

**ΤΙΤΛΟΣ: «Η πολιτική οικονομία της αλλοτρίωσης.
Το παράδειγμα της χειραγωγημένης εκπαίδευσης ως μέσου
χειραγώγησης» ***

*Δημοσιεύθηκε στα «*Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*», τεύχος 104,
Καλοκαίρι 2013, σσ. 66-73.

Α' Μέρος

Αλλοτρίωση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

Ο Χέγκελ ισχυριζόταν ότι, κάτι είναι πραγματικό όταν είναι λογικό και λογικό όταν αυτό καθίσταται πραγματικό. Ως λογικό, ωστόσο, εκλαμβάνεται εκείνο που αποτελεί αναγκαιότητα στη συγκεκριμένη πάντα ιστορική και κοινωνικοπολιτική κατάσταση. Με αυτή την έννοια, κάτι που είναι αναγκαίο και, άρα, λογικό, ενώ θεωρείται πραγματικό στο πεδίο της ανθρώπινης ιστορίας, γίνεται με τον καιρό παράλογο, επομένως και μη αναγκαίο να υπάρχει στην πραγματικότητα. Αντιστοίχως, ό,τι είναι λογικό για τους ανθρώπους, τείνει να γίνει και πραγματικό, όσο κι αν αντιφάσκει στην πραγματικότητα που υπάρχει φαινομενικά.¹ Έτσι, η χεγκελιανή θέση μετατρέπεται σε αντίθεση μέσα από την ίδια τη χεγκελιανή διαλεκτική. Με βάση τα παραπάνω, ένα κυβερνητικό μέτρο ή μια ευρύτερη κυβερνητική πολιτική, δε συνιστούν εξορισμού μια πραγματικότητα, αφού συχνά δεν είναι ούτε αναγκαία ούτε λογικά. Στην περίπτωση δε αυτή, αν συνεχίσουν να υφίστανται και να γίνονται ανεκτά από το λαό, τότε μπορούμε να πούμε ότι πρόκειται για έναν κακό λαό, που έχει την κυβέρνηση που του αξίζει.²

Στο σημείο αυτό, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να δούμε, αν υφάρχει κάποια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της υφιστάμενης οικονομικοπολιτικής πραγματικότητας και της υποκειμενικής ιδιοσυστασίας του καθενός μας. Με άλλα λόγια, αν η τρέχουσα οικονομική και πολιτική κατάσταση εδραιώνεται, συντηρείται και αναπαράγεται μέσω της ηθικής έκπτωσης των μελών της κοινωνίας ενώ, ταυτόχρονα, συμβάλλει η ίδια στη διαφθορά τους. Αναλογιζόμενοι τα όσα υφίσταται η ελληνική κοινωνία τα τελευταία 2-3 χρόνια σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε πολύ γρήγορα σε κάποιες πρώτες διαπιστώσεις. Αρχικά, ότι υφιστάμεθα μια πραγματικότητα που, ούτε την είχαμε φανταστεί προηγουμένως ούτε αναγκαία ή χρήσιμη μας ήταν. Επιπλέον, θα συμφωνούσαμε στο ότι το να συνεχίσουμε να την υφιστάμεθα, ενέχει έναν έντονο παραλογισμό, που θα πρέπει οπωσδήποτε να αναζητηθεί σε ποια βάση συνίσταται. Τέλος, ότι η παθητικότητα στην αντίδρασή μας νομιμοποιεί τον οικονομικό παραλογισμό και την πολιτική βαρβαρότητα που μας έχει επιβληθεί· και αφού τα

¹ Άλλωστε, κατά το Λένιν λογικό είναι ό,τι είναι ηθικό· και ηθικό ό,τι εκπροσωπεί τα συμφέροντα του επαναστατημένου προλεταριάτου.

² Για τα παραπάνω, βλ. σχετικά Ένγκελς, Φρ. (2003). *Ο Λονδοβίκος Φόιερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σ.σ. 10-11.

νομιμοποιεί, τα συντηρεί και τα αναπαράγει. Βέβαια, το ότι δεν την είχαμε φανταστεί τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, οφείλεται στις πλημμελείς αναγνώσεις της ιστορίας και της πολιτικής οικονομίας, που οδήγησαν στον πνευματικό μαρασμό, την έκπτωση θεωρητικών ερμηνευτικών εργαλείων για την κατανόησή της (της πραγματικότητας) και, επομένως, στην ελλιπή ή παντελώς απύσχα ταξική συνειδητοποίηση του μέσου Έλληνα και της μέσης Ελληνίδας, που μεταφράζεται, βέβαια, σε ανάλογα μη πολιτική συγκρότηση, η οποία ευθύνεται από ένα σημείο και μετά στη διαιώνιση του υπάρχοντος πολιτικού σχήματος στη χώρα. Οποιοδήποτε, όμως, το απόλυτο μέγεθος του παραλογισμού θα πρέπει να αναζητηθεί στις καταστατικές αρχές, στην ίδια τη φύση του καπιταλιστικού συστήματος που δείχνει να γοητεύει, δεκαετίες τώρα, την ελληνική κοινωνία. Ο παραλογισμός της εκμετάλλευσης όσων παράγουν το συλλογικό-κοινωνικό πλούτο από εκείνους που δεν παράγουν ποτέ τους τίποτε. Ο παραλογισμός της ανισοκατανομής, οικειοποίησης και διάθεσης του πλούτου πραξικοπηματικά από τους τελευταίους για τον εαυτό τους. Ο παραλογισμός, εν τέλει, της αυτοκαταστροφής τους μέσα από την ακόρεστη διάθεση συσσώρευσης ολοένα μεγαλύτερης υπεραξίας, σε σημείο που οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην οικονομική τους κρίση και την αυτοκαταστροφή.³ Στα πλαίσια, βεβαίως, του ευρύτερου παραλογισμού στο πολιτικό σύστημα, αναδεικνύεται ως επακόλουθο ή και προαπαιτούμενο ο παραλογισμός και στην παραγωγική βάση.⁴ Μόνον έτσι φθάνει κανείς στην κατανόηση, έστω και αδρομερώς, της επιμονής της μεγάλης λαϊκής μάζας να υφίσταται σωρεία πολιτικών μέτρων άκρατου αντιλαϊκού παραλογισμού

³ Ο Ένγκελς συμπεραίνει χαρακτηριστικά ότι, κι αν ακόμα οι άνθρωποι διδάσκονταν από την ιστορική εμπειρία, ακόμη και τότε θα εξαναγκάζονταν από τον εσωτερικό νόμο της καπιταλιστικής παραγωγής να συμμετέχουν όλο και πιο έντονα στον ήδη γνωστό κύκλο της **οικονομικής άνθησης (ευημερίας), της υπερπαραγωγής-υπερκατανάλωσης (υπερκερδοσκοπίας και παροξυσμού) και της οικονομικής κρίσης (κραχ, ύφεσης και καταστροφής)**. Μέχρις ότου το προλεταριάτο αποφάσιζε να εξεγερθεί και να απελευθερωθεί από τα δεσμά του, αλλάζοντας την κοινωνία και εκπληρώνοντας την ιστορική του αποστολή (Μαρξ & Ένγκελς, 2011: 170). Κατά το Μαρξ, άλλωστε: «[...]Όπου η ευημερία μετατρέπεται σε παροξυσμό[...]από την άλλη φουντώνει στα σίγουρα η άγρια κερδοσκοπία σε κάθε είδους δολοφονικά απατηλά σχέδια. Αυτό το στάδιο του παροξυσμού είναι απλώς το τελευταίο πριν το στάδιο της καταστροφής. Ο παροξυσμός αποτελεί το ανώτερο σημείο της ευημερίας· ωστόσο δε δημιουργεί αυτός την κρίση, αλλά προκαλεί το ξέσπασμά της» (ό.π.: 25).

⁴ Ο Μαρξ έλεγε, ότι για τη δημιουργία πλασματικού κεφαλαίου χρειάζονται δύο μέρη: οι δανειστές και οι δανειζόμενοι, με τους πρώτους να πλουτίζουν πάντα σε βάρος των τελευταίων. Ωστόσο, εκείνο που προκαλεί απορία, είναι πώς σε όλα τα σύγχρονα βιομηχανικά έθνη οι άνθρωποι διακατέχονται από ολοφάνερες αυταπάτες κι έναν περιοδικό παροξυσμό φόβου αποχωρισμού των περιουσιών τους και, μάλιστα, παρά τις επίμονες κι επαναλαμβανόμενες ανά δεκαετία προειδοποιήσεις (αφού οι οικονομικές κρίσεις, στην αρχή της εδραίωσης του καπιταλιστικού συστήματος, επαναλαμβάνονταν κάθε 5-10 χρόνια). Οι άγνωστες, λοιπόν, κοινωνικές συνθήκες που αναπαράγουν κάθε λίγο αυτές τις περιόδους γενικής αυτοεξαπάτησης, υπερκερδοσκοπίας και πλασματικού κεφαλαίου, δεν μπορεί, παρά να είναι εγγενείς στο καπιταλιστικό σύστημα και η κοινωνία θα πρέπει να τις ανέχεται, όπως ανέχεται και τη φυσική εναλλαγή των εποχών, για όσο συνεχίζει να υπάρχει το συγκεκριμένο πολιτικοοικονομικό σύστημα (Μαρξ & Ένγκελς, 2011: 151-157).

(επιβολή ατελείωτων χαρατσιών, περικοπές μισθών και συντάξεων, κούρεμα ομολόγων -ενδεχομένως και καταθέσεων στο μέλλον- επιβολή νέων φόρων επί κινητής και ακίνητης περιουσίας, επαναλαμβανόμενες άμεσες φορολογήσεις εισοδημάτων και περιουσιακών στοιχείων -όλες καθαρά αντισυνταγματικού χαρακτήρα- συνεχείς συνάψεις δανειοληπτικών συμβάσεων -μνημονιακού χαρακτήρα- με εικονικές εκταμιεύσεις τεράστιων χρηματικών ποσών, προκειμένου να στηριχθεί το τραπεζικό και κεφαλαιοκρατικό σύστημα -που θησαυρίζει τη στιγμή της γενικευμένης πτώχευσης του λαού- απολύσεις εργαζομένων στον ευρύτερο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, επιβολή γενικής ανεργίας στο προσφερόμενο εργατικό δυναμικό, συρρίκνωση του κράτους και πλήρης διάλυση του κοινωνικού του χαρακτήρα -συστήματος υγείας, παιδείας και κοινωνικής ασφάλισης- γενίκευση της διαφθοράς στα ανώτερα κλιμάκια της πολιτικής ζωής και διοίκησης, απίστευτη διασπάθιση δημόσιου χρήματος, ξεπούλημα του εθνικού πλούτου, χρεοκοπία και υποθήκευση του μέλλοντος ολόκληρης της κοινωνίας και τόσα άλλα) μεγάλης έκτασης σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Αποκτά νόημα, επομένως, ο χαρακτηρισμός ενός λαού, που υφίσταται σε βάρος του ανάλογους άχρηστους και καθόλου αναγκαίους παραλογισμούς, ως «κακού», που έχει τους άρχοντες που του αναλογούν.⁵ Όταν βέβαια μιλούμε για έναν τέτοιο λαό, αναφερόμαστε προφανώς, σε μία μάζα ανταγωνιστικών και ατομικιστικών, αλλοτριωμένων ανθρώπων, όπως θεωρούσε ο Μαρξ τους ανθρώπους που απανθρωποποιούνται κατά την παραγωγική διαδικασία, αναγκάζονται να μετατραπούν σε εμπορεύματα και να αποξενωθούν από το προϊόν της εργασίας τους και από τη φύση, ενώ ταυτόχρονα, ανάγουν τις σχέσεις τους με τους άλλους, εξίσου αλλοτριωμένους, ανθρώπους, σε σχέσεις ανταλλαγής εμπορευμάτων και αξιών, αλεσμένων στη μύλοπετρα των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής.

