση*, η οποία προκύπτει από συνεχείς αξιολογήσεις των μαθητών, στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς (διαμορφωτική αξιολόγηση – formative evaluation), με φάκελο εργασίας (coursework) και όχι με στιγμήαία τεστ. Ο εκπαιδευτικός κάνει προσπάθεια να βελτιωθεί κάθε μαθητής του και τον αξιολογεί σε σχέση με τον εαυτό του: πόσο προόδευσε σε σχέση με αυτό που ήταν όταν ξεκίνησε και όχι συγκριτικά με τους άλλους μαθητές. Είναι εμφανής η απόπειρα επανόρθω-

σης, η προσπάθεια απονομής δικαιοσύνης και ανακατάταξης του σχολικού δυναμικού. Λανθάνει όμως και στην *Ερμηνευτική Παιδαγωγική* μία θετικιστική αντίληψη για τη γνώση και την αξιολόγησή της, καθώς η γνώση προϋπάρχει του μαθήματος και ο εκπαιδευτικός —βεβαίως με πιο εκλεπτυσμένα εργαλεία και με περισσότερο προβληματισμό από ό,τι στην *Εμπειρική Παιδαγωγική*— έρχεται να αποδώσει την αξία που ενυπάρχει στον μαθητή ούτως ή άλλως· έπειτα από βοήθεια, ενισχυτική διδασκαλία, στην περίπτωση μας διευρυμένο ωράριο, κ.ο.κ.

Όμως εμείς γνωρίζουμε πολύ καλά ότι η γνώση δεν είναι αντικειμενική και δε βρίσκεται «εκεί έξω», για να τη μεταφέρουμε εμείς σαν ιμάντες μεταβίβασης στους μαθητές μας. Η γνώση δεν μπορεί να παράγεται ερήμην της κοινωνίας στην οποία διδάσκουμε. Η γνώση νοηματοδοτείται σε μεγάλο βαθμό από το μαθητή και το δάσκαλό του, μέσα στη συγκεκριμένη τάξη όπου γίνεται το μάθημα κάθε φορά, και ο μαθητής δεν έχει αυτόνομη αξία η οποία μεταφράζεται σε βαθμό. Η αξία αυτή είναι το αποτέλεσμα του «συμβολαίου» του μαθητή με το δάσκαλό του. Η *Κριτική Παιδαγωγική*, λοιπόν, προτείνει, αντί της απλής διδασκαλίας της «αντικειμενικής» γνώσης και της συνακόλουθης «αντικειμενικής» αξιολόγησής της ή ακόμα αντί για τα θεραπευτικά αντισταθμι-



στικά μέτρα που προτείνει η *Ερμηνευτική Παιδαγωγική*, την *παραγωγή* γνώσης μέσα στη σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του από κοινού. Με τον τρόπο αυτό, όταν δηλαδή ο μαθητής είναι «συν-παραγωγός» γνώσης και παράγει το δικό του λόγο, αυτό που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη είναι πολύ πιο πέρα από την «αντικειμενική» γνώση η οποία απλώς αναπλαισιώνεται: είναι δημιουργία νέων γνώσεων, παραγωγή βιωματικού και αυθεντικού λόγου με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Δεν είναι, λοιπόν, η αξιολόγηση έλεγχος κατοχής γνωστικού τύπου δεξιοτήτων είναι η αποτύπωση μιας πληθώρας δεξιοτήτων, γνώσεων, συναισθημάτων και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τα οποία αποτιμώνται με πολλαπλούς τρόπους για την αυθεντικότητα, τη γνησιότητα, την ειλικρίνειά τους και, τέλος, για τη γνωστική τους ακρίβεια και ορθότητα: μία ορθότητα όμως που είναι αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συζήτησης από όλη την τάξη.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Στα ελληνικά σχολεία αυτό που συμβαίνει κυρίως είναι μία θετικιστικού τύπου αξιολόγηση, μία αξιολόγηση η οποία κινείται, δηλαδή, στο πλαίσιο της *Εμπειρικής Παιδαγωγικής*. Αυτή ήταν άλλωστε και η κατεύθυνση των τελευταίων σχετικών μεταρρυθμιστικών μέτρων: τεστ, αντικειμενική αξιολόγηση κτλ. Κάποιες νύξεις για συνθετικές εργασίες έμειναν μάλλον στα χαρτιά. Λίγοι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί κινούνται στο πλαίσιο της *Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής*, στο

