

ΣΤΕΛΙΟΣ ΧΙΩΤΑΚΗΣ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΛΕΩΝΙΔΑΣ

ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΣ

ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ ΜΙΧΑΗΛ

ΚΑΪΛΑ ΜΑΡΙΑ

ΚΑΝΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ.

ΚΟΥΖΕΛΗΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ

LINEL LENNART

# Η ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΒΑΘΜΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΤΡΙΤΗ ΕΚΔΟΣΗ

LÜTGERTL WILL

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΣΗΦΗΣ

ΜΥΛΩΝΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

ΞΑΝΘΑΚΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

ΞΩΧΕΛΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

PRAHL HANS-WERNER

ΣΙΓΑΛΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

ΣΟΛΟΜΩΝ ΙΩΣΗΦ

ΤΡΟΥΛΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΦΙΛΙΠΠΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΧΙΩΤΑΚΗΣ ΣΤΕΛΙΟΣ



ΜΤΡΗΓΟΡΗΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Η ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:  
ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ  
ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ  
ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΙΩΣΗΦ ΣΟΛΟΜΩΝ

Αντικείμενο αυτής της σύντομης μελέτης είναι μια κοινωνιολογική θεώρηση του ζητήματος της οργάνωσης του σχολικού χώρου του πρωτοβάθμιου σχολείου ως μηχανισμού αξιολόγησης. Πρέπει να τονίσω εξαρχής πως θεωρώ ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα μόνο από τους άξονες γύρω από τους οποίους δομείται ο σχολικός χώρος. Σήμερα θα προσπαθήσω να απομονώσω και να ασχοληθώ μόνο με αυτόν τον άξονα και όχι με τη συνολική πειθαρχική λειτουργία του σχολικού κτιρίου<sup>1</sup>.

Με τον όρο αξιολόγηση δεν αναφέρομαι μόνο στον οριακό έλεγχο των παιδαγωγικών υποκειμένων –τις οριακές και κρίσιμες εξετάσεις που κρίνουν αποφασιστικά τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο ή από τη μια βαθμίδα στην άλλη και επικυρώνουν έτσι την παιδαγωγική διαδικασία– μολονότι και αυτές χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη τεχνολογία, βασικό συστατικό στοιχείο της οποίας είναι η χωρική διάταξη εξεταστών και εξεταζομένων, σχολικών επίπλων κτλ.

Εδώ θα θεωρήσω την αξιολόγηση σύμφωνα με την οπτική του M. Foucault ως μόνιμο παράγοντα της παιδαγωγικής διαδικασίας όχι κάτι που έρχεται μετά από αυτήν, αλλά μάλλον συναρθρώνεται αναπόσπαστα με αυτήν καθ' όλη τη διάρκειά της<sup>2</sup>. Στον αντίποδα της μετάδοσης γνώσης από διδάσκοντα σε διδασκόμενο, που είναι η νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου, η αξιολόγηση εισάγει τη συνεχή διαδικασία *ΑΝΤΛΗΣΗΣ* γνώσης από τον διδάσκοντα σχετικά με τον κάθε μαθητή. Για να μπορέσει ο δάσκαλος να αξιολογεί το μαθητή πρέπει να αποσπά από αυτόν όσο περισσότερη γνώση γίνεται σχετικά με εκείνες τις πτυχές του εαυτού του που αφορούν την εκάστοτε τροπή που παίρνει η κυρίαρχη αντίληψη για την αποστολή της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης.

Για τη συνεχή αξιολόγηση, ως απόσπαση γνώσης, επιστρατεύεται μια σχολική τεχνολογία, που αποσκοπεί να καταστήσει το παιδί ένα “κείμενο” (σύμφωνα με την ορολογία του B. Bernstein) αναγνώσιμο και αποκωδικοποιήσιμο από το δάσκαλο βάσει του εκάστοτε κυρίαρχου *bricolage* παιδαγωγικής θεωρίας<sup>3</sup>. Οι τεχνικές λόγου αποτελούν ένα μέρος αυτής της τεχνολογίας. Εκτός όμως από αυτές υπάρχει μια



σειρά αναγκαίων συμπληρωματικών τεχνικών, σημαντική πλευρά των οποίων είναι αυτή του χώρου. Η σχολική τεχνολογία της αξιολόγησης διέπεται από ορισμένους άξονες, οι οποίοι υποστηρίζω ότι διέπουν ταυτόχρονα και την οργάνωση του χώρου στο σχολείο<sup>1</sup>.

— Ο βασικότερος άξονας είναι αυτός της ορατότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί η άντληση γνώσης είναι τα υποκείμενα να είναι ορατά από τον διδάσκοντα. Μέσα στο σχολικό χώρο, μια πληθώρα τεχνικών μέσων επιστρατεύονται για την εξασφάλιση της ορατότητας και της παρατήρησης του κειμένου των μαθητών από τους διδάσκοντες: υψομετρικές διαφορές, κεκλιμένα επίπεδα, απρόσκοπες οπτικές ευθείες, κενά στις πόρτες, τζάμια και καθρέφτες και τελευταία κάμερες κ.ο.κ., χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση των μαθητών. Όπως θα φανεί και στη συνέχεια και από τα παραδείγματα, η αρχιτεκτονική του σχολείου έχει ως θεμελιώδη αρχή της την εξυπηρέτηση της ορατότητας.

