Εισαγωγικές εξετάσεις και οι μαθητές ως μελλοντικοί φοιτητές

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη

Ο σκοπός μου στο κεφάλαιο αυτό είναι να συζητήσω το σύστημα επιλογής από τη σκοπιά των πιθανών φανερών και μη επιπτώσεων στη διαμόρφωση των μαθητών ως μελλοντικών φοιτητών και επιστημόνων. Για το σκοπό αυτό θα αναλύσω δύο ζητήματα, ή «στιγμές»-διαδικασίες του συστήματος επιλογής:

α) τον καθορισμό του τι θεωρείται νόμιμη (αποδεκτή) γνώση για την επιτυχία στις εξετάσεις,

και

β) τους όρους για την επιλογή επιστημονικού κλάδου (Τμήματος), δηλαδή της ενδεχόμενα τελεσίδικης διαδρομής για την επαγγελματική και επιστημονική διαμόρφωση των υποψηφίων φοιτητών και μελλοντικών επιστημόνων.

Η συζήτηση στηρίζεται σε τρεις άξονες, όχι εντελώς ανεξάρτητους μεταξύ τους, που αποτελούν γνωστές προσεγγίσεις για την ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών τα τελευταία χρόνια: τη 'διακυβέρνηση' (governmentality), τις διαδικασίες επιτέλεσης (performativities), καθώς και την προσωπική αυτονομία του υποκειμένου και τη δυνατότητα για ελευθερία σκέψης και επιλογής.

Στηρίζομαι, για το σκοπό αυτό, στη δουλειά του James Marshall (1996, και 1996b), του Foucault (1977, 1978, 1980, 1983, 1991), του M. Peters (1983), του R.S. Peters (1996), των Devine και Irwin (2005), και του Ball (2004).

Η ανάλυση περιλαμβάνει το πώς διαμορφώνεται και ταυτόχρονα περιορίζεται η αυτονομία του υποκειμένου με την ανάπτυξη κανόνων, θεσμών και πλαισίων για την κοινωνική συνύπαρξη και συμβίωση στα πλαίσια της σύγχρονης φιλελεύθερης καπιταλιστικής κοινωνίας.

Είναι γνωστό ότι ο φιλελευθερισμός έχει προωθήσει το βαθμό ατομικότητας που προϋποτίθεται για τις σύγχρονες δραστηριότητες διακυβέρνησης.

Είναι επίσης διαδεδομένο επιχείρημα ότι ο σύγχρονος λόγος, που αναφέρεται στην αυτονομία του κοινωνικού υποκειμένου, νομιμοποιεί ενώ φαινομενικά απορρίπτει την επιτήρηση του πληθυσμού, την εσωτερίκευση κανόνων, και την εξατομίκευση του τρόπου διαχείρισης των σχέσεων εξουσίας που «συντηρούν τη σύγχρονη παγκόσμια 'μηχανή'» (Devine και Irwin 2005, σελ 319).

Αν οι στόχοι της βασικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη συγκρότηση ελεύθερων και ανεξάρτητων ανθρώπων, οι εισαγωγικές εξετάσεις, ως κορωνίδα της βασικής εκπαίδευσης, και, μάλιστα, ένα βήμα μετά την ολοκλήρωσή της, δεν μπορεί παρά να σέβονται, αν όχι να καλλιεργούν, να περιλαμβάνουν και να διέπονται από αρχές, περιεχόμενο και διαδικασίες που συμβάλουν στη συγκρότηση των μαθητών ως κοινωνικών υποκειμένων ελεύθερων και αυτόνομων. Κατά πόσον οι διαδικασίες, το περιεχόμενο και οι πρακτικές των εισαγωγικών εξετάσεων υπονομεύουν την (εξ ορισμού;) ελευθερία και αυτονομία των κοινωνικών υποκειμένων; Ο τρόπος με τον οποίο υπονομεύουν την ελεύθερη επιλογή του (υποτιθέμενου) ελεύθερου υποκειμένου διαγράφεται μέσα από την ανάλυση των τρόπων διακυβέρνησης και των τρόπων επιτέλεσης (Ball 2004, σελ 143).

Σημασία έχουν εδώ οι διεργασίες που έχουν συνάφεια με την ελευθερία και αυτονομία του υποκειμένου, δηλαδή τη σκέψη και τη δράση στις πρακτικές που διεκπεραιώνουν και στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές-υποψήφιοι στα πλαίσια των εξετάσεων. Μήπως ο ετεροκαθορισμός, η ελεγχόμενη, αλλά νομιμοποιημένη, επιλογή κυριαρχεί σε στοιχειώδη ζητήματα που αναφέρονται στη γνώση, στη συγκρότηση των μαθητών ως μελλοντικών φοιτητών και επιστημόνων; Το ζήτημα, όπως τίθεται εδώ, αναφέρεται στο σημαντικό για την εκπαίδευση και την κοινωνία ερώτημα: «πώς αντιλαμβανόμαστε το μαθητή ως πολίτη και σκεπτόμενο άνθρωπο;».