Ας δώσουμε ένα παράδειγμα: διδάσκουμε σε μία τάξη με μειονοτικούς μαθητές τα δικαιώματα των παιδιών στον κόσμο μας σήμερα. Ήδη η έννοια της παιδικής ηλικίας νοηματοδοτείται διαφορετικά στη μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης από ό,τι στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας και μάλιστα όταν αναφερόμαστε σε μικροαστικά ή μεσοαστικά στρώματα. Η έννοια της εργασίας για το παιδί των στρωμάτων αυτών συνιστά εκμετάλλευση, ενώ για τη μουσουλμανική μειονότητα είναι, πολλές φορές, ανάγκη, εκ των ων ουκ άνευ. Συνεπώς, δε θα μεταφέρουμε τη γνώση περί δικαιωμάτων ως έχει, χωρίς να λαμβάνουμε υπ' όψιν τους συγκεκριμένους μαθητές μας, αλλά θα επαναπροσδιορίσουμε όλοι μαζί τις έννοιες και θα νοηματοδοτήσουμε εκ νέου την παιδική ηλικία, τα δικαιώματα κτλ. Αυτό δε σημαίνει καθόλου πως υποβαθμίζεται το επίπεδο της διδασκαλίας. Ση-

---

βαθμό βεβαίως που οι συνθήκες το επιτρέπουν: σχολική βαθμίδα (Δημοτικό και Γυμνάσιο και όχι Λύκειο), συνθήκες συλλόγου κτλ. Το παράδειγμα της *Κριτικής Παιδαγωγικής* μόνο περιθωριακά μπορούμε να πούμε ότι λειτουργεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων (λ.χ. ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 επιχειρούν τόσο στο επίπεδο της διδασκαλίας όσο και στο επίπεδο της αξιολόγησης να κινηθούν στο πλαίσιο αυτό), προγραμμάτων έρευνας δράσης, νεωτεριστικών σχολείων, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κτλ.

μείνει πολύ απλά ότι διαφοροποιούμε τη διδασκαλία μας και την αναβαθμίζουμε για χάρη των συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών μας. Δε σημαίνει ότι διδάσκουμε άλλα για τους «κατώτερους». Σημαίνει ότι διδάσκουμε με άλλο τρόπο αυτά που διδάσκουμε σε μαθητές αυτής της ηλικίας αλλού.

Με δεδομένο το πολιτικό κλίμα στις μέρες μας γενικά, και στον εκπαιδευτικό χώρο ειδικότερα, τα ζητήματα έχουν τεθεί διαφορετικά και πάλι· μπορούμε, δηλαδή, να μιλήσουμε για μία υπαναχώρηση, σε σχέση με τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση που είχε προηγηθεί —και εν μέρει είχε γονιμοποιήσει— τα εκπαιδευτικά πράγματα στις δεκαετίες του '60 και του '70, σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου γενικότερα και της αξιολόγησης ειδικότερα. Υπάρχει, δηλαδή, διεθνώς μία τάση υπαναχώρησης προς τα τεστ, τις «αντικειμενικού» τύπου εξετάσεις και, γενικότερα, ένα λόγο γραφειοκρατικό, υποθετικά αντικειμενικό, τεχνοκρατικό...