— Ένας άλλος άξονας της τεχνολογίας της αξιολόγησης είναι αυτός της εξατομίκευσης και φυσικής προσέγγισης των μαθητών. Για να επιτευχθεί η εξέταση και η αξιολόγηση, αναγκαία προϋπόθεση είναι να μπορεί ο κάθε μαθητής να προσεγγίζεται εύκολα και να ξεχωρίζεται φυσικά από τους άλλους μαθητές για ορισμένα χρονικά διαστήματα. Το παιδί πρέπει κατά διαστήματα να αποσπάται λίγο ή πολύ από τη μαθητική μάζα και, ως άτομο, να τίθεται αντιμέτωπο με τον διδάσκοντα-αξιολογητή για να μπορέσει το κείμενό του να συγκριθεί με τα ορατά ή αόρατα κριτήρια του παιδαγωγικού bicolage του. Ο χώρος συμμετέχει και σε αυτή τη λειτουργία με μια σειρά μικροτεχνικών, όπως είναι διάφορα είδη διαδρόμων προσπέλασης, βάθρα, πίνακας κτλ.

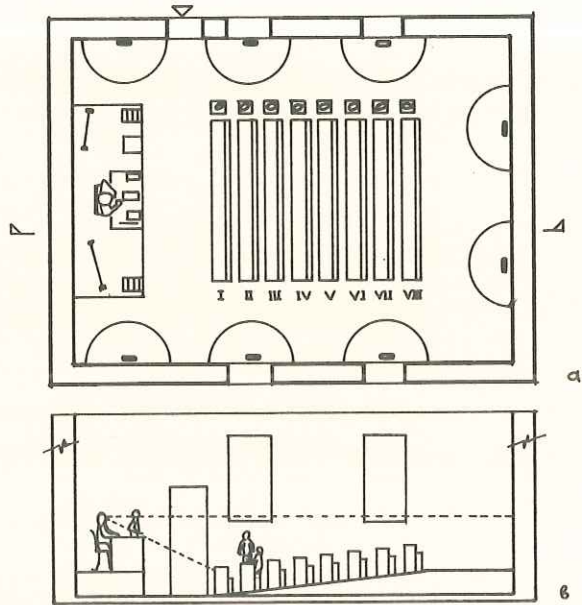
— Ο τρίτος βασικός άξονας είναι αυτός της ταξινόμησης και ιεράρχησης. Η αξιολόγηση ενέχει τη σύγκριση των εξατομικευμένων μαθητών μεταξύ τους, την κατανομή τους σε κατηγορίες, δηλ. την ταξινόμησή τους, καθώς και την ιεράρχησή τους. Ιεραρχημένες κατηγορίες μαθητών τοποθετούνται, διατάσσονται με διαφορετικούς τρόπους σε σειρές, γραμμές, ζώνες, ομάδες, σύμφωνα πάντοτε με την κυρίαρχη παιδαγωγική "θεωρία" που διέπει την πρακτική του δασκάλου.

Αυτή η τεχνολογία παίρνει, μέσα σε κάθε τύπο παιδαγωγικής οργάνωσης, διαφορετικές τροπές, όμως υποστηρίζω ότι οι παραπάνω άξονες, αν και με διαφορετικούς τρόπους, συγκροτούν τη βασική δομή όλων των τύπων.

Ας δούμε τώρα πώς οι παραπάνω άξονες πραγματώνονται σε τρεις διαφορετικούς τύπους παιδαγωγικής οργάνωσης και σχολικού κτιρίου, που κυριάρχησαν από τις απαρχές του αστικού σχολείου έως σήμερα.

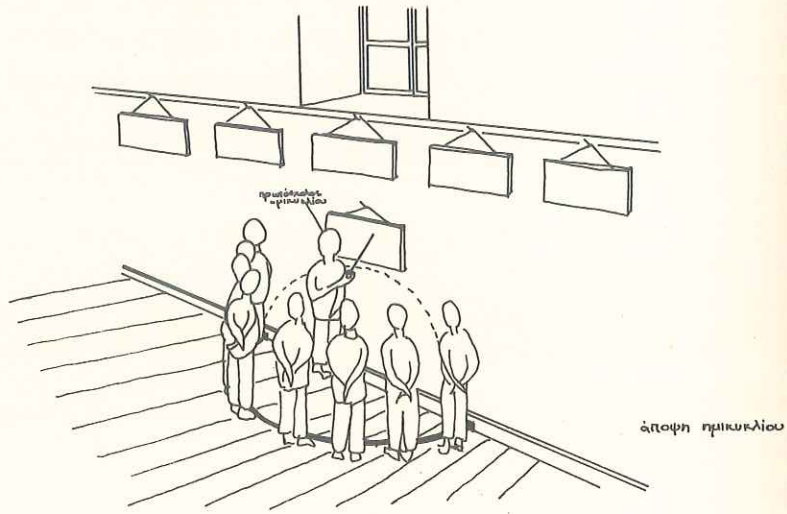
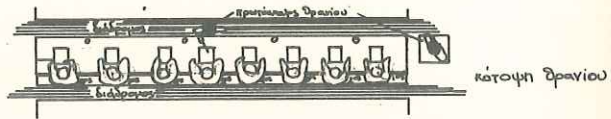
1. Και πρώτα ας εξετάσουμε τον τύπο του αλληλοδιδασκτικού σχολείου (Σχ.1), το γνωστό ως monitorial school στην Αγγλία, και ως école mutuelle στη Γαλλία. Αυτό αποτέλεσε τον πρώτο τύπο μαζικού και λαϊκού σχολείου σε αυτές τις χώρες από τα 1800 έως τα 1840 και στην Ελλάδα από τα 1820 έως τα 1880<sup>2</sup>.