Κατά το Φρομ (1978: 188-192) η παραπάνω συζήτηση δείχνει να αφορά στον αποθησαυριστικό τύπο ανθρώπου -τον αποκαλούμενο, αλλιώς, πρωκτικό χαρακτήρα-⁶ από τον οποίο προκύπτει σε δεύτερο χρόνο ο αγοραστικός τύπος ανθρώπου, που βιώνει τον εαυτό του ως εμπόρευμα, όχι με αξία χρήσης, αλλά με ανταλλακτική αξία· που μετατρέπεται, δηλαδή, σε εμπόρευμα στην «αγορά προσωπικοτήτων», μαθαίνοντας να πλασάρει τον εαυτό και τα προσόντα του όσο το δυνατόν καλύτερα στη συγκεκριμένη αγορά. Με άλλα λόγια, μετατρέπεται σε πωλητή και εμπόρευμα ταυτόχρονα, χωρίς συναισθηματικούς φραγμούς, αποξενωμένος ακόμη και από τον ίδιο

⁵ Σε γράμμα του στο Μαρξ, ο Ένγκελς αναφέρεται στην επερχόμενη τότε κρίση στην Αγγλία, λέγοντας χαρακτηριστικά: «Ξεκινά η συμφορά και για το προλεταριάτο. Προς το παρόν δεν υπάρχουν ακόμα πολλοί επαναστάτες· η μακρόχρονη ευημερία έχει οδηγήσει σε φοβερή φθορά συνειδήσεων. Οι άνεργοι ζητιανεύουν στους δρόμους και περιφέρονται παντού. Οι ληστείες αυξάνονται, αν και όχι ραγδαία» (Μαρξ & Ένγκελς, 2011: 125) [η υπογράμμιση δική μου].

⁶ Αξίζει να θυμηθούμε ότι, κατά το Freud, το άτομο με πρωκτικό χαρακτήρα, που ασχολείται αποκλειστικά με την κατοχή και απόκτηση υλικών αγαθών, είναι νευρωτικό και ψυχικά άρρωστο και, άρα, η κοινωνία που αποτελείται από τέτοια άτομα, είναι μια κοινωνία άρρωστη (βλ. Φρομ, ό.π.: 111).

του τον εαυτό. Δείχνει, έτσι, να επικρατεί απόλυτος διαχωρισμός της λογικής από την καρδιά, καθώς και κυριαρχία της εγκεφαλικά κατευθυνόμενης σκέψης σε βάρος της συναισθηματικής ζωής, η οποία και ατροφεί.⁷ Εξαιτίας της δεδομένης αυτής συναισθηματικής ανωριμότητάς του, ο αγοραστικός τύπος γοητεύεται με περίσσια αφέλεια και χειραγωγείται με χαρακτηριστική ευκολία από όλους εκείνους τους απατεώνες πολιτικάντηδες, που κινούνται πολύ άνετα στο χώρο των συναισθημάτων και γνωρίζουν να τα χρησιμοποιούν κατάλληλα, προκειμένου να συνεχίζουν να ασκούν τον έλεγχο της κοινωνίας.⁸

Όλα αυτά, βέβαια, κατά τη διάρκεια της κατ' επίφαση ευημερίας που βίωνε μέχρι πρόσφατα η ελληνική –στη δική μας περίπτωση– κοινωνία. Μέχρι τη στιγμή, που ο αλλοτριωμένος μέσος συμπατριώτης και συμπατριώτισσά μας ένιωθαν, πως ήλεγχαν τα νήματα ολόκληρου του κόσμου και μπορούσαν να ικανοποιούν ασύστολα τις οποιεσδήποτε και οσοδήποτε διεστραμμένες καταναλωτικές επιθυμίες τους, σάμπως η απληστία και ο παροξυσμός να οδηγούσαν σε απώλεια ορίων, στην επιθυμία κατανάλωσης μέχρι και «απαγορευμένων καρπών». Η υπερκατανάλωση και η απληστία σε ατομικό επίπεδο υποστήριζε την υπερπαραγωγή και την εκμετάλλευση στις σχέσεις παραγωγής σε συλλογικό επίπεδο. Μέχρις ότου υπερκορέστηκαν οι αγορές

⁷ Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι η συγκεκριμένη απαξίωση του συναισθηματικού τομέα –όπως επίσης και του βουλευτικού-κριτικού, του κοινωνικού και του ψυχοκινητικού, συντελείται κατά κόρον και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, σε επίπεδο δηλαδή εποικοδομήματος. Την αναγκαιότητα ενασχόλησης και με τους παραπάνω τομείς σε συνάρτηση με τον γνωστικό τομέα ανάπτυξης, κατέδειξαν μεγάλες προσωπικότητες στο χώρο της παιδαγωγικής σε όλο τον κόσμο. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στον Ντιούι (1982) ως εκπρόσωπο της δυτικής Παιδαγωγικής και στο Σουχομλίνσκι (βλ. Παπαδοπούλου, 1996) ως εκπρόσωπο της σοβιετικής Παιδαγωγικής. Σήμερα, ολοκληρώνεται η γενικότερη σύγχυση που διακρίνει την ανοργανωσιά του καπιταλιστικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα, οπότε και σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, αφού το πρόσφατο Προεδρικό Διάταγμα περί αξιολόγησης εκπαιδευτικών (βλ. συζήτηση παρακάτω) που τα περιεχόμενά του θα τεθούν σε εφαρμογή από την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά, παραδόξως, ζητά από τους αξιολογητές να εστιάζουν και στο κριτήριο που αναφέρεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, ακόμη και στους παραπάνω τομείς που, όπως είπαμε, ενώ πρωτοδοτούνται από την παιδαγωγική, ωστόσο, αγνοούνταν ανέκαθεν και συνεχίζουν να αγνοούνται από την εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, σε επίπεδο διακηρύξεων και μόνον, εξαγγέλλονται διαδικασίες αξιολόγησης –προφανώς κατασταλτικού χαρακτήρα– σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σε τομείς, όπως οι παραπάνω, για τους οποίους ουδεμία μέριμνα εκπαιδευτικής παρέμβασης είχε ληφθεί όλα τα προηγούμενα χρόνια.

⁸ Χαρακτηριστικά ο Gustave Le Bon (1996) αναφέρει ότι οι πολιτικοί σε όλο τον κόσμο διδάσκονται να μιλούν στο λαό χωρίς λογικά επιχειρήματα, ανορθολογικά όπως θα λέγαμε, χρησιμοποιώντας επαναλήψεις και στοχεύοντας στο συναίσθημα. Έτσι, οι μάζες, βυθισμένες στο ασυνείδητό τους, χωρίς ίχνος κριτικής σκέψης, μέσω της υποβολής και της μεταδοτικότητας των συναισθημάτων και των ιδεών, παρουσιάζουν την τάση να τα μεταμορφώνουν σε πράξη. Η διαβεβαίωση-υπόσχεση (απαλλαγμένη από κάθε συλλογισμό, τεκμήριο ή απόδειξη), η επανάληψη (σταθερά και όσο το δυνατόν με τις ίδιες λέξεις) και η μετάδοση (ιδεών, πεποιθήσεων, αξιών και συναισθημάτων ως ρεύμα της κοινής γνώμης), αποτελούν τις κύριες μεθόδους που μετέρχονται οι καθοδηγητές, προκειμένου να χειραγωγήσουν τις μάζες, συμπεριλαμβανομένης και της συνέπειάς τους να κρατούν αποστάσεις από το πλήθος, προκειμένου να διαφυλάττουν το κύρος τους.

και διακόπηκε η παραγωγική διαδικασία. Τα τελευταία 2-3 έτη, η εγγενής κρίση του καπιταλιστικού «παραδείσου» μετέτρεψε τους υλικούς όρους επιβίωσης του σύγχρονου Αδάμ σε κόλαση, παραπέμποντας σε βιβλικές εικόνες του «πεπτωκότος» ανθρώπου και της Εξόδου του από τον Παράδεισο. Η τρέχουσα ιστορική συγκυρία δείχνει να εναντιώνεται τραγικά στον άνθρωπο, δείχνει να μην εγγυάται ούτε καν τους υλικούς του όρους ύπαρξης.

Στρατηγικές εδραίωσης και αναπαραγωγής του συστήματος

Σε επίπεδο εποικοδομήματος και σύγχρονα με τη γενικότερη αλλοτρίωση, πλήθος υποβλητικών μεθόδων ύπνωσης και πλύσης εγκεφάλου προπαγανδίζουν καθημερινά και ακατάπαυστα, στα πλαίσια βιομηχανικών και πολιτικών διαφημίσεων, τις κυρίαρχες νόρμες στάσεων και συμπεριφορών, απειλώντας σοβαρά την ψυχική υγεία των ανθρώπων, στον τομέα ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής ανεξαρτησίας. Μέσα από τον έλεγχο της σκέψης αποβλέπουν στην υποβολή του κοινωνικού σώματος και στην επιβολή μέχρι και των τρόπων διακυβέρνησής του. Χάνεται η αίσθηση της πραγματικότητας με την υποβολιμαία πρακτική, αναπαράγεται η διαιώνιση της κυρίαρχης οπτικής. Η παραπληροφόρηση μέσω της απόκρυψης ή της παραποίησης των γεγονότων, στη βάση της εξυπηρέτησης των συμφερόντων των τάξεων που κυριαρχούν, οδηγεί στην κατάλυση της δημοκρατίας⁹ και στην παραγωγή ατόμων με «χειραγωγημένη εξυπνάδα». Στην πραγματικότητα, τα ΜΜΕ παράγουν ένα προϊόν, που λέγεται «ειδήσεις», με πρώτες ύλες που τις λένε «γεγονότα». Ποια από τα τελευταία θα αποτελέσουν ύλη για την παραγωγή του τελικού προϊόντος, επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των κέντρων και των οργάνων μαζικής πληροφόρησης. Στην καλύτερη περίπτωση, η πληροφόρηση είναι ετοιμοπαράδοτη, υπό την έννοια ότι αναφέρεται μόνον στην επιφάνεια των γεγονότων και δεν επιτρέπει την κατανόηση των πραγματικών τους αιτιών (Φρομ, 1978: 238, 246-247).

Επομένως, οι άνθρωποι άγονται από ένα πρωτόγονο αγελαίο ένστικτο, μαζοποιούνται, αδυνατούν να αμφισβητήσουν κριτικά τις προβεβαιωμένες και κοινωνικά κατασκευασμένες πεποιθήσεις τους, περιέρχονται σε μια κατάσταση ανημπόριας και παθητικότητας, αναζητώντας εν τέλει κάποιον ηγέτη, που να μπορεί να τους υποκαταστήσει, κατά κανόνα φέροντα τα ίδια χαρακτηριστικά (εκείνα, δηλαδή, της επιθυμίας της κατάκτησης και της νίκης) με αυτούς, δηλαδή, με το συλλογικό, κοινωνικό υποκείμενο. Προάγεται, έτσι,

⁹ Η ουσιαστική απουσία των πλατιών τάξεων του εργαζόμενου λαού από τα κέντρα λήψης αποφάσεων αναδεικνύει μια κοινοβουλευτική αστικού τύπου δημοκρατία μόνο σε κατ'επίφαση δημοκρατία και παραπέμπει σε αναγωγές, που επαναφέρουν στο προσκήνιο πολιτικές πρακτικές τύπου Reform Bill. Πρόκειται για το μεταρρυθμιστικό εκείνο νομοσχέδιο, με το οποίο, το 1832 παραχωρήθηκε το δικαίωμα του εκλέγεσθαι στους εκπροσώπους της βιομηχανικής αστικής τάξης, σπάζοντας το μέχρι τότε αντίστοιχο μονοπώλιο της αριστοκρατίας των γαιοκτημόνων. Ωστόσο, παρέλειψαν να παραχωρήσουν ανάλογα δικαιώματα και στο προλεταριάτο και τη μικροαστική τάξη, που αποτέλεσαν τις κύριες δυνάμεις στον αγώνα για την ψήφιση και εφαρμογή του (βλ. Marx & Engels, 2003:14).

