

Βεργίδης, Δ. (2011). Από την αυτομόρφωση στην αυτοαξιολόγηση. Στο Γ. Σταμέλος (Επιμ.), *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού λόγου. Δέκα χρόνια μετά... χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών* (Τόμος 1, σελ. 104-129). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η συζήτηση για το πώς η ομάδα που στελέχωσε το ΚΕΜΕΑ, μέλος της οποίας υπήρξε και ο Ι. Σολομών, συζήτησε το θέμα της αυτομόρφωσης. Όπως αναφέρεται, στο ΚΕΜΕΑ διαμορφώθηκε η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης, η οποία αποτέλεσε μια πρόιμη ονοματοδοσία της δια βίου εκπαίδευσης. Με τον όρο αυτομόρφωση ορίζεται κατά κύριο λόγο μια στάση ζωής στην οποία δεσπάζει η κριτική σκέψη και το αντιαυταρχικό πνεύμα. Η γνώση συνδέεται με την κοινωνική συμμετοχή και τη λύση προβλημάτων της καθημερινότητας. Παρόλο που δε γίνεται ρητή αναφορά από το ΚΕΜΕΑ, το έργο του στηρίχτηκε στην κριτική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης και στη θεωρία και πρακτική του Φρέιρε. Εξετάζεται επίσης, η επίδραση της θεωρίας του Χάμπερμας, και ιδιαίτερα της επικοινωνιακής και στρατηγικής δράσης, στη συγκρότηση της παιδαγωγικής αυτομόρφωσης. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η συνεισφορά του Ι. Σολομών στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ο οποίος προώθησε τη συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τη χρήση ερευνητικών τεχνικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: αυτομόρφωση, ΚΕΜΕΑ, αυτοαξιολόγηση, κριτική θεωρία, Χάμπερμας.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ. ΒΕΡΓΙΔΗΣ

Από την αυτομόρφωση στην αυτοαξιολόγηση

Μ' ανοιχτά χαρτιά

[...]

Πρώτο γενικό πρόβλημα, τόσο φιλοσοφικό όσο και πρακτικό, είναι η σχέση μεταξύ ελευθερίας και μάθησης. Γιατί η ελευθερία στη μάθηση απαιτεί συνειδητοποίηση και προσωπική υπευθυνότητα, αλληλεγγύη και αλληλοσεβασμό, ιδιότητες που η ανελευθερία και ο πειθαρχικός χαρακτήρας των μέχρι τώρα μαθησιακών εμπειριών μας αλλά και της όλης κυριαρχούμενης ζωής δεν έχουν καλλιεργήσει.

Ιωσήφ Σολομών, 1984.

Εισαγωγή

Ήδη έχει εκδοθεί ένα βιβλίο που αναφέρεται στο έργο του Ιωσήφ Σολομών και ειδικότερα στη συμβολή του στην ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων [Γ. Μπαγάκης (επιμ.), 2005]. Αντίθετα, εξ όσων γνωρίζω, πουθενά δεν έχει αναφερθεί η συμβολή του στην προσπάθεια ανάπτυξης της λαϊκής παιδείας και της παιδαγωγικής της αυτομόρφωσης.

Τον Ιωσήφ Σολομών, τον Τζο, τον γνώρισα στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όταν εργαζόταν στο Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕΜΕΑ). Με το ΚΕΜΕΑ είχα συχνή συνεργασία ως εργαζό-

μενος από τις αρχές του 1982 στη Διεύθυνση Λαϊκής Επιμόρφωσης, που το 1983 εξελίχθηκε σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), στη συνέχεια, το 2001, μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το 2008 σε Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.

Όπως επισημαίνει η Σ. Καλογρίδη (2011):

«Το ΚΕΜΕΑ ήταν ο πρώτος φορέας αυτομόρφωσης στην Ελλάδα, που είχε στόχο τη μελέτη και τη διάδοση των θεωρητικών προσεγγίσεων και των πρακτικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και μάλιστα στην κατεύθυνση του κριτικού στοχασμού».

Μια πρώτη αποτίμηση του έργου του ΚΕΜΕΑ έχει ήδη γίνει από τον Α. Κόκκο (2010), έναν από τους συνιδρυτές και βασικό στέλεχος του.