Σε αυτόν τον τύπο όλο το σχολείο περιλαμβάνεται σε μια αίθουσα. Η πρώτη τάξη τοποθετείται μπροστά στην έδρα του δασκάλου, η όγδοη και τελευταία πίσω-πίσω. Η ορατότητα αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο της οργάνωσης του χώρου: Ο δάσκαλος-επιτηρητής



Κάτοψη (α) και τομή (β) αίθουσας αλληλοδιδακτικού σχολείου ~70 μαθητών

Σχ. 1



Σχήμα 1

1. Σολομ...

εγκαθί...  
 επίσης...  
 πίσω. Σ...  
 το πλά...  
 λος θο...  
 τα προ...  
 πρωτο...  
 Στο...  
 ευθύν...  
 των μ...  
 κάθε έ...  
 οι επι...  
 στη σε...  
 εξετά...  
 2ος π...  
 ται 3...  
 Συ...  
 μη ως...  
 μια α...  
 μια ε...  
 Α...  
 αλλ/κ...  
 αριθ...  
 προσ...  
 2...  
 της 1...  
 1880...  
 σχολ...  
 συν...  
 ναβ...  
 Τ...  
 τότε...  
 δια...  
 του...  
 εισ...  
 πα...  
 μια...  
 -η...  
 τά...  
 μα...



εγκαθίσταται πάνω σε ψηλό βάθρο, ο γενικός πρωτόσχολος-επιμελητής της τάξης επίσης πάνω στο βάθρο το έδαφος κατασκευάζεται κεκλιμένο, ανωφερές προς τα πίσω. Στην άκρη κάθε θρανίου (για τα γραπτά μαθήματα) που καταλαμβάνει όλο το πλάτος της αίθουσας, πλην των πλαϊνών διαδρόμων, υπάρχει ένας πρωτόσχολος θρανίου, ανεβασμένος κι αυτός πάνω σε βάθρο. Στη μέση κάθε ημικυκλίου (για τα προφορικά), που σχηματίζουν οι ομάδες μαθητών ίδιας τάξης, υπάρχει και ένας πρωτόσχολος ημικυκλίου.

Στο θρανίο: Υψηλά ιστάμενος (τοποθετημένος πάνω σε βάθρο) πρωτόσχολος διευθύνει τη μηχανική διδασκαλία των γραπτών μαθημάτων και ελέγχει την επίδοση των μαθητών του. Σε συχνά διαστήματα διασχίζει το διάδρομο και προσεγγίζει κάθε ένα μαθητή για να αξιολογήσει το γραπτό προϊόν του. Στο τέλος κάθε ημέρας οι επιδόσεις των μαθητών του θρανίου συγκρίνονται και οι μαθητές ιεραρχούνται στη σειρά: 1ος, 2ος, 3ος.... Στο ημικύκλιο, ο πρωτόσχολος ανάγνωσης διδάσκει και εξετάζει ταυτόχρονα. Αν ο πρώτος δεν πει σωστά γίνεται αμέσως δεύτερος, αν ο 2ος πει σωστά γίνεται 1ος, αν ο 3ος πει σωστά γίνεται 2ος, και ο πρώην 1ος γίνεται 3ος, κ.ο.κ.

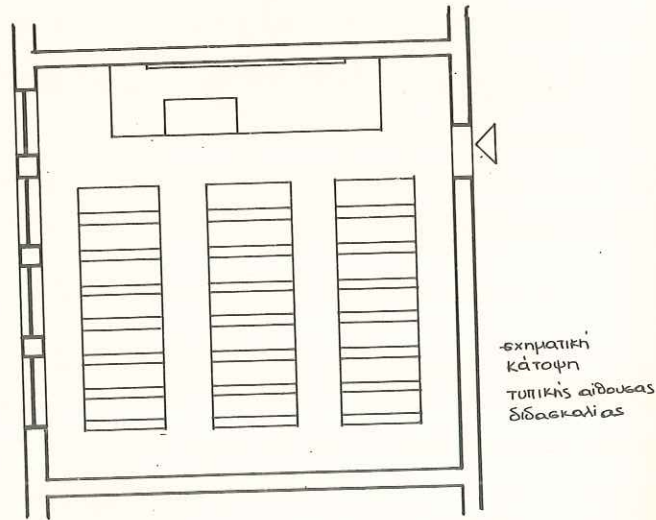
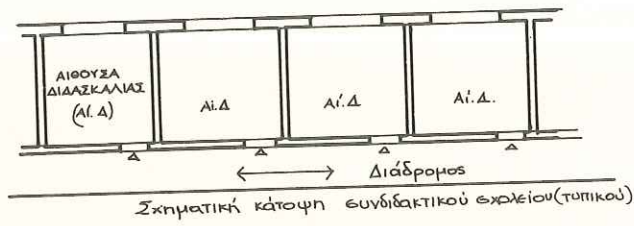
Συνολικά, ανά πάσα στιγμή η διάταξη των μαθητών στο χώρο είναι αναγνώσιμη ως στιγμή στη διαδικασία της συνεχούς αξιολόγησης. Έχουμε δηλαδή όχι μόνο μια αποτύπωση στο χώρο των διαφορετικά αξιολογημένων επιδόσεων, αλλά και μια ενεργό συμμετοχή του χώρου στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Απλουστεύοντας, μπορούμε να πούμε ότι αυτό που κυρίως αξιολογείται στο αλληλό πρότυπο είναι η πρόσκτηση μηχανικών γνώσεων ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής καθώς και η μηχανική υποταγή σε μια σειρά από ρητούς κανόνες και προστάγματα.