η γραφειοκρατικοποίηση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, χωρίς να συνειδητοποιείται η απονέκρωση που υφίσταται η ζωή σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις της μέσω του γραφειοκρατικού τρόπου συγκρότησης και λειτουργίας της. Η γραφειοκρατική μέθοδος διοικεί τους ανθρώπους ως πράγματα με ποσοτικό και όχι με ποιοτικό χαρακτήρα και θεμελιώνεται σε στατιστικά στοιχεία. Οι γραφειοκράτες φοβούνται την ανθρώπινη υπευθυνότητα και την ανταπόκριση στους νόμους της ανθρώπινης καρδιάς και καταφεύγουν πίσω στη σιγουριά των κανόνων και των νόμων τους. Επιπλέον, νιώθουν περηφάνια για τη νομιμοφροσύνη που επιδεικνύουν και απόλυτο σαδισμό, τον οποίο και αντλούν μέσα από την αίσθηση ελέγχου που ασκούν πάνω σε άλλους ανθρώπους. Αισθάνονται ένοχοι μόνον στην περίπτωση παρέκκλισής τους από το γράμμα του νόμου. Στο βαθμό που ο άνθρωπος υποβαθμίζεται στη συνείδησή τους στο επίπεδο ενός αριθμού, οι γραφειοκράτες είναι ικανοί να προβούν σε πράξεις ανείπωτης σκληρότητας, αφού δεν αισθάνονται κανένα δεσμό με τους ανθρώπους που εξουσιάζουν. Δεν υπάρχει καμιά σύγκρουση μεταξύ της συνείδησής τους και του καθήκοντος, αφού η συνείδηση εκτελεί το καθήκον. Το γραφειοκρατικό πνεύμα, εν τέλει, είναι ασυμβίβαστο με την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα. Η υπέρβασή του είναι δυνατή, μόνον στην περίπτωση που αποφευχθεί η φετιχοποίηση του πνεύματος της οικονομίας (Φρομ, 1978: 233-237).

Η γραφειοκρατία στο αστικό κράτος δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι υπάλληλοι (η αποκαλούμενη «καθολική τάξη») να ενσωματώνουν τις αποφάσεις της διοίκησης και να τις οικειοποιούνται, να τις υπηρετούν στη βάση ενός, καλώς νοούμενου, υπαλληλικού καθήκοντος. Στην τρέχουσα πολιτικοοικονομική και κοινωνική συγκυρία των μνημονίων και των εργασιακών ανατροπών από μεριάς του κεφαλαίου, η κυρίαρχη αστική τάξη των κεφαλαιοκρατών μεγαλοβιομηχάνων και τραπεζιτών, «πνέοντας τα λοίσθια» επιστρατεύουν όλα τα ακραία όπλα καταστολής και χειραγώγησης του υπαλληλικού κόσμου, ξεθάβοντας όλες εκείνες τις αναχρονιστικές ποινικές διατάξεις του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα (αξιολογήσεις,¹⁰ απολύσεις, διαθεσιμότητες, άρση του τεκμηρίου αθωότητας¹¹ και αναγωγή της

¹⁰ Ιδιαίτερα για το ρόλο της γραφειοκρατικοποίησης του δημοσιοϋπαλληλικού κόσμου -και συγκεκριμένα των στελεχών στο χώρο της εκπαίδευσης- γίνεται εκτενής συζήτηση στο β' μέρος του άρθρου παρακάτω, που αφορά στην επικείμενη αξιολόγηση των δημόσιων λειτουργών και των εκπαιδευτικών.

¹¹ Οι δημόσιοι υπάλληλοι και οι εκπαιδευτικοί, με την εφαρμογή διατάξεων του Ν. 4093/12, όπως τροποποιήθηκαν με το Ν. 4111/2013, τίθενται αυτοδικαίως σε αργία, σε κάθε περίπτωση αμετάκλητης παραπομπής τους ενώπιον του αρμόδιου δικαστηρίου, έστω και για πλημμελήματα. Η ρύθμιση αυτή προσβάλλει ευθέως το τεκμήριο της αθωότητας (άρθρα 2 παρ. 1 Συντ. και 6 παρ. 2 ΕΣΔΑ), καθώς χωρίς να μεσολαβήσει δικαστική κρίση, με απόφαση του Εισαγγελέα -ενός οργάνου μονοπρόσωπου, που δεν περιβάλλεται με τις εγγυήσεις προσωπικής και λειτουργικής ανεξαρτησίας τις οποίες απολαμβάνουν οι δικαστές- οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί απομακρύνονται από τη θέση τους. Ακόμη, η ρύθμιση αυτή θίγει την αρχή της αναλογικότητας (άρθρο 25 παρ. 1 Συντ.), δεδομένου ότι επιβάλλεται αφηρημένα και αδιακρίτως, χωρίς να σταθμίζονται οι ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε υπόθεσης: καθιστώντας, με αυτό τον τρόπο, το ποινικό δικαίο ασυμβίβαστο με τις επιταγές του κράτους

ρουφιανιάς και συκοφάντησης σε απόλυτο όπλο χειραγώγησης) προς τρομοκράτηση σύσσωμου του δημοσιοϋπαλληλικού –και όχι μόνον- κόσμου, ο οποίος μέσα από τη σταδιακή στέρση των αγαθών και αφαίρεση προνομίων που υπέστη την τελευταία διετία, δείχνει να αμφισβητεί ανοιχτά πλέον την κεντρική εξουσία, την προβαλλόμενη αυθεντία της και τα πολιτικά της μέτρα. Το κράτος δείχνει την κατασταλτική του βία, απεκδυόμενο κάθε διάθεσης απόκρυψης αυτής μέσω οποιωνδήποτε γνωστών και δοκιμασμένων ιδεολογικών στρατηγημάτων. Εκδηλώνεται, επομένως, ως κράτος (πολιτική κοινωνία) και όχι ως εκφραστής και υπηρέτης των λαϊκών συμφερόντων (κοινωνία των πολιτών). Η σύγκρουση, επομένως, δείχνει μοιραία, αναπόφευκτη.

Η ιστορική διαχρονικότητα του καπιταλισμού και των μεθόδων του

Αξιζει να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι στα πλαίσια ελέγχου των παραγωγικών δυνάμεων και διατήρησης των υφιστάμενων σχέσεων παραγωγής, στη βάση της άντλησης από πλευράς του κεφαλαίου της μέγιστης δυνατής υπεραξίας, καθώς και υπέρβασης της τρέχουσας εγγενούς του κρίσης, επαναλαμβάνονται πρακτικές που δοκιμάστηκαν κατά κόρον σε αντίστοιχες οικονομικές κρίσεις 2 αιώνες πριν. Ο Μαρξ αναφέρει, ότι το κράτος αναλαμβάνει ενίοτε την υποχρέωση να συγκρατήσει τον κατήφορο του καπιταλιστικού συστήματος, καλύπτοντας τις απώλειες των καπιταλιστών ατομικά από την παρουσία της κοινωνίας συνολικά, παρουσιάζοντας ένα ιδιόρρυθμο είδος «κομμουνισμού», σύμφωνα με το οποίο η αμοιβαιότητα συγκεντρώνεται ολόκληρη στη μια πλευρά, εξέλιξη πράγματι ιδιαίτερα ελκυστική στους Ευρωπαίους καπιταλιστές. Αναφέρει ακόμη, τις εκτεταμένες στάσεις πληρωμών σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, τον περιορισμό της παραγωγής εξαιτίας της αδυναμίας κατανάλωσης των ήδη παραχθέντων προϊόντων, την υιοθέτηση της πρακτικής των ενεχυροδανειστηρίων και των επιχειρήσεων προεξοφλήσεων. Αλλά και πιο προωθημένες πρακτικές των κυβερνήσεων (όπως εκείνης του Αμβούργου) που αφορούσαν στην αναστολή αποπληρωμής ή και στην ολοκληρωτική απαλλαγή των πολιτών από την υποχρέωση αποπληρωμής των χρεών τους (αυτές οι τελευταίες αναδεικνύονται ως το μοναδικό γιατρικό κατά της κρίσης). Και βέβαια, αναφέρεται και στην προσφιλή τακτική του κεφαλαίου άντλησης σχετικής υπεραξίας, μέσω της μείωσης του κόστους ζωής των εργαζομένων (με τη μείωση, για παράδειγμα, της τιμής των σιτηρών μέσω της υπερπαραγωγής και

δικαίου, το Σύνταγμα της χώρας και τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ταυτόχρονα, η έννοια του κράτους δικαίου προσβάλλεται με έναν ακόμη, εντελώς παράδοξο θα λέγαμε, τρόπο και στα πλαίσια ενός άλλου νόμου («Περί εξαρτησιογόνων ουσιών και άλλων διατάξεων») όπου, με σχετική τροποποίηση (Κεφ. Γ', άρθρο 68) του άρθρου 235 του Ποινικού Κώδικα, αποποινικοποιείται η δωροδοκία δημοσίων υπαλλήλων, αφού στην παράγραφο 3 αναφέρεται ρητά, ότι: «Δεν συνιστά δωροδοκία η απλή υλική παροχή προς έκφραση ευγνωμοσύνης [sic]» (βλ. Πρακτικά Βουλής, στις 12/3/2013). Προφανώς, φανταζόμαστε σε ποιες κατηγορίες δημοσίων λειτουργών αναφέρεται η τελευταία ρύθμιση, επίσης γνωρίζουμε ότι δεν αφορά στους εκπαιδευτικούς και, βέβαια, αντιλαμβανόμαστε σε τι αποβλέπει η πολιτική των δύο μέτρων και σταθμών της κυβέρνησης.

διοχέτευσης στην αγορά μεγάλων ποσοτήτων από αυτά) και ανάλογη μείωση ή συγκράτηση των ημερομισθίων σε χαμηλά επίπεδα (Μαρξ & Ένγκελς, 2011: 27-42, 105-115).¹²

Επιπλέον, εκτενής ανάλυση του ίδιου (του Μαρξ) σχετικά με το ζήτημα των Ινδιών και της εκμετάλλευσής τους από την ιμπεριαλιστική αποικιοκρατική Αγγλία, αναδεικνύει μια σειρά ομοιοτήτων στις στρατηγικές και πολιτικές εφαρμογές του κεφαλαίου διαχρονικά και σε όλες τις χώρες που υποτάσσονται στα κυριαρχικά του συμφέροντα. Πρακτικών, που επαναλαμβάνονται είτε αυτούσιες είτε κατά προσέγγιση και με κάποιες τροποποιήσεις αντίστοιχες στην εκάστοτε συγκυρία. Αναφέρονται, λοιπόν, χαρακτηριστικά: «[...]Μόλις η Εταιρεία [μιλά για την Εταιρεία αγγλικών συμφερόντων στις Ανατολικές Ινδίες] ρίξει ένα λάγνο βλέμμα σε οποιοδήποτε ανεξάρτητο κυρίαρχο κράτος ή σε οποιαδήποτε περιοχή της οποίας οι πολιτικοί και εμπορικοί πόροι ή το χρυσάφι και οι πολύτιμοι λίθοι έχουν εκτιμηθεί ιδιαίτερος, το θύμα κατηγορείται ότι έχει παραβιάσει την τάδε ή τη δείνα πραγματική ή φανταστική συμφωνία, ότι έχει καταπατήσει κάποια υπόσχεση ή κάποιον φανταστικό περιοριστικό όρο, ότι διέπραξε κάποιο νεφελώδες αδίκημα και αμέσως κηρύσσεται πόλεμος και η αιωνιότητα του Κακού, η διαρκής επικαιρότητα της αφήγησης για το λύκο και το αρνί, λεκιάζουν ξανά με αίμα την αγγλική εθνική ιστορία» (βλ. Μαρξ στο: Marx & Engels, 2003:63). Η παραπάνω αφήγηση επιτρέπει, προφανώς, ευθείες αναγωγές στην τρέχουσα, δική μας, πολιτική και οικονομική πραγματικότητα, στα πλαίσια της οποίας ενοχοποιείται ο ελληνικός λαός για τις υποτιθέμενες ατασθαλίες και παραβιάσεις των διεθνών συμφωνιών και συμβάσεων στο πεδίο των οικονομικών πολιτικών, παραβιάσεων που οδήγησαν με τη σειρά τους τη διεθνή κοινότητα σε επιβολή κυρώσεων και λήψη αντισταθμιστικών μέτρων εξυγίανσης της ντόπιας (ελληνικής) οικονομίας, μέσα από τις γνωστές τακτικές του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου, της Παγκόσμιας Τράπεζας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συνεχίζοντας την αφήγηση ο Μαρξ, αναφέρει παρακάτω, ότι η δύναμη της διαφθοράς αποτελούσε ανέκαθεν την κινητήρια και έσχατη δύναμη κάθε εξουσίας, προκειμένου οι κεφαλαιοκράτες να διατηρούν τα προνόμιά τους εσαεί.¹³ Μια ακόμη τακτική, αποτελούσε η αθέτηση από τις Τράπεζες και τα

¹² Σε άλλο σημείο (ό.π.: 19) κάνει λόγο για ένα από εκείνα τα φορολογικά μέτρα -που φαντάζουν γενικά παράλογα, όπως αντιστοιχώς τόσα άλλα σήμερα- του «window tax», φόρου που αποτελούνταν από δύο μέρη -ένα αρχικά σταθερό και ένα μεταβλητό. Σύμφωνα με το πρώτο, αποδιδόταν στην κυβέρνηση ένα σταθερό ποσό για το κάθε σπίτι και το οποίο μετατράπηκε αργότερα σε ένα ποσό ανάλογο της αξίας του σπιτιού. Σύμφωνα με το δεύτερο, αποδιδόταν από τους ιδιοκτήτες σπιτιών ένα ποσό ανάλογο με τον αριθμό των παραπάνω παραθύρων που είχε ένα σπίτι από εκείνα που οριζόνταν ως νόμιμα (10 στην αρχή, 7-8 στη συνέχεια). Ο νόμος αυτός καταργήθηκε το 1851 και αντικαταστάθηκε από ένα φόρο επί των κατοικημένων σπιτιών.