Προσωπικά, πάντα με προβληματίζε ο απόηχος του θεωρητικού ρεύματος ιδεών που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 στο πεδίο της λαϊκής παιδείας και της λαϊκής επιμόρφωσης, όπως συμπυκνώνεται στις έννοιες *παιδαγωγική αυτοδιαχείριση, αυτονομία, αντιαυταρχική παιδεία, αυτομόρφωση*, και η ενδεχόμενη επίδρασή του στις μετέπειτα θεωρητικές συζητήσεις και στην εκπαιδευτική πολιτική.

Τα τελευταία χρόνια, η αξιολόγηση φαίνεται να αποτελεί τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και ευρύτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ειδικά όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, η συμβολή του Ι. Σολομών θεωρείται πρωτοποριακή. Το ερώτημα στο οποίο θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε είναι κατά πόσο η ομάδα που στελέχωσε το ΚΕΜΕΑ συζήτησε το θέμα της αξιολόγησης και πώς το συνέδεσε με την αυτομόρφωση, που αποτελούσε τον θεωρητικό πυρήνα της παιδαγωγικής της αντίληψης.

Το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕΜΕΑ)

Το ΚΕΜΕΑ ιδρύθηκε το 1982, ενώ παράλληλα «[...] μια σειρά από θεσμικές ρυθμίσεις συμβάλλουν στην αναβάθμιση της φυσιογνω-

μίας και στον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας της Λαϊκής Επιμόρφωσης» (Θ. Καραλής, 2010). Όπως διευκρινίζεται:

«Με χρηματοδότηση της ΓΓΑΕ λειτούργησε από το 1982 έως το 1987 το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕΜΕΑ), το οποίο στήριξε σε σημαντικό βαθμό τις δράσεις του δικτύου [της Λαϊκής Επιμόρφωσης]. Συγκεκριμένα, εξέδωσε βιβλία για την εκπαίδευση ενηλίκων, δημοσίευσε το περιοδικό *Αυτομόρφωση*, διοργάνωσε διεθνή συνέδρια και εκπαίδευσε στελέχη και επιμορφωτές της ΓΓΑΕ» (ό.π.).

Στην πρώτη, επίσημη, δημόσια ανακοίνωση των στόχων του ΚΕΜΕΑ, στην εναρκτήρια διακήρυξη αρχών σε διεθνές σεμινάριο για τη λαϊκή επιμόρφωση, που διοργανώθηκε από τον ίδιο το φορέα, δηλώνεται ευθύς εξαρχής από τον εκπρόσωπό του ότι:

«Το Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, σε μια προσπάθεια αξιολόγησης της Λαϊκής Παιδείας, μελέτησε συλλογικά θεωρίες και πρακτικές διαφόρων μαθησιακών διαδικασιών και διαμόρφωσε μια παιδαγωγική αντίληψη που ονομάζουμε παιδαγωγική της αυτομόρφωσης» (Λ. Αναγνώστου, 1982).

Όπως φαίνεται, η προσπάθεια αξιολόγησης της λαϊκής παιδείας αποτέλεσε έναν από τους πρωταρχικούς σκοπούς του ΚΕΜΕΑ, με αφετηρία τον οποίο μελετήθηκαν συλλογικά θεωρίες και πρακτικές και διαμορφώθηκε η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης. Επίσης, από τον Λ. Αναγνώστου υποστηρίζεται ότι η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης ήταν πρωτότυπο συλλογικό έργο, το οποίο συγκροτεί μια νέα παιδαγωγική αντίληψη που διαμορφώθηκε στο ΚΕΜΕΑ. Η συλλογικότητα και η αυτομορφωτική διάσταση του έργου του ΚΕΜΕΑ, τόσο στην εσωτερική του συγκρότηση και λειτουργία, όσο και στην επιμορφωτική δράση του, υπογραμμίζονται στην «αυτοεικόνα» του, που δημοσιεύθηκε στο πρώτο τεύχος του περιοδικού *Αυτομόρφωση*, έκδοση του ίδιου του ΚΕΜΕΑ:

«[...] οι συνεργάτες του Κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης αποτελούν μια ομάδα σκέψης και δράσης που αγωνίζεται αδιάκοπα τόσο για τη δική της αυτομόρφωση και την αυτοδιαχείριση των εργασιών της, όσο και για τη θεμελίωση του μορφωτικού της έργου μέσα στη χώρα» (ΚΕΜΕΑ, 1983).