Στην ανάλυση αυτή αναδύονται στοιχεία που, στη δική μου αντίληψη τουλάχιστον, μπορεί να εκφράζονται από διαφορετικές θεωρητικές προκείμενες, ίσως, φαινομενικά όχι συμβατές μεταξύ τους. Η χρησιμότητά τους στην ανάλυση κρίνεται όχι με βάση τη συμβατότητα και τη σύμπλευση με κάποια θεωρητική ορθοδοξία, αλλά από τη δυνατότητα που παρέχουν να αναδειχθεί περαιτέρω το ζήτημα που απασχολεί.

Οι θεωρητικές προκείμενες, αναφέρονται:

α) στην αντίληψη για τη φιλελεύθερη εκπαίδευση με αναφορά στην (μη) αυτονομία του μαθητή ως υποκειμένου,
β) στις πρακτικές της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση που ανιχνεύονται ως διαδικασίες επιτήρησης, και,
γ) στις πρακτικές της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση που ανιχνεύονται ως έλεγχος μέσω διαδικασιών επιτελεστικότητας.

Η αποτίμηση των στοιχείων των εισαγωγικών εξετάσεων που μας ενδιαφέρουν, (δηλαδή νόμιμη γνώση για την επιτυχία στις εξετάσεις, και όροι για την επιλογή επιστημονικού κλάδου) ανιχνεύεται ως προς τις παραπάνω θεωρητικές προκείμενες.

1. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση και ο αυτόνομος μαθητής

Οι θεωρήσεις που έχουν κυριαρχήσει κατά τον 20ο αιώνα στην εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστούν ως φιλελεύθερες, αναπόσπαστα συνδεδεμένες με την έννοια του ελεύθερου ατόμου, προϋπόθεση και αποτέλεσμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και του τύπου της διακυβέρνησης που έχουν αναπτύξει και επιβάλει. Η θεώρηση του υποκειμένου ως αυτόνομου οδηγεί στην αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού ως στοιχείων υποστηρικτικών. Η καθεαυτή παιδαγωγική προσπάθεια χάνει τη σημασία της, αφού το μόνο που χρειάζεται το αυτόνομο άτομο είναι να του γνωστοποιηθούν η επιθυμητή γνώση και οι δεξιότητες (Devine και Irwin 2005, σελ 320).

Αυτό δε σημαίνει ότι οι πολιτικές και πρακτικές της εκπαίδευσης είναι άκρως φιλελεύθερες, με την έννοια ότι διασφαλίζουν την ύπαρξη του ελεύθερου ανθρώπου. Αντίθετα, διαπιστώνεται από ερευνητές, ότι συχνά δεν επιτρέπουν την αυθύπαρκτη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική ζωή.

Ο Foucault αναλύει πώς ο άνθρωπος, που έχει μια διαδρομή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνεται ως κυβερνόμενος και ταυτόχρονα ως ελεύθερος.

Αν δεχθούμε το μαθητή ως αυτόνομο, τότε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρακτικών στην Ελλάδα είναι απόλυτα αντιφατικές με την αντίληψη αυτή: από την αποστήθιση ως τρόπο πρόσκτησης γνώσης, την αυτούσια μεταφορά της στο γραπτό ή προφορικό λόγο των μαθητών ως τρόπο απόδειξης για την απόκτηση γνώσης, μέχρι την (μη) επιλογή κατεύθυνσης (ή δέσμης) και της επακόλουθης φαινομενικά απεριόριστης δυνατότητας επιλογών–υποψηφιότητας σε κάποιο κλάδο (Τμήμα) της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, αν δεχθούμε το μαθητή ως μη ορθολογικό όν, τότε ο εκπαιδευτικός θεσμός επιχειρεί να τον μετατρέψει σε αυτόνομο και ορθολογικό όν μέσα από κυρίαρχες πρακτικές οι οποίες είναι εκ προοιμίου ανορθολογικές, ανελεύθερες και ελεγχόμενες.

Εδώ χρειάζεται να επισημάνουμε τη θέση αρκετών ερευνητών ότι το αυτόνομο υποκείμενο δεν νοείται ανεξάρτητα από τους κανόνες και τους νόμους της κοινωνίας, ακόμα και στην εκδοχή του ατόμου στη νεοφιλελεύθερη αντίληψη. Το πλαίσιο νόμων, κανόνων και ρυθμίσεων που θέτει η εκάστοτε εξου-

σία, στην περίπτωση αυτής της εργασίας, το επισημαίνω ως πρακτικές που βασίζονται στον έλεγχο μέσω της επιτήρησης και εκείνες που βασίζονται στον έλεγχο μέσω της αντίληψης της επιτελεστικότητας, που είναι σημαντικές για τα ζητήματα που μας απασχολούν.