¹³ Χαρακτηριστικά περιγράφονται ανάλογες πρακτικές σχετικά με την πολιτική επιβολής των συμφερόντων τους από την Εταιρεία των Ανατολικών Ινδιών και την Τράπεζα της Αγγλίας, οι οποίες στην ουσία υποχρεώνονταν από τα πράγματα να δωροδοκούν τις κυβερνήσεις, προκειμένου να διατηρούν την ισχύ και το μονοπώλιό τους. Και βέβαια, δε λείπουν ούτε παραδείγματα αποπομπής ή καταδίκης ανώτερων στελεχών της κυβέρνησης -ακόμη και του

μονοπώλια των επικυρωμένων συμφωνιών που είχαν συνυπογράψει με τις εκάστοτε κυβερνήσεις, και η αντί αυτών εκκλήσεις ή απαιτήσεις για λήψη πρόσθετης οικονομικής βοήθειας από τα κράτη (ό.π.:12). Στη βάση ανάλογων απαιτήσεων, επιβαλλόταν στις Ινδίες ο όρος εξαγωγής των ορυκτών και άλλων προϊόντων της σε ιδιαίτερα χαμηλές τιμές στην μητροπολιτική Αγγλία, η ταυτόχρονη απαγόρευση διάθεσής τους στην εγχώρια αγγλική αγορά και η μετεξαγωγή τους από την Αγγλία στην ηπειρωτική Ευρώπη σε τιμές πολύ υψηλότερες από εκείνες που καταβλήθηκαν στις Ινδίες αρχικά (ό.π.: 19-20). Έτσι, οι ινδικοί θησαυροί αποσπάστηκαν μέσα από ένα καθεστώς άμεσης εκμετάλλευσης από την μητροπολιτική ιμπεριαλιστική Αγγλία και οι μονομερείς όροι επιβολής των εμπορικών συναλλαγών μεταξύ των δύο χωρών μετέτρεψαν σε σύντομο χρονικό διάστημα τις Ινδίες, από κατεξοχήν εξαγωγική χώρα, σε χώρα ατέλειωτων εισαγωγών και, μάλιστα, σε προϊόντα όπου τηρούσε την παγκόσμια πρωτοκαθεδρία. Έτσι, οι Ινδίες από παγκόσμια βαμβακοπαραγωγός χώρα, μεταβλήθηκε σε χώρα εισαγωγής εγγλέζικων βαμβακερών και κλωστών, επιφέροντας θανάσιμο πλήγμα στην ντόπια βιομηχανία. Από την άλλη μεριά, μετά από κάθε εμπορική κρίση το εμπόριο με τις Ινδίες, μέσω της περίφημης Εταιρείας των Ανατολικών Ινδιών, αποκτούσε ακόμη μεγαλύτερη σπουδαιότητα, διοχετεύοντας τα αγγλικά προϊόντα στην ινδική αγορά και εκτονώνοντας την κρίση της αγγλικής οικονομίας σε βάρος του ινδικού πληθυσμού (ό.π.:21-22). Επιπλέον, όλα αυτά διεξάγονταν στη βάση μιας ιδέας, στην οποία ενσαρκώνονταν συμβολισμοί κατ' επίφαση ισότιμης και ισοβαρούς οικονομικής συνύπαρξης και πάντα στα πλαίσια μιας ενιαίας παντοδύναμης εμπορικής σχέσης, υπό την ονομασία της «μίας και μεγάλης Αγγλοϊνδικής Αυτοκρατορίας». Οι ομοιότητες με την ελληνική τρέχουσα πολιτικοοικονομική συγκυρία είναι προφανείς. Η Ελλάδα υποχρεώθηκε σε απεμπόληση οποιουδήποτε δικαιώματος ανάπτυξης της οικονομίας της μέσω της δραστηριοποίησής της στον πρωτογενή τομέα, όπου και παραδοσιακά κυριαρχούσε, και κατέστη εξολοκλήρου χώρα εισαγωγής γεωργοκτηνοτροφικών προϊόντων και προϊόντων αλιείας και, μάλιστα, σε ακριβότερες τιμές από ό,τι τα ίδια αυτά προϊόντα διανέμονταν στις ξένες ευρωπαϊκές αγορές. Και όλα αυτά στη βάση μιας, επίσης «ισότιμης» και «ισοβαρούς» οικονομικής συνύπαρξης της χώρας με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές στον ευρύτερο σχηματισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ωστόσο, η ελληνική κοινωνία φέρει ακέραια ευθύνη όσον αφορά την υιοθέτηση και ανεπιφύλακτη αποδοχή των όρων του παιχνιδιού μέχρι τη στιγμή της κρίσης. Ενός παιχνιδιού, στα πλαίσια του οποίου, ο εύκολος πλουτισμός μέσω των επιδοτήσεων των αγροτικών προϊόντων, που θάβονταν κατά τα άλλα στις χωματερές, τη στιγμή μάλιστα, που υπήρχαν τόσο διευρυμένοι όροι φτώχειας κι εξαθλίωσης σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και η απόλυτη κερδοσκοπία στη βάση δημιουργίας ελπίδων ατομικής επαγγελματικής αποκατάστασης, νομιμοποιούσε την πολιτική των πελατειακών σχέσεων, επέβαλλε και διαμόρφωνε τους όρους οποιασδήποτε

ίδιου του «ενάρετου» βασιλιά- για εξαγορά των συνειδήσεών τους (βλ. σχετικά Μαρξ, στο: Marx & Engels, 2003: 11).

οικονομικής ανάπτυξης –ή καλύτερα- υποανάπτυξης στο μέλλον. Παρόλα αυτά, στα πλαίσια μιας διαλεκτικής ανάγνωσης της ιστορίας, όπως η βίαιη επιβολή των αγγλικών συμφερόντων στις Ινδίες οδήγησαν μακροπρόθεσμα στην ανάδειξη της Αγγλίας σε αυτό που λέει ο Μαρξ: «[...]ασυνείδητο όργανο της Ιστορίας για να επέλθει η εν λόγω επανάσταση»(ό.π.:38), έτσι και η βίαιη επιβολή των ευρωπαϊκών συμφερόντων στην ελληνική οικονομία, ποιος ξέρει, ίσως και να οδηγήσει σε μια αναπόφευκτη κοινωνικοπολιτική ανατροπή ανάλογου διαμετρήματος. Αποηθικοποίησαν την κοινωνία, απανθρωποποίησαν και αλλοτρίωσαν τον άνθρωπο. Καθήλωσαν τον κόσμο στην ατομική ιδιοκτησία...Με το που του την αποσπούν, όμως, δεν κατανοούν πως τον απελευθερώνουν. Τότε είναι που χρειάζεται και να τον τρέμουν. Η βία του καπιταλισμού αναδεικνύεται σε όργανο της Ιστορίας, σε μαμή της παλιάς κοινωνίας που κυφορεί μια νέα και ανθρώπινη. Άλλωστε, η ανθρωπότητα βάζει πάντοτε μόνο τα προβλήματα που μπορεί να λύσει. Το ίδιο το πρόβλημα, κατά το Μαρξ, ξεπηδά εκεί που διαμορφώθηκαν ήδη οι υλικοί όροι για τη λύση του. Ποτέ δεν παίρνουν τη θέση τους καινούριες, ανώτερες παραγωγικές σχέσεις, προτού εκκολαφθούν μέσα στους κόλπους της παλιάς κοινωνίας οι υλικοί όροι ύπαρξής τους.

Η αποκρυμμένη χειραφετητική δύναμη της εκπαίδευσης

Απομένει να κατανοήσουν οι άνθρωποι, ότι έχουν την απόλυτη δυνατότητα να αλλάξουν μόνοι τους την κατάσταση τους και να πάψουν να βυθίζονται σε μια ντετερμινιστική λογική διαρκούς αναπαραγωγής των κυρίαρχων όρων και σχέσεων εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο στην παραγωγική διαδικασία. Πρόκειται για μια αναγκαιότητα, ιδιαίτερα κατά την τρέχουσα ιστορική συγκυρία, η μεγάλη μάζα του εργαζόμενου λαού να αποφασίσει να εκπληρώσει την ιστορική της αποστολή απέναντι στον εαυτό της και τα παιδιά της, που δεν είναι άλλη από την αποφασιστική και λυσοαλέα διεκδίκηση και κατάληψη της εξουσίας, ανατρέποντας την παλιά κοινωνία και επιβάλλοντας μια νέα, ανθρώπινη, που να συγκεντρώνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά (της αλληλεγγύης, της προσφοράς στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του από τον καθένα σύμφωνα με τις ικανότητές του, της συνεργασίας, της μη εκμετάλλευσης και της κοινωνικής προσφοράς) που θα την ανήγουν σε απόλυτη ενσάρκωση της ιδανικής μαρξιστικής ουτοπίας. Βεβαίως, προκειμένου να επέλθει η συγκεκριμένη ανατροπή, θα πρέπει ο λαός να μάθει να στοχάζεται και να δρα, στα πρότυπα πάντα του μαρξιστικού «praxis». Να αποκτήσει εκείνο που ονομάζει ο Φρέιρε (1977) κριτική συνείδηση (συνειδητοποίηση, δηλαδή, της κοινωνικής πραγματικότητας και των βαθύτερων αιτιών της) υπερβαίνοντας την εξαρχής επιβεβλημένη κατάσταση της κουλτούρας της σιωπής (δηλαδή, μιας κυριαρχούμενης συνείδησης), όπως και το επόμενο επίπεδο της μισοαμετάβατης συνείδησης, αλλά και εκείνο της απλοϊκής μεταβατικότητας.¹⁴ Βέβαια, ο κατεξοχήν

¹⁴ Αναλόγως, ο Φρομ (1978: 214-215) θεωρεί ότι, για να αλλάξει η κατάσταση, θα πρέπει να αλλάξει ο χαρακτήρας του ανθρώπου και αυτό επιτυγχάνεται μόνον αν οι άνθρωποι αντιληφθούν ότι υποφέρουν, συνειδητοποιήσουν τις αιτίες της δυστυχίας τους,