## Θεωρητική θεμελίωση

Σε θεωρητικό επίπεδο χρήσιμη για την αξιολόγηση των μαθητών είναι η υιοθέτηση των αρχών της *Ορατής και Αόρατης Παιδαγωγικής* (Visible-Invisible Pedagogy) του

Basil Bernstein. Υιοθέτηση των αρχών αυτών σημαίνει διαφορετικές αρχές για τη διδασκαλία από ό,τι για τις εξετάσεις. Στη διδασκαλία μας, η οποία είναι πλούσια και απαιτητική, υιοθετούμε τις αρχές της *Αόρατης Παιδαγωγικής*. Στην *Αόρατη Παιδαγωγική* οι ιεραρχικοί κανόνες, οι κανόνες οργάνωσης και τα κριτήρια είναι υπονοούμενα και άγνωστα στους μαθητές, καθώς οι κανόνες αυτής της πρακτικής πηγάζουν από πολύπλοκες θεωρίες της ανάπτυξης του παιδιού, της Γλωσσολογίας και μερικές φορές παράγονται από ψυχαναλυτικές θεωρίες.<sup>5</sup>

Αυτό σημαίνει πολύ απλά ότι η διδασκαλία είναι στη δικαιοδοσία του διδάσκοντος, ο οποίος ως ενήλικος και επαγγελματίας δε διαπραγματεύεται το τι και το πώς της διδασκαλίας του με τους μαθητές του. Διαβάζει, επιμορφώνεται και βελτιώνει τη διδασκαλία του, δε μοιράζεται όμως αυτή τη γνώση με τους μαθητές και τις μαθήτριά του, πράγμα που θα έκανε αν δίδασκε, λ.χ., σε ενήλικες. Και δεν είναι καθόλου απαραίτητο, κατά την άποψή μου, να γίνεται ο μαθητής κοινωνός της διδακτικής στρατηγικής του δασκάλου του.

Όμως, στις εξετάσεις ο μαθητής οφείλει και πρέπει να γνωρίζει το πώς και το τι. Για το λόγο αυτό υιοθετούμε

---

<sup>5</sup> Bernstein B., ό.π., σ. 111-155

στην αξιολόγηση και στις εξετάσεις τις αρχές της *Ορατής Παιδαγωγικής*. Στην *Ορατή Παιδαγωγική* οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι κανόνες οργάνωσης (διαδοχή, βηματισμός) και τα κριτήρια είναι σαφή και γνωστά στους μαθητές.<sup>6</sup>

Δηλαδή στην *Ορατή Παιδαγωγική* ο μαθητής γνωρίζει τον τρόπο των εξετάσεων, είναι σαφές σε τι ερωτήματα ή θέματα ή δραστηριότητες θα αξιολογηθεί και ίσως, ακόμα, έχει κάνει και δοκιμαστικές εξετάσεις. Σε καθημερινό επίπεδο, καθώς ο εκπαιδευτικός διδάσκει (σύμφωνα με τις αρχές της *Αόρατης Παιδαγωγικής*), ο μαθητής γνωρίζει σε τι αντιστοιχεί η διδασκαλία αυτή σε επίπεδο αξιολόγησης και εξετάσεων. Η *Ορατή Παιδαγωγική* δίνει έμφαση στην επιτέλεση (performance) του μαθητή, στο κείμενο που το παιδί δημιουργεί και στο βαθμό που το κείμενο αυτό ικανοποιεί τα κριτήρια της Παιδαγωγικής αυτής. Η έμφαση εδώ είναι στο εξωτερικό αποτέλεσμα της μάθησης, σ' αυτό που φαίνεται, που είναι ορατό. Αποτέλεσμα αυτής της Παιδαγωγικής είναι η διαβάθμιση των μαθητών αναλόγως του βαθμού στον οποίο ικανοποιούν τα κριτήρια που έχουμε θέσει. Δε μιλούμε όμως για άκριτη υιοθέτηση της *Ορατής Παιδαγω-*

---

<sup>6</sup> Ό.π., σ. 122-126

γικής ούτε καν στην αξιολόγηση. Δηλαδή δεν τροποποιούμε τη διδασκαλία μας με βάση τις εξετάσεις, καθιστούμε όμως σαφές πώς και τι αξιολογούμε, τι και με ποιον τρόπο το εξετάζουμε.

Μία ενδεχόμενη, λοιπόν, λύση στο πρόβλημα της διδασκαλίας και της αξιολόγησης είναι η υιοθέτηση των αρχών της *Αόρατης Παιδαγωγικής* στο γενικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας και των αρχών της *Ορατής Παιδαγωγικής* στις εξετάσεις και την αξιολόγηση.