2. Διακυβέρνηση, εκπαίδευση και το 'αυτόνομο' υποκείμενο

Ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση που διαχέεται σε όλες τις χώρες της ΕΕ τα τελευταία είκοσι χρόνια, βασίζεται σε συγκεκριμένη εκδοχή της αντίληψης για το ορθολογικό άτομο. Παράλληλα με την έμφαση στην αυτονομία αναπτύσσεται έμφαση στη νεοφιλελεύθερη αφοσίωση στους *περιορισμούς* της ρύθμισης και της επιτήρησης. Η αντίληψη του *homo economicus* ως ορθολογικού ατόμου που έχει την ικανότητα να ταξινομεί τις επιθυμίες του κατά ιεραρχημένη κλίμακα, όπως ακριβώς συμβαίνει στις εισαγωγικές εξετάσεις, αναδύεται στη βιβλιογραφία και, κυρίως, στις θεωρητικές επεξεργασίες της δημόσιας επιλογής (public choice) και της οικονομίας της αγοράς. Το άτομο δεν αποτελεί κυρίως το υποκείμενο της εκπαίδευσης, αλλά της αγοράς και μέσω των επιλογών του η αγορά έχει τη δυνατότητα να παίξει το ρυθμιστικό ρόλο της (Devine και Irwin 2005, σελ 324).

Το άτομο στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που είχε κυριαρχήσει τα τριάντα χρόνια που είχαν προηγηθεί, έχει διαφορετικό ρόλο. Στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου πρωταρχικό ρόλο έχει η εθνική οικονομία, και όχι τόσο η παγκόσμια αγορά. Το άτομο είναι πόρος προς ανάπτυξη σε ατομικό, αλλά, κυρίως στο επίπεδο της εθνικής οικονομίας. Δεν είναι ανεξάρτητος διαπραγματευτής αποφάσεων και επιλογών. Ως πόρος (αν και ίσως θεωρείται ως δρων προς ίδιον όφελος) συνήθως θεωρείται ως απόθεμα δυνατοτήτων για τις ανάγκες της οικονομίας. Κατά συνέπεια, το ζήτημα της ατομικής επιλογής στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου περιορίζεται σε επαγγελματικές, κυρίως, επιλογές που εντάσσονται σε ντετερμινιστικά προσδιορισμένες 'ανάγκες' της οικονομίας στο σύνολό της (Devine και Irwin 2005, σελ 325).

Στην περίπτωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, και είχε πράγματι γίνει έτσι στις δεκαετίες 1950 και 1960, ότι υπάρχει το δημόσιο συμφέρον και ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι επωφελής για το άτομο αλλά και για την κοινωνία, αφού συμβάλλει στη συνολική οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ο Marshall επεξεργάστηκε τον τύπο της διακυβέρνησης που ασκείται στο άτομο προκειμένου να αυτονομηθεί ως προς το επιλέγειν και το καταναλώνειν

(Marshall, 1996). Ο τύπος αυτός της διακυβέρνησης είναι αυτός που κυριάρχησε στη δύση στο τέλος του 20ου αιώνα και που, όπως ισχυρίζονται ορισμένοι, συνετέλεσε στη σημερινή οικονομική κρίση. Η διακυβέρνηση αποτελεί τη σύγκλιση του οικονομικού, του κοινωνικού και των δραστηριοτήτων της Κυβέρνησης και το άτομο που επιλέγει 'αυτόνομα' στο πλαίσιό τους υλοποιεί αυτή τη σύγκλιση (Devine και Irwin 2005, σελ 325).

Όπως είναι αναμενόμενο, επισημαίνεται η αντίφαση ή το αδιέξοδο αφού η επιλογή αυτού του τύπου νοείται ως ελεύθερη επιλογή σε ένα σύστημα όπου η επιλογή καθορίζεται από την αγορά και η αγορά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ατομικές επιλογές. Η νεοφιλελεύθερη θεωρία και πρακτική, βέβαια, προωθεί το σχήμα που λέει ότι τέτοιες ορθολογικές ατομικές επιλογές, σε συνδυασμό μεταξύ τους, θα δώσουν αποτέλεσμα το οποίο θα είναι συμφέρον συνολικά, θα κινεί την αγορά και, εντέλει, την κοινωνία (Devine και Irwin 2005, σελ 325).

Ο Foucault, βέβαια, θεωρεί ότι αυτή η περί καθολικότητας αντίληψη κρύβει συγκεκριμένα πολιτικά συμφέροντα και οι πρακτικές που τη στηρίζουν δεν είναι παρά μια μορφή διακυβέρνησης. Ανέπτυξε την έννοια της διακυβέρνησης ως συνόλου θεσμών, διαδικασιών, αναλύσεων και στοχασμών, καθώς και υπολογισμών και τακτικών που επιτρέπουν την ύπαρξη αυτής της συγκεκριμένης αλλά και πολύπλοκης μορφής εξουσίας που έχει ως στόχο το σύνολο του πληθυσμού, ως κύρια μορφή γνώσης την πολιτική οικονομία, και ως τεχνικά μέσα τους μηχανισμούς ελέγχου (Foucault 1978/1991, σελ. 102).

Στη μελέτη *Πειθαρχία και Τιμωρία* ο Foucault (1977) περιγράφει τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μηχανισμό του κράτους, που επιβάλλει πειθαρχία στα σώματα των παιδιών. Η κανονικότητα είναι ο πρωταρχικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος και των παιδαγωγικών πρακτικών. Αυτές οι τεχνικές της διακυβέρνησης μελετώνται με σκοπό την απόσπασή τους από το χώρο του συνήθους και του οικείου, έτσι ώστε να αναδειχθεί ο χαρακτήρας τους και να γίνει αντιληπτός ο ρόλος τους. Έτσι μπορεί να γίνει εφικτή η αντίσταση στην προσαρμογή των ανθρώπων. Αυτές οι τεχνολογίες του εαυτού προκύπτουν από τη θεωρία του Foucault για τη γνώση και την εξουσία με σημαντικό άξονα την τριπλή επενέργεια στην υποκειμενικότητα: την ταξινόμηση της γνώσης σε γνωστικά αντικείμενα, σε επιστημονικές πειθαρχίες (επιστημονικές περιοχές, κλάδους) και τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας.