Επισημαίνουμε ότι στη δεκαετία του 1980 η λαϊκή παιδεία, με την έννοια που αναφέρθηκε παραπάνω, σε μεγάλο βαθμό ταυτίστηκε με τη λαϊκή επιμόρφωση. Συνεπώς, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε και ειδικότερα η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης, στο βαθμό που το ΚΕΜΕΑ:

«[...] ανέλαβε να τροφοδοτεί τον θεσμό της Λαϊκής Επιμόρφωσης με ιδέες, θεωρητική υποστήριξη, κείμενα και υλικό. Επίσης, ανέλαβε την επιμόρφωση του στελεχειακού δυναμικού της ΓΓΛΕ, καθώς και ορισμένων μαζικών φορέων που επεδίωκαν την ανεξάρτησή τους από την κρατική εξουσία. Με τις δράσεις αυτές του ΚΕΜΕΑ διαδόθηκαν ιδέες και μέθοδοι που αφορούσαν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση ενηλίκων» (Α. Κόκκος, 2010).

Η αξιολόγηση της λαϊκής παιδείας, και πιο συγκεκριμένα της λαϊκής επιμόρφωσης, επιχειρήθηκε με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, που αποτέλεσε τη βασική διάσταση της παιδαγωγικής της αυτομόρφωσης. Είναι ενδιαφέρον ότι η ομάδα του ΚΕΜΕΑ αντιδιαστέλλει την παιδαγωγική της αυτομόρφωσης τόσο από την επιστήμη, όσο και από την ιδεολογία. Επίσης, προνοεί να τη διακρίνει από τις μεθόδους διδασκαλίας και τα συστήματα οδηγιών και τεχνικών:

«Η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης όμως δεν είναι ούτε σώμα επιστημονικών δεδομένων που οφείλει να κάττει ο σύγχρονος άνθρωπος, ούτε ιδεολογικό οπλοστάσιο κάποιων πιστών που εκστρατεύουν για να πείσουν τον κόσμο, δεν είναι ούτε μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να εφαρμόζεται ή να απαρρίπτεται ανάλογα με τις συνθήκες, ούτε σύστημα οδηγιών και τεχνικών που λειτουργεί πιο αποδοτικά ή δημοκρατικά από τα άλλα» (ΚΕΜΕΑ, 1983).

Η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης ορίζεται κατά κύριο λόγο ως μια στάση ζωής:

«Είναι πρώτα και κύρια μια στάση απέναντι στη μόρφωση, που προσανατολίζεται στην αποβολή του κυριαρχικού και του συμβατικού πνεύματος, στην καλλιέργεια της ερευνητικής διάθεσης, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής έκφρασης, στον αυτοκαθορισμό της προσωπικής και της κοινής ζωής» (ό.π.).

Τον ορισμό της αυτομόρφωσης, όπως τον αντιλαμβάνεται το ΚΕΜΕΑ, μπορούμε να τον ανιχνεύσουμε στη σκέψη και τη δράση των μελών του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Κ. Λιβιεράτο, μέλος της ομάδας αυτομόρφωσης του ΚΕΜΕΑ:

«Η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης εμπεριέχει μια ολική θεώρηση και κριτική της κατεστημένης παιδείας, και διαμορφώνει μια εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία, ριζοσπαστική στο μέτρο που ανατρέπει όλη την εσωτερική τάξη του αυταρχικού πειθαρχικού πρότυπου, αυτόνομη στο μέτρο που παρακολουθεί και μετασχηματίζει την ιδιαίτερη δυναμική της ομάδας των συμμετεχόντων, αυτομορφωτική στο μέτρο που συνυφαίνει τη γνώση με την εμπειρία, τις επιστημονικές ή φιλοσοφικές θεωρήσεις με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των προσώπων» (Κ. Λιβιεράτος, 1983).

Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, όπως είναι ευνόητο, απαιτούσε διαφορετικού είδους εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθησιακές διεργασίες, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής της αυτομόρφωσης, και διαφορετική αξιολόγηση, αντίστοιχη με τις βασικές θεωρητικές επιλογές του ΚΕΜΕΑ. Ο Α. Κόκκος παραθέτει τις κυριότερες πρακτικές εφαρμογές που συνεπαγόταν η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης:

«Η επιλογή της ύλης, ο ρυθμός και τα μέσα της διαδικασίας της μάθησης αποφασίζονται με τη συμμετοχή των επιμορφωνόμενων και σύμφωνα με τις ανάγκες που οι ίδιοι εκφράζουν. Μ' αυ-

τό τον τρόπο, εξασφαλίζεται όχι μόνο η ενεργή και αδιάκοπη συμμετοχή τους σε ό,τι "διδάσκεται", αλλά και ο έλεγχος τους επάνω σε αυτό, μια και αντιστοιχεί στις δικές τους εμπειρίες και ανάγκες» (Α. Κόκκος, 1983).

Πράγματι, από τον τρόπο οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποίησε το ΚΕΜΒΑ ήταν φανερό η επίμονη προσπάθεια ανάπτυξης εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Ι. Σολομών:

«Πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν παίρνονται παρουσίες ή απουσίες και ο καθένας έρχεται σε όποιο μέρος του προγράμματος θέλει, αν και γίνεται συνεχώς προσπάθεια να νοηθεί το πρόγραμμα ως σύνολο και όχι ως συγκόλληση αποσπασματικών μαθημάτων. Επίσης, είναι αυτονόητο ότι δεν υπάρχουν κανενός είδους εξετάσεις, έλεγχοι ή βαθμοί, ούτε βέβαια πτυχία. Γενικότερα, θέλουμε να πιστεύουμε ότι το σύνολο των μαθησιακών διαδικασιών, αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις διαπνέονται, αν και όχι πάντα χωρίς δυσκολίες, από ένα αντιανταρχικό πνεύμα και ένα κλίμα ισοτιμίας και οικειότητας, που δύσκολα μπορούν να περιγραφούν εδώ» (Ι. Σολομών, 1984).

Σημειώνουμε ότι η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού που επιχειρήσε το ΚΕΜΒΑ αντιμετωπίσθηκε με αρκετές επιφυλάξεις και συνάντησε αντιστάσεις και αντιδράσεις. Όπως τονίζει ο Α. Κόκκος:

«Οι δραστηριότητες του ΚΕΜΒΑ συνάντησαν αντιστάσεις... Τα επιμορφωτικά προγράμματα του ΚΕΜΒΑ γίνονταν για λογαριασμό της ΓΓΑΒ, συνεπώς συμμετείχαν υποχρεωτικά όλα τα κρατικά στελέχη που ανήκαν στο δυναμικό της, είτε συμφωνούσαν με την κριτική προσέγγιση είτε όχι» (Α. Κόκκος, 2010).

Εξάλλου, ο Κ. Λιβιεράτος διευκρίνισε ότι η αυτομόρφωση δεν μπορεί να αποτελεί γενική αρχή της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, γιατί:

«Η αυτομόρφωση είναι έργο αυτόνομων κοινωνικών οργανώσεων και ομάδων βάσης με μαθησιακούς προσανατολισμούς και όχι γενική αρχή ή κατευθυντήρια γραμμή κρατικής πολιτικής στον τομέα της παιδείας» (Κ. Λιβιεράτος, 1983).

Η θεωρητική και πολιτική αντιπαράθεση με διακύβευμα τον κριτικό στοχασμό θα μπορούσε να είναι γόνιμη – πρόκειται για ένα ζήτημα που χρειάζεται διερεύνηση. Θα ήταν, εξάλλου, περίεργο ένα ρηξικέλευθο θεωρητικό ρεύμα να μην αντιμετωπίσει αντιστάσεις και αντιδράσεις.

Τελικά, παρ' όλο που «το ΚΕΜΕΑ ήταν εξαρτημένο από τους κρατικούς πόρους, πράγμα που, όπως αποδείχθηκε, το καθιστούσε έρμαιο της πολιτικής συγκυρίας» (Α. Κόκκος, 2010), έγιναν βήματα για την ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου που στόχευε στον κριτικό στοχασμό και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης

Το έργο του ΚΕΜΕΑ στηρίχθηκε στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης και στη θεωρία και πρακτική του Φρέιρε.