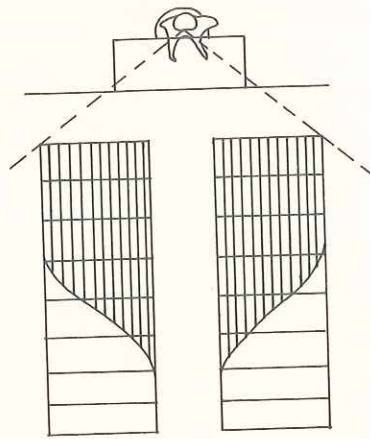
2. Ο τύπος του συνδιδασκτικού σχολείου (Σχ. 2), που καθιερώνεται στις χώρες της Ευρώπης πριν από τα μέσα του 19ου αιώνα, θεσμοθετείται στην Ελλάδα το 1880 και ουσιαστικά παραμένει το κυρίαρχο πρότυπο ακόμη και του σημερινού σχολείου. Πρόκειται για το σχολείο με τις αίθουσες τάξεων, οι οποίες συνδέονται συνήθως με ένα διάδρομο. Πολλά από τα στοιχεία του αλληλού προτύπου τα ξαναβρίσκουμε κάπως παραλλαγμένα και στην αίθουσα-τάξη του συνδιδασκτικού<sup>6</sup>.

Το βάθρο με την έδρα εισάγονται και πάλι για να υποβοηθηθούν υλικά η ορατότητα και η ατομική εξέταση. Οι διάδρομοι για την προσέγγιση διατάσσονται με διαφορετικό τρόπο και διασχίζουν την επιφάνεια που καλύπτουν τα θρανία με τους μαθητές. Θρανία ποικίλου ύψους, χαμηλότερα μπροστά και ψηλότερα πίσω, εισάγονται για να αντικατασταθεί η κλίση του δαπέδου.

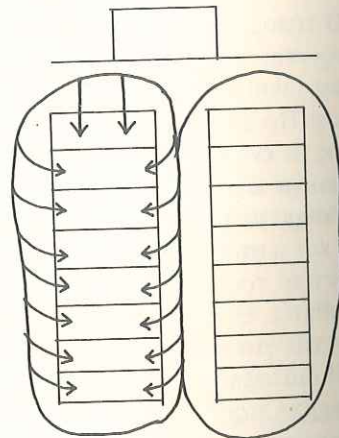
— Η διάταξη των μαθητών παρουσιάζει επίσης ενδιαφέρον: Σύμφωνα με την παιδαγωγική τακτική του δασκάλου αποφασίζονται οι θέσεις των μαθητών. Π.χ. μια απλουστευμένη περίπτωση αξιολογικής τοποθέτησης στη συνδιδασκτική αίθουσα, —η οποία όμως συνδιαμορφώνεται τόσο και από τον παράγοντα εξασφάλισης της τάξης, όσο και από τον παράγοντα της φυσικής διάπλασης και κατάστασης των μαθητών— είναι εκείνη όπου οι καλοί τοποθετούνται μπροστά, οι μέτριοι στη μέση,



Σχ. 2



πεδίο ορατότητας του δασκάλου με σταθερή θέση στην έδρα



πεδίο επιτήρησης με μετακίνηση στους εξωτερικούς διαδρόμους

Σχήμα 2

1. Σολομών: Η

οι κακοί πιά μπροστά. Σ μιοργούν τ μένως συνε τύπο.

Απλουσ κυρίως αξιό απ' ό,τι στο το δάσκαλο

3. Το τε (Σχ.3) που ε ταρχικό" σ της αόρατη

Δείγματ Γερμανία, α φανίζεται μ δειλά και σ ζουν να πρ μόνο τα τε μοθητικού Μίλτος Κο της παιδαγ

Κάνοντ λικής μονά ρους διαφό εναλλασσό διευκολύνε σε αντίθεσ να προωθε αξιολόγησ συμβολικά τους περιο ομάδα στη το παιδί, μ του, θα μά κοινούς τό ριστούν θε διανοητικ

Όμως στην Αγγλ μάνουν ό



οι κακοί πίσω, οι ανέλπιστα αδιόρθωτοι στο τελευταίο θρανίο, ή χώρια ή μπροστά-μπροστά. Συνοπτικά, η νέα διάταξη των διαθέσιμων θρανίων και των διαδρόμων δημιουργούν τις υλικές συνθήκες για την επέκταση της δυνατότητας ελέγχου και επομένως συνεχούς αξιολόγησης από τον διδάσκοντα, σε σχέση με τον προηγούμενο τύπο.