Η ανάλυση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μέσω της οπτικής της διακυβέρνησης βοηθάει να μελετήσουμε τις σημαντικές πρακτικές της πρόσβασης και κατά προέκταση του συστήματος εξετάσεων και να επισημάνουμε τί διακυβεύεται μέσα από τις πρακτικές ελέγχου που αποτελούν την τρέχουσα μορφή διακυβέρνησης στους μηχανισμούς ελέγχου που εφαρμόζονται στην εκάστοτε εκδοχή των εισαγωγικών εξετάσεων.

3. Επιτελεστικότητα και εκπαίδευση

Εδώ αναλύω τις νέες εκφάνσεις ελέγχου στην εκπαίδευση που αναδύονται κυρίως στις δυτικές μεταβιομηχανικές κοινωνίες, όπου, όπως σημειώνουν κάποιοι κοινωνιολόγοι, επικρατούν διαδικασίες με κρίσεις, συγκρίσεις και εκθέσεις ως μέσα ελέγχου και αλλαγής. Στο σύστημα αυτό οι επιτελέσεις (performances) του ατόμου αποτελούν το μέτρο της παραγωγικότητας, ή του προϊόντος, ή εκθέσεις ποιότητας στο πλαίσιο της επιθεώρησης (του ελέγχου) ή της προαγωγής (και πάλι ελέγχου). Ο λόγος που αναδύεται είναι λόγος εξουσίας και συνοδεύεται από αντιστάσεις και προσαρμογές. Αποτελεί δε τη νέα μορφή νομιμοποίησης τόσο για την παραγωγή της γνώσης όσο και για τη μετάδοσή της μέσω της εκπαίδευσης (Ball 2004, σελ 143). Η επιτελεστικότητα (performativity) θέτει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία νέων ταυτοτήτων σχετικά με το τί σημαίνει να μαθαίνεις στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού, τί σημαίνει να είσαι δάσκαλος ή ερευνητής (Ball 2004, σελ 143).

Τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνονται μέσα από τις πληροφορίες που παρέχουν και δομούν για τους εαυτούς. Συγκροτούν τους εαυτούς μέσω ανταγωνισμού, εντατικοποίησης και ποιότητας (Ball 2004, σελ 144).

Παράδειγμα οι προσπάθειες για απορρόφηση χρηματοδότησης και ερευνητικών κονδυλίων με την υιοθέτηση διδακτικού περιεχομένου και πρακτικών που προδιαγράφονται στο εκάστοτε πρόγραμμα-προκήρυξη. Άλλο παράδειγμα, η συγγραφή και παρουσίαση εργασιών (με στόχο την ολοκλήρωση του βιογραφικού) που απαντούν σε τεχνικές που φέρνουν την επιτελεστικότητα μέσα στην καθημερινή πρακτική, την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται από το να κρίνουμε τον εαυτό και τους άλλους με βάση τη συνεισφορά στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού θεσμού (Ball 2004, σελ.147).

Φαίνεται ότι, μέσα σε τέτοιες διαδικασίες, (κάποια τουλάχιστον από) τα σχολεία αναπτύσσουν αντιλήψεις και πρακτικές που σχετίζονται με την (πρόσφατη) ευαισθητοποίησή τους για το πώς παρουσιάζονται στους γονείς και την κοινή γνώμη. Αναφέρονται και προβάλλουν, για παράδειγμα, τις δραστηριότητες τους, και την επιτυχία-αποτελέσματα των μαθητών τους στο πανεπιστήμιο και αλλού μέσω δημοσιευμάτων, ανακοινώσεων και λοιπών τρόπων επηρεασμού και διαχείρισης εντυπώσεων. Το ίδιο ισχύει για τον τρόπο με τον οποίο πανεπιστημιακοί και πανεπιστήμια στις χώρες της Δύσης παρουσιάζονται προκειμένου να προσελκύσουν χρηματοδότηση, κονδύλια και νέους φοιτητές. Οι πανεπιστημιακοί αγωνίζονται να αυξήσουν την αναγνωρισιμότητά τους μέσω δημοσιευμάτων και δημοσιεύσεων τις οποίες ενίοτε προβάλλουν επανειλημμένα σε διαφορετικές εκδοχές (Ball 2004, σελ.149).