διαπαιδαγωγικός ρόλος ανήκει δικαιωματικά στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι όλων των βαθμίδων, ως αξιωματικά και καθ' ύλην αρμόδιοι, απαιτείται να ανταποκριθούν άμεσα στην ιστορική απαίτηση για ανατροπή της παλιάς κοινωνίας και μετασχηματισμό της σε μια νέα και ανθρωπινότερη. Είναι τέτοια η ιστορική στιγμή, που καλούνται να επιλέξουν μεταξύ του να αρκестούν στο γραφικό και, εν μέρει, αφελή ρόλο των παραδοσιακών διανοούμενων -αμπελοφιλοσοφώντας και «περί άλλων τυρβάζοντας», παραμένοντας απόμακροι στις ανάγκες της κοινωνίας- ή να αναδειχθούν σε οργανικούς διανοούμενους του σύγχρονου προλεταριάτου, της πλατιάς λαϊκής μάζας, που ζυμώνεται μέσα από τις στερήσεις αγαθών, που ριζοσπαστικοποιείται, πολύ γρηγορότερα από ό,τι θα περίμενε κανείς, μέσα από τις οδύνες της καταπίεσης και της απόλυτης εκμετάλλευσης που υφίσταται, ιδιαίτερα κατά την τελευταία τριετία. Οι δάσκαλοι όλων των βαθμίδων αποτελούν οργανικό κομμάτι της κοινωνίας, «σάρκα από τη σάρκα» του λαού, αυτοί που αφουγκράζονται τις αγωνίες του, παίρνουν τους σφυγμούς του, είναι αυτοί εν τέλει, που μορφώθηκαν για να τον μορφώσουν. Δεν τους πρέπει να φανούν επίορκοι. Γιατί επίορκος είναι εκείνος ο δάσκαλος και εκείνος ο δημόσιος υπάλληλος, που αθετεί τον όρκο που έδωσε να υπηρετεί τα συμφέροντα του λαού, του κράτους των πολιτών και όχι των μονοπωλίων και των κυρίαρχων συμφερόντων μιας απάτριδος μειοψηφούσας ελίτ κεφαλαιοκρατών, μεγαλοβιομηχάνων, εφοπλιστών και τραπεζιτών. Οι δάσκαλοι όλων των βαθμίδων είναι ανάγκη να ξαναθυμηθούν την ταξική καταγωγή τους -όπως προέτρεπε ο Γληνός (1975) γενικότερα τους νέους υποψήφιους επιστήμονες χρόνια πριν- να ριζοσπαστικοποιήσουν τις συνειδήσεις τους, ξεπερνώντας παρωχημένες ιδεοληψίες, τεχνητά διλήμματα περί υπαλληλικού καθωσπρεπισμού και κάθε είδους ιδεαλιστικά στεγανά. Είναι ζωτικής σημασίας εν τέλει, να αμφισβητήσουν εκ βάθρων την αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, δηλαδή τη λειτουργία του ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους κατά τον Αλτουσέρ (1999). Είναι ανάγκη, τέλος, να πάψουν να αποτελούν τους οργανικούς διανοούμενους της αστικής, κυρίαρχης τάξης, ακόμη και σε πείσμα όλων των τρομοκρατικών πρακτικών και προσπαθειών χειραγώγησής τους από το αντιλαϊκό κράτος.¹⁵ Και είναι ανάγκη να το κάνουν σε

αναγνωρίσουν τη δυνατότητα να τις ξεπεράσουν, αλλάζοντάς τις, και αποφασίσουν να δράσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

¹⁵ Σε μια πληθώρα μέτρων απαξίωσης του εκπαιδευτικού κόσμου, που θεσμοθετήθηκαν πρόσφατα, ξεχωρίζουν η αδιοριστία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανεξαιρέτως, η εξαθλίωση των υλικών όρων ύπαρξής τους με τις απάνθρωπες περικοπές των χρηματικών απολαβών τους -και πάλι ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα- ο φόβος της απόλυσης μέσω της αξιολόγησης (βλ. παρακάτω) και της άρσης του τεκμηρίου αθωότητας (βλ. παραπάνω). Να μην ξεχνάμε, βέβαια, τις ολοένα περισσότερες συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων σε όλη την επικράτεια και τη συνακόλουθη απώλεια οργανικών θέσεων· οργανικών, που χάνονται και στις περιπτώσεις συνταξιοδότησης συναδέλφων, αφού πλέον κρίνονται ως προσωποπαγείς θέσεις, ενώ μέχρι πρότινος δεν ήταν. Τέλος, ο απόλυτος εκφυλισμός του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες ανεξαιρέτως, μέσω της ανελέητης υποχρηματοδότησης και της ολοένα

συνεργασία με το λαό. Σε μια διαλεκτική σχέση μαζί του θα πρέπει να τον μορφώσουν και να μορφωθούν από αυτόν, να αλλάξουν μαζί του τους υλικούς όρους ύπαρξής τους, να δώσουν μια νέα, ιδανική και ανθρώπινη κοινωνία, στην οποία θα αποκτούν νόημα η υλιστική και οντολογική τους υπόσταση αμφότερες.¹⁶

Η ίδια η επιμονή, τέλος, σε λεονταρισμούς από την επίσημη πολιτεία προς τους δημόσιους λειτουργούς της, αποδεικνύει περίτρανα την αδυναμία της να επιβληθεί με το κύρος και την αποτελεσματικότητα των πολιτικών και κοινωνικών της μέτρων, προδίδει την ανεπάρκειά της να διοικήσει· προδίδει, εν τέλει, μιαν ύστατη προσπάθεια διατήρησης της εξουσίας από την αστική τάξη και τα φερέφωνά της, σε πείσμα της ολοένα επιτακτικότερης λαϊκής απαίτησης για ανατροπή της τρέχουσας πολιτικής καταπίεσης. Επιστρατεύουν δοκιμασμένες τεχνικές, τρομοκρατούν και σπέρνουνε το φόβο μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς τους από τους οποίους και αναπαράγονται εσαεί. Μέσω του απόλυτου «σκουπιδαριού» των μέσων μαζικής παραπληροφόρησης εξαπατούν το λαό, τον τρομάζουν, επιθυμώντας να του αποσπάσουν τη συναίνεση στην εκμετάλλευση στην οποία τον υποβάλλουν. «Παίζουν» επικοινωνιακά, δεν παραλείπουν να βεβαιώνουν την παντοδυναμία τους. Στην ουσία είναι ανίσχυροι και ανήμποροι να ζήσουν από μόνοι τους, αφού ποτέ τους δεν παρήγαγαν το παραμικρό. Επέβαλαν την ανημπόρια τους στις πλάτες του λαού, όπως ο κισσός επιβάλλεται στο δέντρο, αποκλειστικά και μόνον επειδή μπορεί και αναρριχάται -σε αντίθεση με το τελευταίο που αδυνατεί να αντιδράσει-

μεγαλύτερης πίεσης για αναζήτηση πόρων στον ιδιωτικό τομέα και την αγορά, την επιβολή διδάκτρων και την παράλληλη καθιέρωση πολλαπλών εξεταστικών φίλτρων επιλογής του μαθητικού δυναμικού, κατά πολύ πιο εντατικοποιημένων, σε εθνική κλίμακα και, μάλιστα, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Σε μια γενικότερη ελιτίστικη λογική εξετασιοκεντρισμού, σχολεία και εκπαιδευτικοί θα ενδιαφέρονται να διατηρούν υψηλά την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους, ώστε να προσελκύουν ολοένα περισσότερους και ικανότερους μαθητές-πελάτες, ώστε να παρατείνεται η λειτουργία των σχολείων όπου θα υπηρετούν και, ως εκ τούτου, η δική τους δυνατότητα για εργασία. Οι δε συνάδελφοι στην τριτοβάθμια θα επιδίδονται σε αγώνα άντλησης και απορρόφησης διαφόρων επιδοτούμενων από τον ιδιωτικό τομέα προγραμμάτων, που και στη βιωσιμότητα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων θα συμβάλλουν και την προσωπική ακαδημαϊκή υπόσταση και σταδιοδρομία θα καθορίζουν. Στα πλαίσια των παραπάνω, αναζητά κανείς τη θέση όλων εκείνων των νέων ανθρώπων (παιδιών, εφήβων και νέων) που θα αδυνατούν να ανταποκριθούν στις εξωφρενικές απαιτήσεις του αναδυόμενου εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στο γνωστικό όσο και στον οικονομικό τομέα. Αποτελεί πρόκληση, επομένως, να θεωρηθεί εκ του πονηρού, ό,τι προσυπογράφεται και νομοθετείται στα υψηλά κέντρα λήψης αποφάσεων, αφού πλήττεται εξολοκλήρου η εκπαίδευση, σε μια συγκυρία άλλωστε, που δικαιωματικά θα έπρεπε να διεκδικήσει πρωταγωνιστικό ρόλο στην αφύπνιση των αντανakλαστικών μιας κοινωνίας, που κάποιοι, ωστόσο, την επιθυμούν να συνεχίσει να τελεί σε ύπνωση.

¹⁶ Στην 3^η θέση για το Φόιερμπαχ, άλλωστε, ο Μαρξ αναφέρει ότι: «Η υλιστική διδασκαλία ότι οι άνθρωποι είναι προϊόντα των συνθηκών και της διαπαιδαγώγησης και ότι επομένως οι άνθρωποι που έχουν αλλάξει είναι προϊόντα άλλων συνθηκών και αλλαγμένης διαπαιδαγώγησης, ξεχνάει ότι τις συνθήκες τις αλλάζουν ακριβώς οι άνθρωποι και ότι πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί και ο ίδιος ο παιδαγωγός[...]Η σύμπτωση της αλλαγής των συνθηκών με την αλλαγή της ανθρώπινης δράσης μπορεί να θεωρηθεί και να κατανοηθεί σωστά μονάχα σαν ανατρεπτική πράξη» (Ενγκελς, 2003:66).

ακόμη και επειδή με την επιφανειακή αισθητική του καταφέρνει να αποκρύψει την απονεκρωτική του πράξη. Έτσι κι αυτοί, τρέφονται από τους χυμούς του κόσμου που παράγει, αναπτύσσονται σε βάρος του, μέχρι που να τον ξεράνουν. Τότε μοιραία θα ξεραθούν και οι ίδιοι. Ιδού η τραγικότερη διάσταση στην ύπαρξή τους, παρότι εξαιρετικά νομοτελειακή.¹⁷

Β' Μέρος

Η «αυτού μεγαλειότης» εκπαιδευτική αξιολόγηση...

Στα πλαίσια της ανάλυσης που προηγήθηκε, καταδείχθηκε αρκετά καθαρά, θέλω να πιστεύω, η βασική μέριμνα του κοινωνικοπολιτικού συστήματος για διαιώνιση και αυτοαναπαραγωγή, μέσα από την κυριαρχία και τον απόλυτο έλεγχο του χώρου της εκπαίδευσης ιδιαίτερα. Έτσι, στα τέλη του Μάρτη που μας πέρασε, ψηφίστηκε στη Βουλή το νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας περί συγκρότησης «Ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», με στόχο να εφαρμοστεί από τη νέα σχολική χρονιά, αυτό που ονομάζουν «εξωτερική αξιολόγηση» (η αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, δηλαδή, των σχολικών μονάδων), η οποία θα συνδέεται με την «εσωτερική αξιολόγηση» (την αξιολόγηση, δηλαδή, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης) όπως προβλέπει το σχετικό Π.Δ. και σύμφωνα πάντα με τα «δοκιμασμένα» πρότυπα του ΟΟΣΑ. Θυμίζω, λοιπόν, ότι ήταν εκείνα τα πρότυπα που μας κατέτασαν χρόνια τώρα στις τελευταίες θέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης και που εμείς, ενώ πληρώναμε αδρά για να συμμετάσχουμε, ποτέ δεν τα λαμβάναμε σοβαρά υπόψη. Τα αμφισβητούσαμε, μάλιστα, καταγγέλλοντας ότι στηρίζονται σε ποσοτικά δεδομένα αγγλοσαξονικού τύπου και λογικής, που καμία σχέση δεν έχουν με το δικό μας εκπαιδευτικό πολιτισμό (παραπέμπω, για παράδειγμα, στην τοποθέτηση του τότε υπουργού Παιδείας, Π. Ευθυμίου, στα πλαίσια μιας πολυδάπανης συμμετοχής της χώρας μας στην αξιολογική διαδικασία του ΟΟΣΑ, που είχε αποφέρει μίαν ακόμη αντίστοιχα πολύ κακή κατάταξη). Ωστόσο, ο ΟΟΣΑ συνεχίζει να κοστίζει πολύ ακριβά στη χώρα μας (127.000 Ευρώ κόστισε φέτος η προετοιμασία για τη διαδικασία αξιολόγησης)¹⁸ σε συνθήκες, μάλιστα, ακραίας φτώχειας. Συνεχίζει, επίσης, να θέτει ανάλογα ασαφείς δείκτες

¹⁷ Η απληστία των κατόχων των μέσων παραγωγής και η ανάγκη συντήρησής τους μέσα από τις ικανότητες του άλλου, η ακόρεστη επιθυμία άντλησης υπεραξίας από την απλήρωτη εργασία του λαού, οδηγεί σε υπερεντατικοποίηση των ρυθμών παραγωγής και υπερπαραγωγή προϊόντων, που έχει ενίοτε σημεία κορεσμού, οδηγώντας με τη σειρά της σε αδυναμία διάθεσης στην αγορά και κατανάλωσης του μεγάλου όγκου των παραγόμενων προϊόντων, επομένως και σε περιορισμό, έως και πλήρη αναστολή, της παραγωγικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, οδηγεί σε οικονομικές κρίσεις, απολύσεις εργαζομένων και ταυτόχρονη μείωση του μέσου ποσοστού κέρδους των παραπάνω κερδοσκοπών, εξαιτίας της απώλειας του μοναδικού εμπορεύματος που παράγει αξία από μόνο του, του ανθρώπινου εργατικού δυναμικού, εκείνου δηλαδή, που ονομάζει ο Μαρξ «μεταβλητό κεφάλαιο».