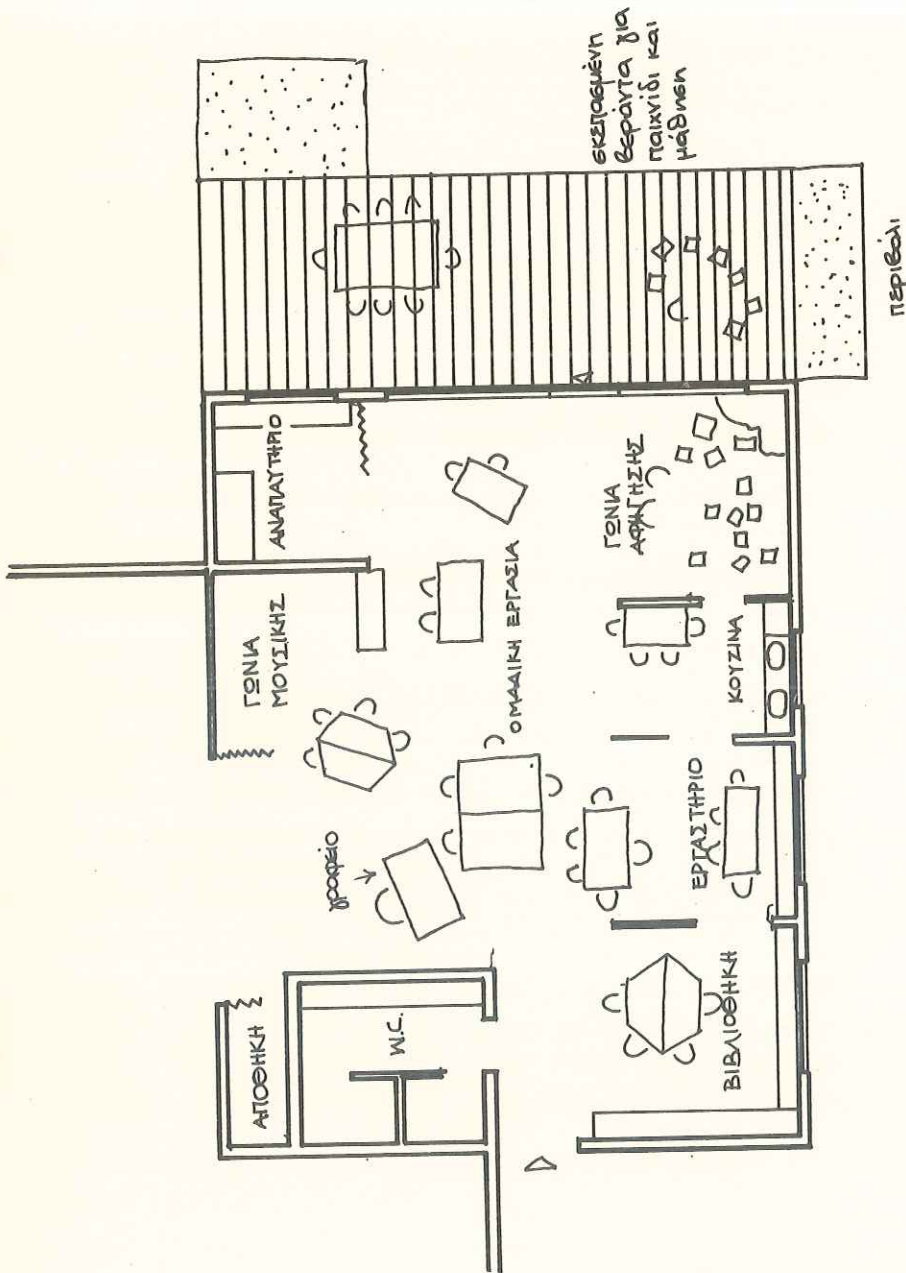
Απλουστεύοντας, μπορούμε να πούμε ότι αυτό που στο συνδιδασκτικό σχολείο κυρίως αξιολογείται είναι η επίδοση σε ένα πιο πολύπλευρο γνωστικό περιεχόμενο απ' ό,τι στο αλληλοδιδασκτικό, η πειθαρχία και η υποταγή στην υπαγορευμένη από το δάσκαλο τάξη.

3. Το τελευταίο παράδειγμα αφορά το μοντέλο του κτιρίου ανοιχτής κάτοψης (Σχ.3) που έρχεται να εξυπηρετήσει το θεσμοθετημένο "παιδοκεντρικό" ή "αντιαυταρχικό" σχολείο, ή, σύμφωνα με τους όρους του Bernstein, το σχολείο-πρότυπο της αόρατης παιδαγωγικής ή του συγχωνευμένου παιδαγωγικού κώδικα.