Ο Ball ισχυρίζεται ότι αυτά τα 'σκαρφίσματα' αναπαράστασης υποκειμένων και θεσμών έχουν οργανωσιακές επιδράσεις γιατί δεν είναι απλοί δείκτες, αλλά συγκροτούν διαμορφωτικές παρεμβάσεις (2004, σελ.151). Για παράδειγμα η φροντίδα για την απόκτηση ικανών μαθητών φέρνει στα σχολεία περισσότερους και καλύτερους μαθητές κάτι που με τη σειρά του αυξάνει τη φήμη των σχολείων και τη δυνατότητα περαιτέρω εφαρμογής αυτής της πρακτικής. Η δυνατότητα ενός σχολείου να έχει επιτυχία, στις εισαγωγικές εξετάσεις για παράδειγμα, δεν σημαίνει ότι αυτό το σχολείο έχει καλές διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, αλλά απλά ότι βελτιώνει την αξία του στην αγορά της εκπαίδευσης με το να αποκτά καλύτερους μαθητές (Ball 2004, σελ.151). Τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην Ελλάδα είχαν τη δυνατότητα αυτή αν, και μόνον αν, είχε γίνει εφικτό να διατηρηθούν και στο μέλλον οι διδακτικές πρακτικές και τα αναλυτικά προγράμματα που προωθούσαν (Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2002).

4. Εισαγωγικές εξετάσεις και έλεγχος μέσω πειθαρχίας και επιτήρησης ή έλεγχος μέσω επιτελεστικότητας;

Σχετικά με τα δύο ζητήματα (γνώση και επιλογή κλάδου σπουδών) της διαδικασίας του Ελληνικού συστήματος πρόσβασης, που επέλεξα να αναλύσω, δεν είναι δύσκολο να κάνουμε μια σειρά από διαπιστώσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι ανάγλυφες στους εκάστοτε νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκυκλίους, και *de facto* πρακτικές οι οποίες διέπουν τις εισαγωγικές εξετάσεις τουλάχιστον από την αρχή της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα, δηλαδή ανελλιπώς επί τριάντα χρόνια (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995, σσ. 109-118). Έχουν δε συνάφεια με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά-επιλογές της ελληνικής πολιτείας για το σύστημα επιλογής, όπως:

α) η γνώση που θεωρείται απαραίτητη και οι τρόποι απόκτησης και αποτίμησης της γνώσης (που αποκτήθηκε από τους υποψήφιους), ως προϋπόθεση εισαγωγής στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης,
β) οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι μαθητές-υποψήφιοι επιλέγουν «ελεύθερα» τη δέσμη (ή κατεύθυνση) που φοιτούν στο δευτεροβάθμιο σχολείο,
γ) η αυστηρή αντιστοιχία μεταξύ της δέσμης φοίτησης στο δευτεροβάθμιο σχολείο και της συμμετοχής στις εξετάσεις αφενός, και του υποσυνόλου κλάδων σπουδής στο οποίο τίθεται υποψηφιότητα εκ μέρους των υποψηφίων αφετέρου,
δ) η αυξημένη ζήτηση για ανώτατες σπουδές,

ε) η δυνατότητα υποψηφιότητας σε πρακτικά απεριόριστο αριθμό τμημάτων εντός του υποσυνόλου κλάδων σπουδής (Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2009).

Όπως είναι φανερό, το πρώτο από τα ζητήματα που απασχολούν την εργασία αυτή αναφέρεται σε πολύ σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας, που είναι ο καθορισμός του τι θεωρείται νόμιμη (αποδεκτή) γνώση για την επιτυχία στις εξετάσεις.

Είναι ενδιαφέρον ότι, σχετικά με το ζήτημα αυτό, το εκάστοτε πλαίσιο, από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, παρά τις διαρκείς επικλήσεις για μεταρρύθμιση, παραμένει σταθερό (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995, σσ. 98, 109-118. Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2009). Διαπιστώνουμε πολύ εύκολα ότι οι θεσπίσεις για την εξεταστέα, τη διδακτέα και τη διδαχθείσα ύλη κατά δέσμη ή κατά κατεύθυνση επιτηρούν με ασφυκτικό τρόπο το τί νοείται χρήσιμη και νόμιμη γνώση των μαθητών ως υποκειμένων που, θεωρητικά τουλάχιστον, ολοκληρώνουν τη βασική εκπαίδευση και πορεύονται είτε προς την απασχόληση και τη ζωή, είτε προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακριβώς αυτή η αυταπόδεικτη επιβολή της απόλυτα ορισμένης εγκυκλίου ύλης, ταυτόσημης με την εξεταστέα ύλη, δημιουργεί τη συνθήκη επιτήρησης στο τί διδάσκεται και τί μαθαίνει η ελληνική νεολαία στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Δημιουργεί, επιπλέον, αλλά, και το σημαντικότερο, συνθήκη επιτήρησης πάνω στο τί γνωρίζει, και, δυστυχώς, στο τί δεν γνωρίζει η νεολαία που προσέρχεται για σπουδή στο πανεπιστήμιο.