## Η αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα

---

Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του προβληματισμού περί αξιολόγησης και εξετάσεων —υιοθετώντας τις θεωρίες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης—, παρουσιάστηκε και εξετάστηκε το σχολείο ως μηχανισμός επιλεκτικός, καταναμητικός και αναπαραγωγικός. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ένας ενδιαφέρων προβληματισμός, παρά το γεγονός ότι σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας όσα έγιναν τα τελευταία χρόνια στο χώρο της αξιολόγησης είναι μάλλον πρόχειρα, αφελή (γιατί δεν μπορούν να είναι εφαρμόσιμα, χωρίς τις αντίστοιχες αλλαγές στο πρόγραμμα αλλά και στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών) και εν γένει οπισθο-

δρομικά (γιατί αναμειγνύονται η «αντικειμενική» και η περιγραφική αξιολόγηση, δίνοντας, βεβαίως, την πρωτοκαθεδρία στην αντικειμενική).

Ο εκπαιδευτικός χώρος, ωστόσο, εκτός ίσως ελαχίστων εξαιρέσεων<sup>7</sup> έχει επιδείξει μία στείρα —κατά την άποψή μας— αντίθεση προς την αξιολόγηση, προφανώς μην κατανοώντας την πραγματική πολιτική της σημασία.

Η αξιολόγηση των μαθητών, όπως και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ταξικά προσδιορισμένα, πεδία πολιτικής αντιπαράθεσης και ταξικής πάλης. Το σχολείο είναι μηχανισμός επιλογής και δεν μπορεί παρά, στο πλαίσιο του καπιταλισμού, να συνεχίσει να είναι έτσι. Αν δε θέλουμε να είμαστε άδικοι απέναντι στους μαθητές των κατώτερων στρωμάτων και των εθνικών, εθνοτικών, γλωσσικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων εφαρμόζοντας την αντικειμενικότητα της *Εμπειρικής Παιδαγωγικής*, ας μην είμαστε ούτε πατερναλιστικοί απέναντί τους, χαρίζοντάς τους βαθμούς οι οποίοι δεν έχουν κανένα αντίκρισμα. Μεταξύ αυτών των δύο ακραίων τάσεων υπάρχει η μέση οδός: επιδιώκουμε —στο πλαίσιο των δυνα-

---

<sup>7</sup> Χιωτάκης Στ., «Ποιον θα ωφελούσε η κατάργηση των εξετάσεων και των βαθμών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο;», *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, 73, 1986, σ. 23-25

τοτήτων μας κάθε φορά— να κάνουμε όσο το δυνατόν καλύτερη και πλουσιότερη τη διδασκαλία μας. Ενισχύουμε θετικά τους μαθητές μας. Φροντίζουμε ώστε η διδασκαλία μας να περιλαμβάνει τις ιδιαιτερότητες των περιοχών στις οποίες διδάσκουμε. Φροντίζουμε ώστε η εκπαιδευτική μας δραστηριότητα να μην αποκλείει και να μην προσβάλλει τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία καθιστούν τους μαθητές μας «διαφορετικούς» σε σχέση με εμάς. Είμαστε *δίκαια επιεικείς* όταν αξιολογούμε και όχι *άδικα «αντικειμενικοί»*. «Παίζουμε και εμείς το παιχνίδι της αξιολόγησης», ακριβώς γιατί η συμμετοχή σ' αυτό το παιχνίδι καθορίζει εν πολλοίς τα πράγματα στην εκπαίδευση: μέσω της αξιολόγησης, η οποία κάποια στιγμή γίνεται εξωτερική, οι μαθητές μας συνεχίζουν τη φοίτησή τους από τη μία τάξη του Λυκείου στην άλλη, μέσω της αξιολόγησης όσοι μαθητές και όσες μαθήτριάς μας συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο θα είναι σε θέση να τις παρακολουθούν ουσιαστικά. Εκτός αξιολόγησης, εμείς είμαστε εκτός παιχνιδιού και οι μαθητές μας εκτός πραγματικότητας. Και εκτός παιχνιδιού, για την περιοχή της Θράκης σημαίνει πολύ «απλά» διαιώνιση της υποεκπαίδευσης, της αμάθειας, του κοινωνικού αποκλεισμού.



Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα δυτικών χωρών, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επεξεργάστηκαν και προτείνουν λύσεις για το ζήτημα της αξιολόγησης, στο πλαίσιο περισσότερο της *Ερμηνευτικής* παρά της *Κριτικής Παιδαγωγικής*. Εδώ αναγκαστικά τίθενται και τα ζητήματα των μειονοτήτων, ειδικά αυτών που είναι περιθωριακές, λ.χ. στην περίπτωση της χώρας μας τουρκόφωνοι-μουσουλμάνοι, Πομάκοι, τσιγγάνοι...

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης, λόγω ταξικής προέλευσης, γλωσσικών κωδίκων και οικογενειακών αξιών και κουλτούρας, είναι αυτά που αποτυγχάνουν κυρίως στο σχολείο. Επίσης, είναι γνωστό ότι: «*Κάθε είδους εκπαίδευση είναι εγγενώς μία ηθική δραστηριότητα η οποία αρθρώνει την/τις κυρίαρχη/-ες ιδεολογία/-ες της/των κυρίαρχης/-ων ομάδας/-ων*».<sup>8</sup>

Η προσέγγιση της αξιολόγησης που επιχειρούμε υιοθετεί την αρχή των κωδίκων του Bernstein, χρησιμοποιεί την έννοια της παραγωγής λόγου (discourse) στην κοινωνία, την επιστήμη και τη σχολική τάξη και χρησιμοποιεί ως

---

<sup>8</sup> Bernstein B., *The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV: Class, codes and control*, RKP, London, 1990

γνώμονα τις έννοιες της *κριτικής εγγραμματοσύνης* και της συνακόλουθης διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας.<sup>9</sup>

Οι εξετάσεις και το σύστημα αξιολόγησης είναι συστατικά και ρυθμιστικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος και ως κώδικες υιοθετούνται σιωπηλά και διαμορφώνουν την υποκειμενικότητα των μαθητών. Ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ των δομικών συστατικών των προγραμμάτων διδασκαλίας (σκοποί, περιεχόμενο, μέθοδος), παράγουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, και όχι μόνον αυτό, αλλά παράγουν και τις αρχές για τις διακρίσεις αυτές. Ακριβώς επειδή ως κώδικας η αξιολόγηση είναι πεδίο αντιπαραθέσεων, πρόκλησης και αλλαγής, αποκτά νόημα και σημασία σε κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα.

Η άρθρωση προσωπικού λόγου στο σχολείο εκ μέρους των μαθητών είναι πολύ σημαντική και αποτελεί το ση-

---

<sup>9</sup> Βλ. συνολικά την πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 319-390 και Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000.

μαντικότερο στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Η άρθρωση του λόγου αυτού δεν είναι ζήτημα ταλέντου ή υψηλών ικανοτήτων τις οποίες κάποιοι διαθέτουν και «φέρνουν» στο σχολείο από το σπίτι τους. Είναι αντικείμενο κοπιαστικής και συστηματικής άσκησης στη γλώσσα κάθε μαθήματος. Η άρθρωση αυτού του λόγου είναι ζήτημα μαθημένης συμπεριφοράς, ζήτημα οικείωσης και εξοικείωσης με τα κείμενα κάθε μαθήματος ως πολιτισμικού προϊόντος. Εντέλει, ο τρόπος αυτός διδασκαλίας αποβλέπει και αποσκοπεί στην κατανόηση και νοηματοδότηση του κόσμου που μας περιβάλλει.

Οι σχολικές τάξεις μπορούν να είναι χώροι πολιτισμικής παραγωγής, καθώς μέσα και σ' αυτές κατασκευάζονται οι ταυτότητες των μαθητών μας. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο για το σχεδιασμό προγραμμάτων, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση χρειαζόμαστε μία συνεκτική θεωρία που να συνέχει την επιστήμη μας με την κοινωνία, ώστε να είμαστε σε θέση να νοηματοδοτήσουμε τις διαφορετικές πραγματικότητες της τάξης μας.<sup>10</sup> Μια πληθώρα σχολικών και διδακτικών πρακτικών μπορεί να αποτελέσει ένα περιβάλλον όπου συγκροτούνται και διαμορφώνονται διαφορετικές υποκειμενικότητες.