Δείγματα τέτοιας παιδαγωγικής πρακτικής έχουμε ήδη προπολεμικά π.χ. στη Γερμανία, στις Η.Π.Α. όμως το σχολικό κτίριο αυτής της παιδαγωγικής πρωτοεμφανίζεται μεταπολεμικά στην Αγγλία, όπου ανθεί κατά τις δεκαετίες '60-'70, και δειλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Στην Ελλάδα, κατά το μεσοπόλεμο, αρχίζουν να προτείνονται στοιχεία τέτοιας παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, που ίσως μόνο τα τελευταία χρόνια αρχίζουν να εμφανίζονται κυρίως στο επίπεδο του νομοθετικού παιδαγωγικού λόγου και σποραδικά στην πράξη, ενώ ήδη το 1930 ο Μίλτος Κουντουράς, για παράδειγμα, είχε διαγράψει με σαφήνεια τις αρχές αυτής της παιδαγωγικής και του σχολικού κτιρίου ανοιχτής κάτοψης<sup>7</sup>.

Κάνοντας μια αφαίρεση<sup>8</sup>, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρότυπο μιας σχολικής μονάδας αόρατης παιδαγωγικής συγκροτείται από αλληλοσυνδεόμενους χώρους διαφόρων διαστάσεων, στους οποίους αποδίδονται διαφορετικές ειδικές, ίσως εναλλασσόμενες, χρήσεις, με λίγους τοίχους και διόλου πόρτες, κινητά έπιπλα που διευκολύνουν την ομαδική δουλειά κτλ. Πρόκειται για ένα χώρο που, φαινομενικά, σε αντίθεση με τους προηγούμενους τύπους, έχει μια ακαθόριστη δομή, δε μοιάζει να προωθεί την ορατότητα, να διαχωρίζει τους μαθητές σύμφωνα με μια γραμμική αξιολόγηση της επίδοσής τους, και επομένως να ιεραρχεί τα άτομα, τουλάχιστον συμβολικά μέσα στο χώρο. Αντίθετα, μοιάζει να αφήνει ελευθερία και να μειώνει τους περιορισμούς στην επιλογή και στη μετακίνηση από τη μία δραστηριότητα ή ομάδα στην άλλη, προσφέρει ένα "περιβάλλον", όπως συνηθίζεται να λέγεται, όπου το παιδί, μόνο του ή στην εκάστοτε ομάδα, θα αναπτύξει ελεύθερα τα ενδιαφέροντά του, θα μάθει παίζοντας και κάνοντας, (για να αναφέρουμε ορισμένους από τους κοινούς τόπους της αντίστοιχης φιλολογίας) *θα κάνει λάθη*, τα οποία θα αναγνωριστούν θετικά ως αναγκαία για την αβίαστη μετάβαση από το ένα στάδιο ψυχοδιανοητικής ανάπτυξης στο άλλο κ.ο.κ.

Όμως μελέτες που έχουν γίνει για σχολεία ανοιχτής κάτοψης εν λειτουργία, στην Αγγλία, εκεί όπου αυτός ο τύπος είχε και τη μεγαλύτερη εξάπλωση<sup>9</sup>, επισημαίνουν ότι οι διδάσκοντες προτιμούν να τοποθετούν το τραπέζι τους σε σημεία



Σχίμα 3

ΣΧΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΟΦΗ ΜΙΑΣ "ΜΟΝΑΔΑΣ" ΣΧΟΛΕΙΟΥ "ΑΝΟΙΧΤΗΣ ΚΑΤΟΦΗΣ"

από τα οποία μπ  
που έχουν υπό τ  
συχνά οι ομάδο  
παιδιά αξιολογι  
ων" ή "ρόλων" μ  
δων ως "φυσικέ  
ντες. Άλλωστε α  
σική παρουσία τ  
ομάδα, κάτι που  
λικών συνόρων,  
διού. Οι με προγ  
περιέχουν πια βα  
την επίδοση αλλ  
τη σωματική γίν  
του παιδιού που  
εκδηλωθούν και  
φωνα με το νέο π  
κρίνει, θα τις μετ  
της αξιολόγησης  
Ίσως, λοιπόν  
εκπαιδευτικής κα  
από μια άρρητη  
κοινωνικού ελέγ  
αξιολόγηση άφη  
ρη-αντιαυταρχικ  
πιο πλήρους και

Με αφορμή τ  
λογικού χαρακτ  
όσο κι αν φανεί  
σχολείο έχει μάλ  
δαγωγική πρακτι  
τείνει να προμοδ  
μάλλον τα παιδι  
νωνικών τάξεων.

Εάν αυτό ισχ  
είναι», που η νέα  
φώνονται από το  
πρακτική, που ασ  
-επίδοση και υπο  
λογεί με πολύ πιο  
λόγια, με τη νέα π