¹⁸ Βλ. σχετικά, Καβαδία (2013).

(ποσοτικού κυρίως χαρακτήρα), οι οποίοι γίνονται πάραυτα αποδεκτοί στην τρέχουσα συγκυρία, χωρίς κανείς να μπει στον κόπο να μας εξηγήσει, έστω και συνοπτικά, τι άλλαξε στην επίσημη λογική του Υπουργείου. Προφανώς, οι πάγιες δεσμεύσεις στα γενικότερα προτάγματα του καπιταλιστικού συστήματος, οδηγούν τη χώρα για μια ακόμη φορά στην άκριτη υιοθέτηση οτιδήποτε εξυπηρετεί το σύστημα σε όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής. Το σχετικό, άλλωστε, απόσπασμα στην αιτιολογική έκθεση περί αξιολόγησης επιβεβαιώνει των λόγων μου το αληθές. Γράφτηκε λοιπόν, ότι: «Κοινές δεσμεύσεις με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και η επιτακτική εσωτερική ανάγκη η χώρα μας να αποκτήσει σύστημα αποτίμησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, επιβάλλουν την καθιέρωση ενός συστήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για τη διασφάλιση της ποιότητας».¹⁹

Στο φύλλο 614, 2^ο τεύχος, της εφημερίδας της κυβερνήσεως, όπου δημοσιεύθηκαν τα περιεχόμενα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στις 15 Μαρτίου του τρέχοντος έτους, αποκομίζει κανείς μια διάχυτη ασάφεια, τόσο στους σκοπούς όσο και στη γενικότερη εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης. Από το σύνολο των άρθρων, λοιπόν, προκύπτει ένα δαιδαλώδες σύστημα, στο οποίο ο καθένας θα αξιολογεί και θα αξιολογείται. Ιδιαίτερα, ωστόσο, θα αξιολογείται ο δάσκαλος και η δασκάλα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτοί που θεωρούνται αυθαίρετα και με πραξικοπηματικό κατά τα άλλα τρόπο, ως οι απολύτως υπεύθυνοι για όλα τα κακώς κείμενα στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Πρόκειται για ένα πανοπτικό σύστημα ελέγχου, που στα πλαίσια μιας διάχυτης ασάφειας και αδιαφάνειας, θα επιχειρεί να καταστέλλει κάθε δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και αυτονομίας. Έτσι, λοιπόν, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μαζί με τους συλλόγους διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους θα καταρτίζουν εκθέσεις αξιολόγησης στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, τις οποίες και, αφού αναρτούν στις ιστοσελίδες των σχολείων τους, θα υποβάλλουν στις οικείες διευθύνσεις και στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης μέσω του δικτύου πληροφόρησης της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου. Οι τελευταίες (οι περιφερειακές διευθύνσεις) θα συντάσσουν και θα υποβάλλουν συγκεντρωτικές εκθέσεις Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου προς το Υπουργείο, τις οποίες και θα κοινοποιούν προς το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σε άλλο επίπεδο, προβλέπεται και αξιολόγηση της εφαρμογής των αποτελεσμάτων της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου κάθε 4 χρόνια από Περιφερειακές Ομάδες Αξιολόγησης, στις οποίες θα μετέχουν σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές εκπαίδευσης. Το έργο των ομάδων αυτών θα είναι η αξιολόγηση των διαδικασιών που αναπτύσσουν τα σχολεία και των αποτελεσμάτων τους και στη συνέχεια η υποβολή εκθέσεων και προτάσεων βελτίωσης της διαδικασίας Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου προς το Υπουργείο. Παράλληλα, νέα ομάδα αξιολόγησης θα συγκροτείται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, η οποία θα υποστηρίζει το έργο της

¹⁹ ό.π.

Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στις σχολικές μονάδες, θα μελετά τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης των περιφερειών και θα υποβάλλει εκθέσεις με τα αποτελέσματα και προτάσεις βελτίωσης της όλης διαδικασίας. Επιπλέον, θα δημιουργηθεί Παρατηρητήριο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου σε εθνικό επίπεδο, το οποίο και θα εποπτεύεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, η στελέχωση ολόκληρου του παραπάνω γραφειοκρατικού συστήματος,²⁰ που σε συνθήκες βαθιάς και γενικευμένης κρίσης στη χώρα μας, ο οικονομικός προϋπολογισμός του θα ανέρχεται ετησίως σε 1,2 εκατομμύρια Ευρώ²¹ με -οποία υποκρισία!- στόχο την εξυγίανση της εκπαίδευσης και την ενίσχυση της εθνικής οικονομίας. Δεν μπορεί, παρά να αποτελεί ανώτερη μορφή βίας η πρόκληση που συνίσταται στη βάση της πρόθεσης να αξιολογεί αυτός που θα προεδρεύει της Αρχής και θα αμείβεται ετησίως με 62.400 Ευρώ,²² χωρίς να διδάσκει και χωρίς να προσφέρει τίποτε απολύτως συγκεκριμένο στα παιδιά του λαού, εκείνους και εκείνες που, ενώ θα αμείβονται με μόλις 8500 Ευρώ ετησίως, θα υπόκεινται σε βασικές υλικές στερήσεις και θα υποχρεούνται να ασκούν τα διδακτικά τους καθήκοντα με τη «δαμόκλειο σπάθη» της διαθεσιμότητας ή και της απόλυσης να κρεμάται πάνω από τα κεφάλια τους. Δεν μπορεί, παρά να αποτελεί βία και πρόκληση η απαίτηση να αποδεικνύουν όσοι εργάζονται, την ποιότητα της δουλειάς τους σε όσους δεν έχουν καμία σχέση με την εργασία γενικώς, αλλά και με το χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα.

Επιπλέον, στα πλαίσια της γνωστής διακηρυκτικής δεινότητας του συστήματος να χρησιμοποιεί όρους με συγκεκριμένο περιεχόμενο ως συνθήματα με άλλο περιεχόμενο ή χωρίς καθόλου περιεχόμενο, προκειμένου να μην πει τίποτε απολύτως, κρατά κανείς, ότι στους σκοπούς της αξιολόγησης, μεταξύ άλλων, είναι: «η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία[...]η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών[...]η συμβολή στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων[...]η ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης[...]» (βλ. Φ.Ε.Κ. 614/15-3-2013, τεύχ. 2, άρθρο 1).

Αντιλαμβάνεται εύκολα ένας μάχιμος εκπαιδευτικός την εκ προοιμίου αδυναμία και το ατελέσφορο της προσπάθειας αντιπαράθεσης λογικών επιχειρημάτων στις παραπάνω διακηρυκτικές αρχές, αφού καμία από αυτές δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη φοβέρα και την καταστολή, παρά μόνον εκείνη της διαμόρφωσης μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, όπως διατυπώνεται με τον πλέον κομψό τρόπο, ενώ θα μπορούσε να την αποκωδικοποιήσει κανείς ως κουλτούρα της «οσφουοκαμψίας», της

²⁰ Στο συγκεκριμένο σημείο, είναι χρήσιμο να θυμηθεί κανείς, όσα ειπώθηκαν για τη γραφειοκρατική λειτουργία και τα χαρακτηριστικά της στο α' μέρος του παρόντος άρθρου.

²¹ Βλ. Καββαδία (2013).

²² ό.π.

«γονυκλισίας», του «γλειψίματος», του «χαφιεδισμού» και της γενικότερης χειραγώγησης στη βάση του τρόμου της απόλυσης. Μια κουλτούρα που, σε καμία περίπτωση, δεν ταιριάζει σε ελεύθερους, αξιοπρεπείς και περήφανους ανθρώπους και ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, με ταχυδακτυλουργικό θα λέγαμε τρόπο, στους σκοπούς της αξιολόγησης συμπυκνώνεται ολόκληρο το απαύγασμα της ουμανιστικής, προοδευτικής, αλλά και ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, όπως: «[...]η επιτυχία της ισόρροπης και ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, της ενίσχυσης της ισότητας και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, της καταπολέμησης των διακρίσεων και του αποκλεισμού, καθώς και του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία» (ό.π.). Και λέω με ταχυδακτυλουργικό τρόπο, αφού κανείς δεν μπορεί να υποστηρίξει επιστημονικά, πώς με μια αξιολογητική διαδικασία, βασισμένη σε διάφορα φίλτρα επιλογής και με εντατικοποίηση των ρυθμών μάθησης, όπως θα αναλύσω παρακάτω, θα επιτευχθεί η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, των διακρίσεων και του αποκλεισμού των παιδιών, ιδιαίτερα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και τις μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες της ελληνικής κοινωνίας.

Επιπλέον, από το σχετικό παράρτημα στην εφημερίδα της κυβέρνησης βλέπουμε, ότι περιλαμβάνονται διάφοροι δείκτες αξιολόγησης 7 επιμέρους τομέων (όπως τα μέσα και οι πόροι του σχολείου, η διοίκηση του σχολείου, η διδασκαλία και η μάθηση, το κλίμα και οι σχέσεις στο σχολείο, τα προγράμματα και οι δράσεις βελτίωσης και τα εκπαιδευτικά και λοιπά αποτελέσματα των σχολείων). Στα τελευταία, συμπεριλαμβάνονται η φοίτηση και η διαρροή των μαθητών, τα επιτεύγματα και η πρόοδος τους, η ατομική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Διάχυτη είναι η αίσθηση που δημιουργείται στον προσεκτικό αναγνώστη του πίνακα, ότι η πλειοψηφία των κλιμάκων αξιολόγησης «σκοντάφτουν» σε μια μικρή λεπτομέρεια: εκείνη της αδυναμίας να ποσοτικοποιηθούν και στη συνέχεια να μετρηθούν και να καταταχθούν ιεραρχικά σε μία κλίμακα, αλλά και στη βαθιά υποκειμενικότητα εκείνου που αξιολογεί, παράγοντα που, ούτως ή άλλως, ενυπάρχει σε κάθε αξιολογητική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό τίγεται και το έτερο ζήτημα της αξιολόγησης, εκείνο που αφορά στην αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού και είναι και το πιο επίμαχο. Στο σχέδιο του Προεδρικού Διατάγματος των 78 σελίδων, ενώ περιλαμβάνονται όλες οι σχετικές διαδικασίες και περιπτώσεις αξιολόγησης όλων των στελεχών εκπαίδευσης, ωστόσο, τη μερίδα του λέοντος κατέχουν τα εδάφια που αφορούν στην αξιολόγηση του μέσου εκπαιδευτικού, η οποία διακρίνεται σε διοικητική (που θα διενεργείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας) και εκπαιδευτική (από το σχολικό σύμβουλο) (άρθρο 3) και αποσκοπεί, όπως αναφέρεται, στη δημιουργία κινήτρων για διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξή του, στα πλαίσια μιας δια βίου μάθησης (άρθρο 2). Τονίζεται, μεταξύ άλλων, ότι δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν καθήκοντα αξιολογητή αν, πρωτίστως, δεν αξιολογηθούν και οι ίδιοι. Με άλλα λόγια, διασπείρεται η περίφημη κουλτούρα αξιολόγησης ανάμεσα στους φορείς της εκπαίδευσης, αφού

αποκλειστικά μέσω αυτής θα μπορεί κανείς να καταλαμβάνει θέσεις διευθυντή ή συμβούλου (άρθρο 2). Επιπλέον, αναφέρονται τα κριτήρια, βάσει των οποίων θα αξιολογούνται, ποσοτικά και ποιοτικά-περιγραφικά, οι εκπαιδευτικοί που θα υπηρετούν στα διάφορα σχολεία. Έτσι, διαβάζουμε ότι στην **1^η κατηγορία**, με θέμα το «εκπαιδευτικό περιβάλλον», οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις προσδοκίες τους, το παιδαγωγικό κλίμα και τη γενικότερη οργάνωση στις τάξεις τους. Στη **2^η κατηγορία**, με θεματική το «σχεδιασμό, προγραμματισμό και προετοιμασία της διδασκαλίας», περιλαμβάνεται ο βαθμός πρόσληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών, οι προβλεπόμενοι στόχοι και τα περιεχόμενα, οι διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα. Στην **3^η κατηγορία**, με θέμα τη «διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών», περιλαμβάνεται η προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία, και πάλι οι διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα, οι ενέργειες των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, η εμπέδωση της νέας γνώσης και η αξιολόγηση των μαθητών. Στην **4^η κατηγορία**, με θέμα την «υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια», περιλαμβάνονται οι τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, η συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, η επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και άλλους φορείς. Τέλος, στην **5^η κατηγορία**, με θέμα την «επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού», περιλαμβάνονται τα τυπικά προσόντα και η επαγγελματική ανάπτυξη (άρθρο 4). Σε όλα τα κριτήρια θα αναγράφεται, εκτός από τη βαθμολογία του, και ένας ποιοτικός χαρακτηρισμός διαβαθμισμένος σε μια τετράβαθμη κλίμακα (ελλιπής από 0-30 βαθμούς, επαρκής 31-60 βαθμούς, πολύ καλός 61-80 και εξαιρετικός 81-100) (άρθρο 5).