---

<sup>10</sup> Hardcastle J., "Classrooms as Sites for Cultural Making", *English in Education*, 19(3), 1985, σ. 8-22

Η αντίληψη αυτή αντιμετωπίζει τους μαθητές όχι ως παθητικούς καταναλωτές των πολιτιστικών προϊόντων άλλων, αλλά ως παραγωγούς νοήματος και παραγωγούς των μέσων για τη νοηματοδότηση της πραγματικότητας.<sup>11</sup>

### Πώς αξιολογώ τελικά την επίδοση των μαθητών μου;

Ειδικά για τα παιδιά των μειονοτήτων (εθνικών και εθνοτικών, γλωσσικών και θρησκευτικών) και των κατώτερων τάξεων ο αγώνας των εξετάσεων είναι αγώνας της προφορικότητας (που κατέχουν οι μαθητές) σε αντίθεση με το γραπτό λόγο (που είναι ο λόγος του σχολείου), αγώνας για ένταξη στο *βηματισμό* (racing) του σχολείου, της κοινωνίας γενικότερα. Η αξιολόγηση πιστοποιεί το επιτυχές ή όχι αυτής της μετάβασης. Είναι ένας αγώνας (από πλευράς μαθητών) απόκτησης και κατάκτησης της κριτικής εγγραμματοσύνης. Αυτό, ενδεχομένως, έχει μεγαλύτερη ισχύ για τα παιδιά της εργατικής τάξης και γενικότερα των κατώτερων στρωμάτων, των μειονοτήτων κτλ. τα οποία δεν έχουν ούτε το μορφωτικό περιβάλλον στο σπίτι ούτε τους μορφωμένους ή

---

<sup>11</sup> Kress G., *Making signs and making subjects: The English curriculum and social futures – An inaugural lecture*, Institute of Education, University of London, 1995

τους εύκαιρους γονείς ή ούτε καν το χώρο να εργαστούν απερίσπαστοι, με επιμέλεια και μεθοδικότητα.<sup>12</sup> Είναι, συνεπώς, ένας αγώνας (από πλευράς μας) διαμόρφωσης χειραφετημένων υποκειμένων, ικανών να γεμίσουν τα κενά του λόγου, να ανατρέψουν τη δεδομένη κατάσταση πραγμάτων.

Μέσα από αυτή την ποικιλία και την πολλαπλότητα των εργασιών οι οποίες ανατίθενται στους μαθητές, επιχειρούμε μία ανακατανομή των παραδεδομένων αξιών και των αξιολογικών κρίσεων που συνοδεύουν τους μαθητές της τάξης μας (καλοί και κακοί μαθητές). Καθώς η νομιμότητα της ερμηνείας έχει περάσει από το δάσκαλο σε ολόκληρη την ερμηνευτική κοινότητα της τάξης, η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών δεν μπορεί παρά να είναι και αυτή έργο συλλογικής αποτίμησης και ευθύνης. Οι μαθητές δεν αξιολογούνται μόνο με εξετάσεις στιγμιαίου τύπου αλλά και με εργασίες τύπου project τις οποίες βεβαίως έχουν τη δυνατότητα, αλλά και την υποχρέωση, να επεξεργαστούν εκ νέου μετά τη διόρθωση που έχει γίνει από τον εκπαιδευτικό, με τη συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας. Ο μαθητής —ο οποίος συνειδητά θα συμμετάσχει στο μάθημα— βλέπει την εικόνα του να