Παρ' όλο που η ομάδα του ΚΕΜΕΑ «κατέληξε στην απόφαση ότι το βασικό θεωρητικό πλαίσιο [...] δεν θα ήταν τα κείμενα της Σχολής της Φρανκφούρτης, αλλά του Φρέιρε» (ό.π.), η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης φαίνεται ότι διαμορφώθηκε κυρίως στο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας. Άλλωστε, ένα από τα μέλη του ΚΕΜΕΑ που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη φυσιογνωμία του είχε φοιτήσει στη Σχολή της Φρανκφούρτης και είχε θέσει στόχο του «να γίνει το ΚΕΜΕΑ κοιτίδα διαμόρφωσης κριτικής σκέψης» (ό.π.).

Η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης δεν στηριζόταν μόνο σε μια αντίληψη για τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σύμφωνα με την πρώτη δημόσια τοποθέτηση του Λ. Αναγνώστου, η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης θα έπρεπε να συμβάλει στην κοινωνική ανάπτυξη και τη χειραφέτηση του ανθρώπου:

«Ανάπτυξη και χειραφέτηση σημαίνουν πολλαπλές συνεχιζόμενες αλλαγές. Η Παιδαγωγική της Αυτομόρφωσης προσφέρει τη δική της συμβολή. Η θεωρητική της συγκρότηση και η πρακτική απαιτούν από τον παιδαγωγό εμπνευσμένη αφομοίωσή της, κριτικό στοχασμό έξω από τη λογική συνταγών και τεχνικών και οπωσδήποτε ενθουσιώδη εμπιστοσύνη στον άνθρωπο και στις αστείρευτες δυνάμεις του» (Λ. Αναγνώστου, 1982).

Όπως προκύπτει από την εναρκτηρία διακήρυξη αρχών, ο κριτικός στοχασμός και η εμπιστοσύνη στον άνθρωπο σύμφωνα με την αντίληψη του ΚΕΜΕΑ θα πρέπει να αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγού.

Παράλληλα, η γνώση συνδέεται με την κοινωνική συμμετοχή και τη λύση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων.

«Η γνώση δεν είναι κάποιο αποστηθιζόμενο δεδομένο, παρά η γνωριμία με το ως τώρα άγνωστο, η συνεκτική ενσωμάτωσή του στον κόσμο κάθε μαθητή-αναζητητή. Η ίδια γίνεται βοήθημα για τη διαμόρφωση της ζωής και την κοινωνική συμμετοχή και φιλοδοξεί να συμβάλει στη λύση πραγματικών προβλημάτων, προσωπικών και κοινών» (ό.π.).

Η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης προσδιορίζεται από δύο βασικά χαρακτηριστικά:

1. Περιλαμβάνει όλες τις μορφωτικές δραστηριότητες και δεν περιορίζεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών. Όπως τονίζεται με έμφαση:

«Η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης αναφέρεται στη μόρφωση ως ολικό κοινωνικό φαινόμενο, στο σύνολο δηλαδή των διαδικασιών που "μορφώνουν" (μορφοποιούν) τους ανθρώπους, κι όχι μόνο σε εκείνες που ορίζουν και περιορίζουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί» (Κ. Λιβιεράτος, 1983).

Μπορούμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε ότι η αυτομόρφωση αποτέλεσε μια πρόφιμη ονοματοδοσία της διά βίου μάθησης.

2. Αποτελεί εναλλακτική θεώρηση και μαθησιακή πρακτική που συναρτάται με την κοινωνία στην ολότητά της. Ειδικότερα:

«Είναι μια εναλλακτική θεώρηση και πρακτική ως προς το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας και σαν τέτοια δε μπορεί καν να περιοριστεί στο εσωτερικό της τελευταίας, παρά ενδιαφέρεται ακριβώς για τις εξωτερικές της συναρτήσεις με τη μόρφωση και την κοινωνία στην ολότητά τους» (δ.π.).

Στο πλαίσιο των παραδοχών στις οποίες αναφερθήκαμε, οριοθετείται και ο ρόλος του παιδαγωγού:

«Ο ρόλος του παιδαγωγού είναι εμπνευστικός: κύριο μέλημά του είναι η δημιουργία κλίματος καλοπροαίρετης συζήτησης μεταξύ των μαθητών, η ενθάρρυνσή τους για γόνιμη ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με το ζητούμενο και η μεθόδευση της προοδευτικής προσέγγισης του αντικείμενου μάθησης» (Α. Αναγνώστου, 1982).