Η επιβολή του τί συνιστά νόμιμη και χρήσιμη γνώση αποτρέπει οποιαδήποτε έμφαση στην αντίληψη της φιλελεύθερης εκδοχής για την αυτονομία του μαθητή και υποψηφίου, αφού από τις ίδιες τις πρακτικές διαχείρισης ζητημάτων προκύπτει ότι το σωστό και νόμιμο βρίσκεται στο περιεχόμενο που το ΥΠΕΠΘ προδιαγράφει και επιβάλλει με διοικητικές πρακτικές, αποτρέποντας την αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης από άλλες (επιστημονικές) πηγές. Αυτό γίνεται εμφανές όταν διαπιστώνεται κάποιο πρόβλημα στη διατύπωση των ερωτήσεων στις εξετάσεις. Στις περιπτώσεις αυτές, όπως έχουμε διαπιστώσει τα τελευταία 30 χρόνια, ο διοικητικά επιβαλλόμενος ορισμός της σωστής απάντησης ως του περιεχομένου συγκεκριμένης σελίδας και παραγράφου του αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου είναι η λύση στο εκάστοτε ζήτημα επιστημονικής γνώσης που προκύπτει.

Η συνθήκη επιτήρησης και ελέγχου είναι εδραιωμένη, αφού επιζητείται και από τα ίδια τα υπό έλεγχο υποκείμενα, δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μονίμως χρησιμοποιούν στις επιθέσεις τους, ή έστω στη διαπραγμάτευση του σωστού και του λάθους, τα μέσα ελέγχου που το ΥΠΕΠΘ επιβάλλει. Ακόμη και εγκαλώντας την εξουσία, στις περιπτώσεις που

έχει καθυστερήσει να τοποθετηθεί θεσμικά, εφαρμόζοντας τις αντίστοιχες διαδικασίες ελέγχου και επιτήρησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση να ορίσει επακριβώς και με καθαρά διοικητικά μέτρα αριθμό σελίδας και παράγραφο στο σχολικό βιβλίο και το βαθμό που αντιστοιχεί στην ερώτηση.

Είναι εύκολο να διαπιστώσουμε ότι η επιτελεστικότητα δεν αποτελεί αντίληψη ελέγχου που καθιερώνεται ως προς το ζήτημα της νόμιμης γνώσης. Αυτό θα σήμαινε ότι οι υποψήφιοι (και οι εκπαιδευτικοί, έστω και οι φροντιστές) θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις επιστημονικές πηγές που θα θεωρούσαν πρόσφορες για το υπο εξέταση γνωστικό αντικείμενο και η όποια επιτυχημένη προετοιμασία τους θα κρινόταν από το αποτέλεσμα της επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης των ερωτήσεων του διαγωνισμού. Όμως στον κυρίαρχο τρόπο καθορισμού και αποτίμησης της νόμιμης γνώσης αυτό δεν είναι εφικτό γιατί η οποιαδήποτε απόκλιση από το σχολικό εγχειρίδιο θα οδηγήσει ενδεχόμενα στην κατά τη βαθμολόγηση απόρριψη της γνώσης που παρουσιάζει ο εξεταζόμενος, και θα έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία. Ακόμα και αν ο υποψήφιος έχει τη δυνατότητα (την «τύχη» ή τη γνώση) να δώσει επιστημονικά ενδεδειγμένη απάντηση, θα ανακαλέσει τη γνώση που αποστήθισε στη ρουτίνα της προετοιμασίας για τις εξετάσεις και δεν θα πάρει το ρίσκο να εκτεθεί στο αποτέλεσμα της επιστημονικής αναζήτησης, αφού γνωρίζει εκ προοιμίου ότι θα επικρατήσει η μέσω διοικητικών μέτρων επίλυση του ζητήματος. Έτσι, ακόμα και αν η δυνατότητα του υποψηφίου να δώσει επιστημονικά ορθή απάντηση υφίσταται, ο ίδιος θα την αποφύγει λόγω του αμφιβόλου αποτελέσματος στην αξιολόγηση του γραπτού του από τους βαθμολογητές, και θα πάρει το σίγουρο δρόμο του περιεχομένου του βιβλίου.

Το δεύτερο ζήτημα που μας απασχολεί στην εργασία αυτή αναφέρεται στους όρους και διαδικασίες επιλογής επιστημονικού κλάδου (Τμήματος), δηλαδή της ενδεχόμενα τελεσίδικης διαδρομής-επιλογής για την επαγγελματική και επιστημονική συγκρότηση των μελλοντικών φοιτητών. Η διαδρομή των υποψηφίων έχει επί μέρους στάδια: τη δέσμη ή κατεύθυνση φοίτησης στο τέλος του λυκείου, τη σειρά προτίμησης, δηλαδή την ιεράρχηση των επιστημονικών κλάδων κατά τη φάση της αίτησης (εντύπων υποψηφιότητας), και την τελική επιτυχία σε συγκεκριμένο Τμήμα. Κάθε στάδιο της διαδρομής δεν μπορεί να θεωρείται ότι εκφράζει την επιλογή των μαθητών ως (σχετικά) αυτόνομων ατόμων, αφού στην πρακτική απόφασης προεξάρχουν αφενός μεν οι περιορισμοί που προκύπτουν από τις διοικητικές ρυθμίσεις του κράτους, και αφετέρου, οι εξ αυτών των ρυθμίσεων προκύπτουσες εκτιμήσεις των μαθητών για την έκβαση στα επόμενα στάδια.