---

<sup>12</sup> Bernstein B., ό.π., 1989, σ. 131-136

βελτιώνεται με το πέρασμα του χρόνου και, εν πάση περιπτώσει, ακόμα κι αν δεν παρουσιάζει θεαματικά αποτελέσματα από την άποψη της βαθμολογικής κλίμακας, ωστόσο παίρνει μία θέση στην τάξη γι' αυτό που είναι και που αξίζει, ούτως ή άλλως. Κάθε μαθητής αποδέχεται τη διαφορετικότητά του· δεν είναι ίδιος με τους άλλους, είναι ίσος μ' αυτούς. Αποδέχεται όμως και τη διαφορετικότητα των άλλων. Γι' αυτό και η παραγωγή του δικού του λόγου ή του λόγου των άλλων δεν είναι απλώς σωστή ή λανθασμένη. Βρίσκει τη θέση της στην πολυφωνία των λόγων στην τάξη και αξιολογείται όχι από κάποιον ανώτερο, με αδιαφανή αντικειμενικά κριτήρια (τα οποία ούτως ή άλλως δεν υπάρχουν), σε σχέση με κάποιον ανύπαρκτο μέσο όρο μαθητή, αλλά αξιολογείται από τους άλλους και αυτοαξιολογείται με διαφάνεια και εντιμότητα βάσει ενός συμβολαίου το οποίο έχει υπογραφεί από κοινού από τα μέλη της τάξης. Οι ομαδικές εργασίες, οι οποίες συνιστούν ένα πολύ ουσιαστικό κομμάτι της δουλειάς μας, παίζουν αυτόν το ρόλο ακριβώς: της άσκησης στην ανοχή της διαφοράς, στην πολυφωνία, στην υπευθυνότητα. Οι εξατομικευμένες εργασίες θα λειτουργούν θεραπευτικά για τους αδύνατους μαθητές. Οι αδύνατοι όμως μαθητές, οι οποίοι συνήθως δεν είναι οι κατά Bourdieu «κληρονόμοι», δε θεωρούμε ότι είναι «στερημένοι» μαθητές, ακριβώς γιατί ο προτει-

νόμος τρόπος διδασκαλίας και εξέτασης επιχειρεί έναν επαναπροσδιορισμό του πολιτισμικού κεφαλαίου, της έννοιας του επιτεύγματος, της επιτυχίας μέσω συλλογικών διαδικασιών.

Πράγματι, η πολυπλοκότητα που προτείνουμε στην προσέγγιση της διδασκαλίας εξυπηρετείται και περιγράφεται καλύτερα από τις αρχές της *Αόρατης Παιδαγωγικής*, ενώ η αξιολόγηση από αυτές της *Ορατής*. Εξυπονοείται, βέβαια, ότι η διάκριση αυτή δεν είναι στεγανή και άκαμπτη, αλλά διαφοροποιείται σε σχέση με το επίπεδο και την ωριμότητα της τάξης, το βαθμό γνωριμίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του κ.ο.κ.

Η εκπαίδευση είναι ένα από τα σπουδαιότερα πεδία πολιτιστικής παραγωγής και ανα-παραγωγής. Τα προγράμματα διδασκαλίας οραματίζονται ενός τύπου κοινωνικό υποκείμενο για το μέλλον. Ακόμα περισσότερο, τα κείμενα των προγραμμάτων διδασκαλίας είναι κοινωνικά προϊόντα που επιχειρούν να προβάλουν ορισμένα είδη λόγων. Η στάση ενός προγράμματος απέναντι στη διδασκαλία και την αξιολόγηση είναι πολύ σοβαρά ζητήματα για να αφήνονται στην τύχη.

## Βιβλιογραφία

---

- Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 319-390
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989
- Bernstein B., *The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV: Class, codes and control*, RKP, London, 1990
- Hardcastle J., "Classrooms as Sites for Cultural Making", *English in Education*, 19(3), 1985, σ. 8-22
- Kress G., *Making signs and making subjects: The English curriculum and social futures – An inaugural lecture*, Institute of Education, University of London, 1995
- Λάμνιαν Κ., «Η αξιολόγηση του μαθητή: Ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, 1997, σ. 7-36.
- Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2000
- Χιωτάκης Στ., «Ποιον θα ωφελούσε η κατάργηση των εξετάσεων και των βαθμών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο;», *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, 73, 1986, σ. 23-25
- Χοντολίδου Ε., «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της Λογοτεχνίας», στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 379-392



---

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη  
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου  
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα  
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.