Περιττό να πούμε, βέβαια, ότι πολλά από τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των επιμέρους κριτηρίων, ταυτίζονται μεταξύ τους ή, τελοσπάντων, δεν είναι δυνατή η αντικειμενική, διακριτή οριοθέτησή τους και, επομένως, η αξιόπιστη και έγκυρη μέτρηση κι αξιολόγησή τους. Επιπλέον, κατά τη μελέτη των περιγραφικών, διευκρινιστικών σχολίων πάνω στα επιμέρους κριτήρια, αναδεικνύεται άμεσα μια γενικευμένη ασάφεια, καθώς και ένα εξαιρετικά δαιδαλώδες σύνολο τομέων, όπου θα καλείται να αποδείξει ο κάθε εκπαιδευτικός την επάρκειά του και, βέβαια, μέσα από την παρακολούθηση ενός ελάχιστου δείγματος διδασκαλιών του. Στο διάταγμα αναφέρονται τουλάχιστον 2 (άρθρο 18), ωστόσο, προσωπικά αδυνατώ να φανταστώ, πώς μπορούν να είναι περισσότερες, αν ληφθούν υπόψη τόσο το πλήθος των εκπαιδευτικών στο χώρο ευθύνης του κάθε συμβούλου όσο και το εύρος των τομέων, όπου θα πρέπει να αξιολογηθεί ο κάθε ένας από αυτούς.

Μια σταχυολόγηση κάποιων ενδεικτικών αποσπασμάτων, κρίνω ότι θα βοηθήσει την οικονομία της συζήτησης. Για παράδειγμα, στο κριτήριο «διδακτικές ενέργειες κι εκπαιδευτικά μέσα κατά την προετοιμασία», για να αξιολογηθεί κανείς ως «εξαιρετικός», θα πρέπει να εμφανίζει, εκτός από όλες (6 στον αριθμό) τις προϋποθέσεις τού να χαρακτηριστεί «πολύ καλός», επιπλέον και το να μπορεί να «[...]σχεδιάζει διδακτικές μορφές προβληματισμού που ενεργοποιούν δραστηριότητες επιστημολογικής και

κοινωνικής κριτικής, αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης μεταξύ μαθητών, ή άλλες, πρόσφορες για την ηλικία των μαθητών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές ικανότητες και συμβάλλουν στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση καθώς και στην ανάπτυξη στάσεων, αξιών και ικανοτήτων κοινωνικής κριτικής» (άρθρο 14, 2γ). Προκύπτει, θαρρώ, το μέγεθος της ασάφειας που επιφέρει ο χυλός των παιδαγωγικών όρων που χρησιμοποιούνται, σάμπως να γίνεται επίτηδες, ώστε τις υψηλότερες αξιολογήσεις να τις αποσπούν λιγοστοί, να τις αμφισβητούν ακόμη λιγότεροι και να μην τις κατανοεί κανένας. Ένα ακόμη παράδειγμα ενδεικτικό της υπερβολής στη σύγχυση, την ακατανοησία και τον παραλογισμό αποτελεί το κριτήριο περί «διεξαγωγής της διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών», όπου για να αξιολογηθεί και πάλι κανείς ως «εξαιρετικός» δάσκαλος, θα πρέπει, πέρα από τα κριτήρια της αμέσως προηγούμενης αξιολογικής κατηγορίας, να εμφανίζει και την ικανότητα και τις γνώσεις να «[...]αναφέρεται στις επιστημονικές και επιστημολογικές αντιπαραθέσεις επί του διδακτέου θέματος, στην ιστορία του, σε εμπλεκόμενα διλήμματα και στις κοινωνικο-ηθικές προεκτάσεις του, λαμβάνοντας υπόψη του τις εμπειρίες των μαθητών καθώς και την κοινωνικο-πολιτισμική σύνθεση και τις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών της τάξης του» (άρθρο 14, 3α). Δε χρειάζεται να αναλυθεί περαιτέρω το περιεχόμενο των παραπάνω απαιτήσεων, αφού η εντύπωση σε ζητήματα επιστημολογίας που ενυπάρχουν στο καθετί, που θα επιχειρεί να διδάξει ένας ή μία εκπαιδευτικός στην καθημερινή διδακτική πράξη, καθίσταται απολύτως ανέφικτη και η επιβολή της συνιστά παραλογισμό, στη βάση του οποίου θα ιεραρχείται επιλεκτικά ο κλάδος.

Επίσης, σε άλλα σημεία ζητείται από το μέσο εκπαιδευτικό να διαθέτει ικανότητες, τις οποίες κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δε φρόντισε να του καλλιεργήσει, αφού κανένα πολιτικό σύστημα δε θέλησε να αναδείξει. Έτσι, ως «εξαιρετικός» θα αξιολογείται στο κριτήριο των «διδακτικών ενεργειών και εκπαιδευτικών μέσων» εκείνος ο εκπαιδευτικός που, εκτός των άλλων, θα «αξιοποιεί συχνότερα διδακτικές μορφές προβληματισμού και [θα] ενεργοποιεί δεξιότητες κριτικής σκέψης για την αναζήτηση παραδοχών και κοινωνικο-ηθικών προεκτάσεων των γνώσεων, των διαδικασιών και των πρακτικών και θα ενθαρρύνει την κριτική των πρακτικών που ακολουθούν ομάδες και θεσμοί» (άρθρο 14, 3β). Στα πλαίσια, λοιπόν, ενός δασκαλοκεντρικού, απομνημονευτικού συστήματος μεταφοράς σπαραγμάτων γνώσης και πληθώρας πληροφοριών, που καλούνται οι μαθητές άκριτα να αποστηθίζουν, αντιμετωπίζοντας τη μόρφωση ωφελιμιστικά και μόνο, προκειμένου να επιτογχανούν στις εξεταστικές διαδικασίες, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα γίνεται στη βάση της κριτικής τους θεώρησης και διδασκαλίας. Τα σχόλια, νομίζω, περιπετούν.

Ζητούνται και άλλα πράγματα, σα να 'ναι αυτονόητα ή πολύ απλά στην εφαρμογή τους, ξεχνώντας οι υπεύθυνοι του Υπουργείου, ότι και οι ίδιοι οι αξιολογητές τους ενδέχεται να μη γνωρίζουν τον τρόπο υλοποίησής τους. Ξεχνά ακόμη το Υπουργείο, ότι βασική αρχή της οποιασδήποτε αξιολόγησης

σε οποιοδήποτε επίπεδο, αποτελεί το γεγονός, ότι δεν αξιολογούμε ποτέ ό,τι δεν έχουμε διδάξει και, βέβαια, πολλά πράγματα δεν είναι εύκολο να διδαχθούν, να κατανοηθούν και να εφαρμοστούν από τη μια μέρα στην άλλη. Εκτός κι δεν τα ξεχνά το Υπουργείο τα πράγματα αυτά, οπότε η σκέψη πηγαιίνει μόνη της στην ύπαρξη ιδιοτελών συμφερόντων, πλήρως ευθυγραμμισμένων με μια κεντρική πολιτική γενικότερης αποσταθεροποίησης, ανασφάλειας και χειραγώγησης των εργαζομένων, ιδιαίτερα στο νευραλγικό χώρο της εκπαίδευσης. Προτείνονται, έτσι, «έρευνες δράσης», ώστε να φτάσει κανείς να αξιολογηθεί ως «εξαιρετικός»²³ στο κριτήριο «της συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως οργανισμού που μαθαίνει και στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησής της» ή εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών (portfolios, κλίμακες αυτοαξιολόγησης και αυτοεκτίμησης, συνεντεύξεις και στοχαστικά σχόλια από το φάκελο του μαθητή) ακόμη δε και σε τομείς που το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραδοσιακά αγνοεί (όπως τον ψυχοσυναισθηματικό, τον κοινωνικό και τον ψυχοκινητικό) (άρθρο 14, 3δ). Τέλος, εθίζεται ο εκπαιδευτικός κόσμος σε ένα αέναο, ωφελιμιστικού τύπου, κινήγι απόκτησης τίτλων ή ευρύτερων τοπικών προσόντων, που στοιχειοθετούνται στη βάση συχνότατων συμμετοχών σε εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα και υλοποιήσεις ποικίλων δράσεων, εν δυνάμει ικανών να αφαιρέσουν και τη στοιχειώδη αίσθηση της αξιοπρέπειας. Έτσι, δεύτερα και τρίτα πτυχία, διδασκαλεία, μεταπτυχιακά, διδακτορικά διπλώματα, πιστοποιήσεις στις ξένες γλώσσες, ακόμη και δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές ολοκληρώνουν το παζλ της «κουλτούρας αξιολόγησης», του ωφελιμισμού και της ηθικής έκπτωσης των εκπαιδευτικών φορέων, που θα κρίνουν τη γνώση ποσοτικά, με βάση το ατομικό κέρδος και φυσικά όχι με τα περιεχόμενά της (άρθρο 14, 5α). Οι τίτλοι σπουδών και οτιδήποτε πιστοποιεί μόρφωση, ανάγεται σε εισοδηματικό υποκατάστατο με την ακραία μορφή του όρου. Ωστόσο, αναρωτιέται κανείς, ποιο θα είναι το κίνητρο να μπει ένας νέος στην εκπαίδευση και να υποβληθεί σε τόσες εντάσεις και θυσίες, έχοντας ως απολαβές τις στοιχειώδεις για την απλή συντήρηση των υλικών όρων ύπαρξής του και, βέβαια, μονάχα στην περίπτωση που οι αξιολογήσεις του θα είναι θετικές. Επίσης, εξάπτει την περιέργεια του καθενός, φαντάζομαι, ο τρόπος με τον οποίο θα ανταπεξέλθουν, αν τα καταφέρουν βέβαια, τα στελέχη της εκπαίδευσης που θα κληθούν να αξιολογήσουν και οι κωμωδίες και τα δράματα που θα παιχθούν, όλως προσεχώς από το Σεπτέμβρη που μας έρχεται.

Ωστόσο, η χώρα μας έρχεται να εφαρμόσει πολύ αργότερα, ό,τι έχει εφαρμοστεί σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, που πρωτοστατούν στη διαφύλαξη των καπιταλιστικών συμφερόντων, όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ.

²³ Στη Φινλανδία, αντιθέτως, που αποτελεί και το θαύμα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη, όλοι οι εκπαιδευτικοί μορφώνονται από το κράτος σε μεταπτυχιακό επίπεδο, έτσι ώστε να αποκτούν ενεργή σχέση με την έρευνα, να καθίστανται εξαιρετικοί στα διδακτικά κι επιστημονικά τους καθήκοντα, χωρίς ωστόσο, να καλούνται να το αποδεικνύουν με διαδικασίες αξιολογήσεων (βλ. Sahlberg, 2013).