Ποιες είναι οι δυνατότητες επιλογής λυκείου προκειμένου ο κάθε υποψήφιος να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες να επιτύχει την ένταξη στον επιστημονικό κλάδο που στοχεύει;

Εδώ έχουμε δύο υποσύνολα μαθητών:

1. Το 5-6% των μαθητών που έχουν την οικονομική δυνατότητα να φοιτήσουν σε ιδιωτικό σχολείο και, μάλιστα, σε εκείνα σχολεία τα οποία έχουν χαρακτηριστικά και πρακτικές μιας αντίληψης επιτελεστικότητας, και παρέχουν τις σχετικές πληροφορίες στους γονείς και μαθητές. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές και οι γονείς τους έχουν την πληροφόρηση για να επιλέγουν λύκειο το οποίο παρουσιάζεται ως 'κατάλληλο' ή, έστω, συμβατό με τους στόχους και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
2. Στα δημόσια σχολεία δεν υφίσταται δυνατότητα επιλογής σχολείου αφού κάθε μαθητής μπορεί να φοιτήσει στο δημόσιο λύκειο της γειτονιάς του. Με δεδομένο λοιπόν το σχολείο της δημόσιας εκπαίδευσης, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν κατεύθυνση (ή δέσμη) ανάλογα με τους στόχους και τα ενδιαφέροντά τους.

Και στα δύο είδη λυκείων οι περιορισμοί επιλογής και, αντίθετα, η επιβολή συγκεκριμένης κατεύθυνσης (ή δέσμης) έρχεται να γίνει μέσω της μονοσήμαντης ένταξης γνωστικών αντικειμένων του λυκείου σε συγκεκριμένη δέσμη (ή κατεύθυνση) με βάση μια λογική ομαδοποίησης των επιστημονικών κλάδων που βασίζεται σε διοικητικά κριτήρια, ή αποτελεί ομαδοποιήσεις επιστημονικών αντικειμένων που εκφράζουν άλλες εποχές, και ενίοτε παρωχημένες αντιλήψεις για τη γνώση και την επιστήμη. Έτσι η ένταξη σε δέσμη (ή κατεύθυνση) στο λύκειο και σε επιστημονικό κλάδο στο πανεπιστήμιο ενέχει πρακτικές ελέγχου και επιτήρησης.

Βέβαια, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων έχουν τη δυνατότητα να αποφύγουν αυτού του τύπου τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας, αν έχουν τις οικονομικές δυνατότητες να φοιτήσουν στα τμήματα λυκείου που υφίστανται μόνο σε κάποια ιδιωτικά λύκεια, και που απευθύνονται σε αυτούς που πρόκειται να κάνουν σπουδές στη δυτική Ευρώπη (ή ΗΠΑ) και φοιτούν στα τμήματα, για παράδειγμα του international baccalaureat (ή GCE, ή MCAT, GRE κ.α.). Στις περιπτώσεις αυτές οι πρακτικές μιας αντίληψης επιτελεστικότητας των σχολείων απευθύνονται και επιχειρούν να προσελκύσουν μαθητές και γονείς μέσω των πρακτικών της αγοράς: περιγραφές των επιτυχιών τους, ποσοστά επιτυχίας σε πανεπιστήμια του εσωτερικού και του εξωτερικού, φωτογραφίες των εγκαταστάσεων προκειμένου να παρουσιάσουν τις υποδομές τους κ.α.

Στην περίπτωση της φοίτησης στο λύκειο που προσανατολίζει στις εγχώριες εισαγωγικές εξετάσεις, οι μαθητές-υποψήφιοι υπόκεινται σε συνθήκες επιτήρησης και ελέγχου των επιλογών τους (σχεδόν ανεξάρτητα από το αν φοιτούν σε ιδιωτικό ή σε δημόσιο σχολείο). Ο έλεγχος των επιλογών και, επομένως, της όποιας διαδρομής σχεδιάζουν για το μέλλον τους εκφράζεται καταρχήν μέσω

του πώς το ΥΠΕΠΘ θεωρεί ότι νομιμοποιείται να ομαδοποιεί τις γνωστικές περιοχές. Έτσι, θεωρείται εντελώς 'φυσικό' σε όλη την επικράτεια, το ότι δεν μπορεί να είναι κανείς υποψήφιος στην ιατρική, στους υπολογιστές, στα οικονομικά και στην ψυχολογία ταυτόχρονα. Οι επιλογές λοιπόν των υποψηφίων διαμορφώνονται και ταξινομούνται με βάση τον έλεγχο του κράτους σχετικά με το τί θεωρεί ότι αποτελεί συμβατές επιλογές κλάδου, επαγγέλματος, καριέρας, ζωής και ονείρου για τον κάθε έλληνα πολίτη που δεν έχει τη δυνατότητα ή την επιθυμία να μεταναστεύσει στο εξωτερικό προκειμένου να σπουδάσει.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να επισημάνω τη φανερή 'απροθυμία' ή και 'άρνηση της Ελληνικής κοινωνίας για το μαζικό πέρασμα από την κουλτούρα της επιτήρησης, ως πρακτικής ελέγχου, στην κουλτούρα του ελέγχου μέσω της επιτελεστικότητας στην εκπαίδευση, που συμβαδίζει με την αμηχανία της κρατικής εξουσίας, και που οδηγεί στην απουσία της ανταπόκρισης στις πολιτικές και πρακτικές που προωθεί η ΕΕ. Είναι γνωστή η δυσκολία της όποιας εφαρμογής της αξιολόγησης στα πανεπιστήμια.