από τα οποία μπορούν άμεσα να επιτηρούν κάθε σημείο του πολυποίκιλου χώρου, που έχουν υπό την εποπτεία τους. Επίσης κάποιες μελέτες επισημαίνουν ότι πολύ συχνά οι ομαδοποιήσεις των παιδιών έχουν στη βάση τους ορισμένα αόρατα στα παιδιά αξιολογικά κριτήρια των διδασκόντων ή ότι διακρίσεις "κύρους", "γνώσεων" ή "ρόλων" μεταξύ των μαθητών εμφανίζονται συχνά στο εσωτερικό των ομάδων ως "φυσικές" και μάλλον ενθαρρύνονται και από τους ίδιους τους διδάσκοντες. Άλλωστε αυτή η παιδαγωγική πρακτική, που απαιτεί την ψυχολογική και φυσική παρουσία του δασκάλου ως σύμβουλου και βοηθού πλάι στο παιδί και στην ομάδα, κάτι που διευκολύνεται και από την απουσία ισχυρών φυσικών και συμβολικών συνόρων, απαιτεί ταυτόχρονα επιμελή και πολύπλευρη παρατήρηση του παιδιού. Οι με προγνωστική σημασία ατομικοί φάκελοι των μαθητών μπορεί να μην περιέχουν πια βαθμούς, περιέχουν όμως ατομικές αξιολογικές κρίσεις όχι μόνο για την επίδοση αλλά και για την εκφραστικότητα, την κοινωνικότητα, την ευαισθησία, τη σωματική κίνηση, τα ενδιαφέροντα, τις προδιαθέσεις, κ.ο.κ., για πτυχές δηλαδή του παιδιού που ο αντίστοιχος χώρος και οι ανίσχυροι κανόνες του επιτρέπουν να εκδηλωθούν και να γίνουν ορατές στο δάσκαλο, ο οποίος θα τις αναγνωρίσει σύμφωνα με το νέο παιδαγωγικό θεωρητικό μοντέλο του, θα τις ερμηνεύσει και θα τις κρίνει, θα τις μετρήσει και θα τις αξιολογήσει. Με ένα διαφορετικό τρόπο, οι αρχές της αξιολόγησης ως άντλησης γνώσης πραγματοποιούνται και εδώ.

Ίσως, λοιπόν, αυτή η αποδόμηση του χώρου να μη σημαίνει και αποδόμηση της εκπαιδευτικής κατάστασης. Η χαμένη δομή του χώρου πιστεύω ότι αντικαθίσταται από μια άρρητη και εσωτερικοποιημένη τάξη και από μια άλλη διεισδυτική μορφή κοινωνικού ελέγχου, η οποία επεκτείνεται σε πτυχές του παιδιού που η συμβατική αξιολόγηση άφηνε απ' έξω. Με αυτή την έννοια ίσως η θεσμοποιημένη "φιλελεύθερη-αντιαυταρχική" παιδαγωγική και ο χώρος της να εμπεριέχουν τον κίνδυνο ενός πιο πλήρους και ολοκληρωτικού ελέγχου.

Με αφορμή τα προηγούμενα, θα κλείσω ανοίγοντας δύο ερωτήματα κοινωνιολογικού χαρακτήρα που θεωρώ σημαντικά. Πρώτα όμως, για λόγους συντομίας, όσο κι αν φανεί αυθαίρετο, πρέπει να κάνω την εξής παραδοχή: η αξιολόγηση στο σχολείο έχει μάλλον ταξική βάση. Με άλλα λόγια, υποστηρίζω ότι η τοπική παιδαγωγική πρακτική που ασκείται σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων τείνει να προμοδοτεί, απέναντι στην επίσημη παιδαγωγική πρακτική του σχολείου, μάλλον τα παιδιά της ανώτερης και μεσαίας τάξης παρά αυτά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, των υποπρονομιούχων πολιτισμικών κατηγοριών.

Εάν αυτό ισχύει, τότε ιδού το πρώτο ερώτημα: Μήπως οι πτυχές του «παιδικού είναι», που η νέα παιδαγωγική τείνει να αξιολογεί με σχετικά άρρητα κριτήρια, διαμορφώνονται από το πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού και από την τοπική παιδαγωγική πρακτική, που ασκείται σε αυτό πολύ περισσότερο απ' ό,τι οι πιο περιορισμένες πτυχές-επίδοση και υποταγή σε ρητούς κανόνες υπαγορευμένους από το δάσκαλο- που αξιολογεί με πολύ πιο ρητά κριτήρια η συμβατική παιδαγωγική πρακτική; Μήπως, με άλλα λόγια, με τη νέα παιδαγωγική διογκώνεται η ταξικότητα της αξιολόγησης;



Το δεύτερο ερώτημα, που είναι συναφές με το πρώτο, οφείλει την ύπαρξή του στη θεωρητική θέση του Β. Bernstein: αν για να αναπτυχθεί ικανοποιητικά το πολύπτυχο κείμενο, που πρέπει το παιδί να προσφέρει στη νέα παιδαγωγική προς αξιολόγηση, είναι ανάγκη να υπάρχει μια παιδαγωγική πρακτική και ένας χώρος διαμορφωμένοι σύμφωνα με τις υλικές και συμβολικές συνιστώσες της αόρατης παιδαγωγικής, (που μόλις θίξαμε παραπάνω) τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, τότε, μήπως μια τέτοια παιδαγωγική πρακτική και ένας τέτοιος χώρος μπορεί μάλλον να υπάρχουν στο οικογενειακό πλαίσιο της μεσαίας τάξης, και μάλιστα της νέας μεσαίας τάξης, εκείνων των ανερχόμενων στρωμάτων που η απασχόλησή τους στρέφεται γύρω από τις νέες μορφές συμβολικού ελέγχου;