Μελετώντας το τι είχε προηγηθεί στις χώρες αυτές, καθώς και την τρέχουσα εκπαιδευτική τους πραγματικότητα, ταυτόχρονα με τις τελευταίες εξελίξεις στη δική μας χώρα, της ψήφισης του 3^{ου} Μνημονίου και της ολοένα μεγαλύτερης κλιμάκωσης της κρίσης σε όλα τα επίπεδα, τα αρνητικά μέτρα που πλήττουν με διάρκεια και την εκπαίδευση, οδηγούμαστε με ολοένα μεγαλύτερη βεβαιότητα στο ότι και στην Ελλάδα ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης οδεύει ολοταχώς προς κατάργηση, η νεοφιλελεύθερη πολιτική και το μεταμοντέρνο δόγμα αποτελεί την οριστική πλέον οπτική των αστικών κυβερνήσεων, οποιασδήποτε σύνθεσης, στη χώρα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της μακρόχρονης εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στις άλλες χώρες, όπως αυτή αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία.²⁴

²⁴ Σε άρθρο του, λοιπόν, ο Θεριανός (2007) περιγράφει την εκπαιδευτική πολιτική στο συγκεκριμένο ζήτημα (πολιτική της εκπαιδευτικής αγοράς, όπως αποκαλείται) στο Ενωμένο Βασίλειο, μιλώντας, μεταξύ άλλων, για διοικητική αποκέντρωση και αυτονομία των σχολείων, για δυνατότητα επιλογής του σχολείου φοίτησης των παιδιών από τους γονείς τους (parental choice), για χρηματοδότηση των σχολείων εν μέρει από το Κράτος και με κριτήριο τον αριθμό των μαθητών τους (per capita) και όχι τις πραγματικές τους ανάγκες (τα σχολεία με φτωχότερο πληθυσμό, ενώ θα έπρεπε να χρηματοδοτούνται περισσότερο, ωστόσο, συμβαίνει το αντίθετο). Κύριο στοιχείο στη συγκεκριμένη πολιτική αποτελεί η υπαγωγή της λειτουργίας του σχολείου σε συνθήκες ανταγωνισμού και οικονομίας της αγοράς, προκειμένου να προσελκύει περισσότερους και «καλύτερους» μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους θα ανεβάζουν τις επιδόσεις του σχολείου και θα αποτελούν πόλο έλξης και άλλων μαθητών. Τα σχολεία κατατάσσονται ιεραρχικά σε ενιαίο εθνικό πίνακα, ανάλογα με τις μέσες επιδόσεις των μαθητών τους, που υποχρεούνται να ανακοινώνουν στον εθνικό πίνακα, μαζί με τις ευρύτερες δραστηριότητες που προσφέρουν, τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, την υλικοτεχνική τους υποδομή κ.λ.π. Από το συγκεκριμένο πίνακα αντλούν την πληροφόρησή τους οι γονείς-πελάτες και αυτό είναι το βασικό στοιχείο που καθορίζει την τελική τους απόφαση σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους (οι άλλες δύο επιλογές, που έχουν, είναι να κατευθυνθούν στην ιδιωτική εκπαίδευση –μόνον το 7% των οικογενειών επιλέγουν τη λύση αυτή- ή σε κατ' οίκον εκπαίδευση των παιδιών τους –μόνο 1.200 οικογένειες σε όλη τη Μ. Βρετανία την προτιμούν). Ισχύει ένα γενικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum), που προσδιορίζει τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδαχθούν, αλλά δε δεσμεύει εκπαιδευτικούς και σχολεία για το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Υπό το πρίσμα αυτό, τα «κακά» σχολεία κλείνουν και οι «ανεπαρκείς» εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε αυτά, μένουν άνεργοι. Βέβαια, εκείνο που αποκρύπτεται συστηματικά είναι το αντιφατικό γεγονός της ύπαρξης μεγάλων ποσοστών διαρροής μαθητών από τα ελιτίστικά σχολεία, αφού όποιοι δεν τα καταφέρνουν, αποβάλλονται κατευθείαν από τα σχολεία αυτά, προκειμένου να μην κινδυνεύσουν τα υψηλά εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα και η καλή τους φήμη γενικότερα. Επίσης, αποκρύπτεται το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών τους ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, επομένως, διαθέτουν επαρκέστερη πληροφόρηση και έχουν τη δυνατότητα χρηματοδότησης της επιλογής τους. Τέλος, αποσιωπάται το γεγονός ότι τα δημοφιλή, ελιτίστικά σχολεία, με τις μεθόδους τους καταφέρνουν να επλέγουν αυτά τους γονείς –παρά οι γονείς τα σχολεία- και να διαιωνίζουν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις και το ρατσισμό. Αντίθετα, τα σχολεία που φιλοξενούν αποκλειστικά παιδιά κατώτερων κοινωνικών τάξεων ή μεταναστών -που δε γίνονται δεκτά στα προηγούμενα, τα δημοφιλή- υποχρηματοδοτούνται, κλείνουν ή καταδικάζονται σε χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Σε αντίθεση, ωστόσο, με τις αποτυχημένες εκπαιδευτικές πολιτικές σε Αγγλία και Η.Π.Α., υπάρχει το πετυχημένο παράδειγμα της Φινλανδίας, όπου στη φτώχεια, την υποανάπτυξη και την οικονομική τους κρίση, απάντησαν με ενιαίο, εννιαετές, δημόσιο σχολείο (σχεδόν ανύπαρκτα τα ιδιωτικά σχολεία), με μειωμένο ωράριο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, χωρίς ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση ούτε αξιολόγηση -τιμωρητικού χαρακτήρα, όπως αυτή που περιγράφηκε παραπάνω- αφού οι Φινλανδοί θεωρούν, ότι η ύπαρξη της θα σηματοδοτούσε δυσπιστία απέναντι στους εκπαιδευτικούς και θα υπονόμει το θετικό σχολικό κλίμα και την απαραίτητη παιδαγωγική ελευθερία. Αντ' αυτού, φρόντισαν να διαθέσουν κονδύλια για την εφαρμογή διγλωσσών και πολύγλωσσων προγραμμάτων διδασκαλίας, για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών τους ανεξαιρέτως. Ακόμη, φρόντισαν να καθιερώσουν ένα κοινό σχολείο για όλα τα παιδιά, με ή χωρίς αναπηρίες, όπου εξατομικευμένες πρακτικές διδακτικής παρέμβασης να διασφαλίζουν την ποιότητα της μάθησης γενικά. Τέλος, φρόντισαν να εξαλείψουν τον ανταγωνισμό και να αναδείξουν το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, απολαμβάνοντας εν τέλει, σταθερά την πρώτη θέση στις αξιολογήσεις του

Επίσης, διαφωτιστικό είναι σχετικό απόσπασμα από το βιβλίο του πολύ γνωστού Άγγλου καθηγητή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Warwick της Αγγλίας, Ken Robinson (2011) σχετικά με την εφαρμογή της πολιτικής της αγοράς στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ. Αναφέρει, λοιπόν, ότι το 2001 η Ομοσπονδιακή κυβέρνηση των Η.Π.Α. πέρασε σε νόμο την Πράξη Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ESEA), γνωστή γενικώς και ως: «Όυτε ένα παιδί απέξω –Δράση 2001» (No Child Left Behind). Στόχοι ήταν η αναβάθμιση των ακαδημαϊκών προτύπων σε όλα τα σχολεία, για να γίνουν οι δάσκαλοι υπεύθυνοι για τα επιτεύγματα των σπουδαστών, να αναβαθμιστούν τα επίπεδα της προετοιμασίας για το Πανεπιστήμιο και να τονωθεί η οικονομική ανταγωνιστικότητα των Η.Π.Α. Οι βασικές μέθοδοι ήταν η εντατικοποίηση των τυποποιημένων εξετάσεων για τη γλώσσα και τα μαθηματικά και η εξάρτηση της χρηματοδότησης των σχολείων από τα αποτελέσματα των σπουδαστών στις εξετάσεις. Η Πράξη του 2001 ήταν αποτέλεσμα διακομματικής συμμαχίας. Στην πράξη, όμως, απέτυχε ευρέως να ανταποκριθεί στις ίδιες της τις στοχεύσεις και κατηγορήθηκε ανοιχτά για αποηθικοποίηση δασκάλων και σπουδαστών, για πρόωπη μιας παραλυτικής κουλτούρας «διδασκαλίας για τις εξετάσεις» και για ενθάρρυνση των σχολείων να υιοθετήσουν τα εξεταστικά συστήματα, προκειμένου να αποφύγουν οικονομικές και άλλες ποινές. Στο μεταξύ δάσκαλοι και σπουδαστές εγκατέλειψαν τα σχολεία σε ανησυχητικά ποσοστά (το 30% των παιδιών στις Η.Π.Α. δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και σε κάποιες περιοχές το ποσοστό αγγίζει το 50%, ενώ για όσους παραμένουν στο σχολείο, τα ποσοστά αποτυχίας και δυσφορίας είναι απελπιστικά συχνά), ενώ τα θετικά αποτελέσματα στον αλφαριθμητισμό και τα μαθηματικά δεν είχαν σχεδόν καθόλου αυξηθεί. Επιπλέον, στην πορεία, η μέριμνα για τις τέχνες (μουσική, θέατρο, ζωγραφική) και τις ανθρωπιστικές σπουδές (Γεωγραφία, Ιστορία κ.λ.π.) στα αμερικανικά σχολεία είχε καταρρακωθεί. Από τότε που η παραπάνω μεταρρύθμιση εφαρμόστηκε, σχεδόν οι μισές σχολικές περιφέρειες συρρίκνωσαν ή μείωσαν σοβαρά τα καλλιτεχνικά προγράμματα και τις αντίστοιχες διδακτικές θέσεις. Τα ημερήσια προγράμματα των περισσότερων σχολικών συστημάτων χωρίζουν τα διδακτικά αντικείμενα σε χρήσιμα και άχρηστα. Όποτε η χρηματοδότηση είναι σφιχτή ή όταν τα μεταρρυθμιστικά κινήματα εστιάζουν στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προτύπων, τα καλλιτεχνικά προγράμματα συνήθως πετοοκόβονται.

(γνωστού μας) ΟΟΣΑ, μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης.²⁵

Αυτά, ως απάντηση στους βαρύγδουπους και εγκληματικά αφελείς αφορισμούς του Υπουργείου, ότι με το νέο σύστημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα δημιουργήσουμε το νέο σχολείο, που θα εξαλείψει τις κοινωνικές ανισότητες και τις διακρίσεις, ενώ θα θεραπεύσει και τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή. Προφανώς, δεν πρόκειται για εξυγίανση του χώρου, προφανώς και δεν τους νοιάζει για την εξασφάλιση μορφωτικών προϋποθέσεων για τα παιδιά του λαού. Πρόκειται απλά για απάτη: για την πιο μεγάλη απάτη...την απάτη ενός τσιφλικάδικου καπιταλισμού στη χώρα μας, τόσο απροκάλυπτου, ώστε να μην έχει μπει καν στον κόπο να ενδυθεί ενός νεοφιλελεύθερου ή μεταμοντέρνου προσώπειου.

²⁵ Για όλα τα παραπάνω, βλ. Τσιάκαλο, στον πρόλογο του βιβλίου του Sahlberg (2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλτουσέρ, Λ. (1999). (ζ' έκδοση). *Θέσεις (1964-1975)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γληνός, Δ. (1975). (β' έκδοση). *Εκλεκτές σελίδες. Τόμος Δ'*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Ένγκελς, Φρ. (2003). *Ο Λουδοβίκος Φόιερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Θεριανός, Ν. Κ. (2007). *Η λειτουργία της Επιλογής στη Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική. Εμπειρική Έρευνα σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου*. Ανακτήθηκε στις 5/4/2011, από: <http://paremvaseis.org/yliko33.htm>.
- Καββαδίας, Γ. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η κατηγοριοποίηση των σχολείων. Αποδομώντας το σχέδιο νόμου του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. για την «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)»*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2013, από: <http://www.alfavita.gr/apopsi>.
- Le Bon, G. (1996). *Ψυχολογία των μαζών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φρ. (2011). *Κείμενα για την οικονομική κρίση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Marx, K., & Engels, Fr. (2003). (μετάφρ. Μιχαήλ, Σ.). *Η αποικιοκρατία στην Ασία. Ινδία/Περσία/Αφγανιστάν 1853*. Αθήνα: Άγρα.
- Ντιούι, Τζ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Αθήνα: Γλάρος
- Παπαδοπούλου, Ε. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: Το «Σχολείο της Χαράς». Εφαρμογές και πρακτικές μιας ανθρωπιστικής παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Robinson, K. (2011). (α' έκδοση). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Έν πλῶ.
- Sahlberg, P. (2013). (α' έκδοση). (πρόλογος: Γ. Τσιάκαλος). *Φινλανδικά Μαθήματα. Τι μπορεί να μάθει ο κόσμος από την εκπαιδευτική αλλαγή στη Φινλανδία;*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φρομ, Έρ. (1978). *Να Έχεις ή να Είσαι*; Αθήνα: Μπουκουμάνη.