Περισσότερο ενδιαφέρον όμως έχουν κάποιες άλλες πτυχές της εκπαίδευσης που είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικές. Τέτοιες είναι οι επιτελεστικές αρχές των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρηματοδοτήθηκαν από την ΕΕ προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν το χαρακτήρα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τους ίδιους τους εαυτούς τους, ως επαγγελματίες και παιδαγωγούς, είτε διδάσκοντας νέα γνωστικά αντικείμενα, είτε εφαρμόζοντας εντελώς νέες διδακτικές μεθόδους. Σε διεθνή έρευνα που έγινε για την Ελλάδα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με θέμα τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, μετά το τέλος του χρηματοδοτούμενου προγράμματος της ΕΕ, επανέρχονταν στο παλιό περιεχόμενο, στις παλιές μεθόδους και ακύρωναν τον καινοτόμο χαρακτήρα περιεχομένου και μεθόδων που οι ίδιοι είχαν αναπτύξει κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2002). Στην πλειοψηφία τους μάλλον δεν επιθυμούσαν εντέλει να προωθήσουν τη διαμόρφωση του επαγγελματία εαυτού και των διδακτικών πρακτικών μέσω της επιτελεστικότητας, την οποία προωθούσε εμμέσως πλην σαφώς το εκάστοτε πρόγραμμα.

Εκ πρώτης όψεως, η ανάλυση που παρουσίασα δείχνει ότι στην Ελλάδα έχουμε πολλά στοιχεία ελέγχου στην εκπαίδευση που εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά μιας δομής επιτήρησης και όχι μιας ροής επιτελεστικότητας. Μάλλον η όλη κατάσταση στην εκπαίδευση υπόκειται και εκφράζει έλεγχο μέσω επιτήρησης, εμπλέκοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς, στο βαθμό που την αναζητούν έως και διεκδικούν, όταν δεν επιβάλλεται ρητά από την κρατική εξουσία. Ταυτόχρονα όμως, οδηγούμαστε σε καταστάσεις που απαιτούν καταγραφή και αβεβαιότητα, δηλαδή επιτελεστικότητα, σε πολλές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής αλλά και της εκπαίδευσης, κυρίως της ανώτατης και της έρευνας, συνή-

θως αυτές που έχουν συνάφεια με την ΕΕ και τις σπουδές σε (προηγμένες) δυτικές χώρες. Η με τη στενή έννοια δημόσια ελληνική εκπαίδευση λειτουργεί κυρίως στα πλαίσια της επιτήρησης, του ελέγχου και της βεβαιότητας, ενώ ο 'κόσμος' γύρω μας (και ίσως και κάποιο τμήμα της ιδιωτικής ελληνικής εκπαίδευσης) έχει περάσει σε συνθήκες καταγραφής και αβεβαιότητας, σε συνθήκες και πρακτικές επιτελεστικότητας. Και αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις ταξικές σχεδόν διαφορές που εμφανίζονται αναφορικά με τις δυνατότητες επιλογής στις εξετάσεις και στο επιστημονικό μέλλον των μαθητών και υποψηφίων.

Βιβλιογραφία

Ball, St. (2004) Performativities and Fabrications in the Education Economy, στο: Ball, St. (2004) (επ.), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (London, RoutledgeFarmer).

Devine, N., Irwin, R. (2005) Autonomy, Agency and Education, *Philosophy of Education Society of Australasia*, σσ. 319-330.

Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: The birth of the prison* (Harmondsworth, Penguin).

Foucault, M. (1978) Governmentality, στο: G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (επ.), *The Foucault Effect* (Chicago, University of Chicago Press, 1991).

Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (επ.) C. Gordon (Toronto, Harvester Press).

Foucault, M. (1983) The Subject and Power, στο: H. Dreyfus and P. Rabinow (επ.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (Chicago, Chicago Press).

Foucault, M. (1991) *The Foucault Reader*, (επ.) P. Rabinow (Harmondsworth, Penguin).

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, Τόμος Ι (Αθήνα, Gutenberg).

(Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2002).

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. κ.α. (2009) "Country case study- Greece". Στο: Vlaardingerbroek, B., Taylor, N. (eds) *Secondary school external examination system. Reliability, robustness and resilience*, (Cambria Press).

Marshall, J. (1996) The Autonomous Chooser and 'Reforms' in Education, *Studies in Philosophy and Education*, 15, σσ. 89–96.

Marshall, J. (1996b) *Michel Foucault: Personal autonomy and education* (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers).

Peters, M. (1996) Poststructuralism and the Philosophy of the Subject: The Games of the Will to Power against the Labor of the Dialectic, στο: *Poststructuralism, Politics and Education* (Connecticut, Bergin & Garvey) σσ. 21–45.

Peters, M. (1997) Neoliberalism, Welfare Dependency and the Moral Construction of Poverty in Aotearoa/ NZ, *NZ Sociology*, 12:1, σσ. 1–34.

Peters, R. S., Rabinow, P. & Dreyfus, H. O (1983) Afterword, The Subject and Power, στο: *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (Chicago, Chicago Press) σσ. 208–226.