Τέλος, μήπως το γεγονός της "καθυστέρησης" της εδραίωσης της νέας παιδαγωγικής τάσης στην Ελλάδα, δεν οφείλεται τόσο μόνο στην "αντίδραση" ή σε προβλήματα οικονομικής φύσης, όπως συνηθίζεται να λέγεται; Μήπως εκείνα τα ανερχόμενα κοινωνικά στρώματα που θα είχαν συμφέρον να καθιερωθεί μια παιδαγωγική πρακτική σύμφωνη με τις ανάγκες της δικής τους πολιτισμικής αναπαραγωγής, δεν έχουν ακόμη σταθεροποιήσει την κυρίαρχη θέση τους στην ελληνική κοινωνία;

#### ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Μια συνολική εξέταση του ζητήματος του σχολικού χώρου γίνεται στο J. SOLOMON, *Espace et Ordre Scolaire dans l' Ecole Primaire Grecque (1820-1930)*, Thèse de Doctorat 3e cycle, Université de Paris 8, 1983.
2. Βλ. ΜΙΣΕΛ ΦΟΥΚΩ, *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Εκδόσεις Ράππα, 1989, σελ. 246 (πρώτη έκδοση: Surveiller et Punir, Ed. Gallimard, 1976).
3. BASIL BERNSTEIN, *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 1989, σελ. 109-158.
4. Οι πηγές από όπου έχει αντληθεί βοήθεια για τη διαμόρφωση των αξόνων είναι πολλές και αναφέρονται αναλυτικά στη βιβλιογραφία της διδακτορικής διατριβής (σημ.1). Κυριότερες πηγές "έμπνευσης": ΜΙΣΕΛ ΦΟΥΚΩ, όπ. παρ. GUY VINCENT: *L' école primaire française: Etude Sociologique*, Presses Universitaires de Lyon, 1980. MALKOLM SEABORN & ROY LOWE, *The English School: Its Architecture and Organisation*, RKP 1977, κ.ά.
5. Οι συντομευμένη ανάλυση που ακολουθεί αντλεί κυρίως από το Ι. Π. ΚΟΚΚΩΝΗΣ, *Εγχειρίδιον διὰ τα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία, ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου, υπό Σαραζίνου...*, Αίγινα, 1830.
6. Η ανάλυση που ακολουθεί προκύπτει από μια γενίκευση των ιδιαίτερων μορφών που παίρνουν τα στοιχεία του συνδιδασκτικού σχολείου στις διάφορες εκφάνσεις του από το 1880 ως τα 1930, η οποία γίνεται χάριν συντομίας. Οι βασικότερες πηγές στις οποίες στηρίζεται αυτή η ανάλυση είναι: α) ΜΩΡΑΪΤΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ, *Διδασκαλική ή Σύντομοι οδηγίαί περί της χρήσεως της νέας μεθόδου διδασκαλίας*, Αθήναι, 1880. β) ΠΕΤΡΙΔΗΣ ΔΗΜ., *Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαί διὰ την διδασκαλίαν των μαθημάτων*, Αθήναι, 1881. γ) Διάταγμα 17 Μαΐου 1894, ΦΕΚ 4 Ιουνίου 1894, τόμος Β, Νο 60. δ) Οι τύποι σχολικών κτιρίων του Δ. Καλλία, ΥΠ.Ε.Π.Θ 1898. ε) Τα προπολεμικά σχολικά κτίρια της περιόδου "Παπανδρέου".

1. Σολομών: Η αο...

7. ΜΙΛΤΟΣ ΚΟΥΝ...  
1930, σ. 2-4.

8. Το γενικευμένο...  
ρέει, εκτός από...  
έλευσης, όπως...  
καθώς και για...  
ρογενείς περιγ...  
ξοδικά. Αναλυτ...  
*Spatial Mechan...*  
*Discourse, MSc*

9. Βλέπε π.χ. Κ. Ε...  
London, 1975, κ...



7. ΜΙΑΤΟΣ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ. " Το σχολικό κτίριο", *Διδασκαλικόν Βήμα*, Νο 302, 23 Νοεμ. 1930, σ. 2-4.
8. Το γενικευμένο πρότυπο του σχολείου "ανοιχτής κάτοψης" που περιγράφεται εδώ απορρέει, εκτός από το πρότυπο του Κουντουρά (βλ. σημ. 7), κυρίως από πηγές αγγλικής προέλευσης, όπως τα επίσημα κείμενα με οδηγίες για την κατασκευή των σχολικών κτιρίων, καθώς και για την εκπαιδευτική διαδικασία και σχολική ζωή. Επίσης στηρίζεται σε δευτερογενείς περιγραφικές και αναλυτικές πηγές που δεν μπορούν να παρουσιαστούν εδώ διεξοδικά. Αναλυτική βιβλιογραφία παρουσιάζεται στο J. SOLOMON, *The School as a Socio-Spatial Mechanism the Reproduction of Social and Cultural Order: Open Plan-Open-open Discourse*, MSc Thesis, UCL, 1978.
9. Βλέπε π.χ. K. EVANS. *Spatial Relations in an Infants' School*, Ph.D. thesis, University of London, 1975, και D. HAMILTON. *In Search for Structure*, SCRE, 1977.