«Ο ρόλος του επιμορφωτή δεν είναι να σερβίρει έτοιμες γνώσεις, αλλά περισσότερο να εμπνεύσκει, να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συζήτηση, να θέτει ερωτήματα γύρω από το μελετώμενο ζήτημα, να μεθοδεύει τη σταδιακή προσέγγισή του» (Α. Κόκκος, 1983).

Ο παιδαγωγός οφείλει κατά κύριο λόγο να συμβάλει στην αξιοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων. Με τον τρόπο αυτό, αναμένεται ότι:

«Καθώς η εμπειρία καθενός καθρεφτίζεται πάνω στις άλλες, επιτρέπει πλουσιότερες συγκρίσεις και κρίσεις και φωτίζει καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο» (Κ. Λιβιεράτος, 1985).

Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι, σύμφωνα με τα μέλη του ΚΕ-ΜΕΑ, η συζήτηση και η ανταλλαγή εμπειριών δεν θα πρέπει να μένουν χωρίς υποστήριξη. Όπως τονίζει ο Α. Κόκκος:

«Την καινούργια αυτή παιδαγωγική ονομάσαμε Παιδαγωγική της Αυτομόρφωσης. Ο όρος αυτός δεν σημαίνει βέβαια ότι μαθαίνει κανείς μόνος του, αλλά, όπως υπογραμμίσαμε, συλλογικά, με την εμπύχωση και τη βοήθεια του επιμορφωτή και –κυρίως– με την ενεργοποίηση και απελευθέρωση των ιδίων των δικών του δυνάμεων» (Α. Κόκκος, 1983).

Με αφετηρία αυτές τις θεωρητικές παραδοχές επισημαίνονται οι προϋποθέσεις της παιδαγωγικής της αυτομόρφωσης. Ο Λ. Αναγνώστου υπογραμμίζει ιδιαίτερα την καθοριστική σημασία του κλίματος αλληλεγγύης στις ομάδες αυτομόρφωσης:

«Η παιδαγωγική λειτουργεί παραγωγικά μόνο σε κλίμα αλληλεγγύης, η δημιουργία και διατήρηση του οποίου αποτελεί μέσο και αυτοσκοπό της λαϊκής μόρφωσης έξω από τη λογική της πίστης σε οποιαδήποτε αυθεντία» (Λ. Αναγνώστου, 1982).

Ζητούμενο της παιδαγωγικής της αυτομόρφωσης είναι η συμβολή στην ελεύθερη σκέψη και δράση, με την αμφισβήτηση κάθε είδους αυθεντίας και κυριαρχίας. Σύμφωνα με τον Κ. Λιβιεράτο:

«Αν η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης είναι αντιαυταρχική, δεν είναι επειδή απλώς δίνει το λόγο στους συμμετέχοντες –κάτι που μπορεί άλλωστε να κάνει η τηλεόραση–, αλλά επειδή, ενάντια στις παγίδες κάθε κυριαρχικού και συμβατικού λόγου, αναζητάει τις προϋποθέσεις της ελεύθερης σκέψης και δράσης μας» (Κ. Λιβιεράτος, 1985).

Αυτές τις αρχές προσπάθησαν τα μέλη του ΚΕΜΕΑ, σε συνεργασία με στελέχη της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, να εφαρμόσουν στις επιμορφωτικές δραστηριότητές τους, σε αντίθεση με τις έως τότε κυρίαρχες πρακτικές. Έτσι, η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης προβάλλεται ως παιδαγωγική της λαϊκής επιμόρφωσης. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζεται:

«Οι βασικές αρχές της παιδαγωγικής της ΛΕ δεν μπορεί να είναι

άλλες από τον διάλογο, την αλληλοσυμπλήρωση, τη συλλογικότητα, την ελεύθερη έκφραση, τη δημιουργική πρωτοβουλία» (Α. Κόκιος, 1983).

Την αντιπαράθεση της αυτομόρφωσης με τον κυρίαρχο λόγο και τις κυρίαρχες πρακτικές τόνισε και ο Ε. Γελρί, υπεύθυνος του τμήματος συνεχούς εκπαίδευσης της UNESCO στη δεκαετία του 1980:

«Η αυτομόρφωση είναι πηγή δημιουργικής και πολύμορφης σκέψης: γι' αυτό έχει τόσο μεγάλη σημασία η διάδοσή της από την πρώτη στιγμή της παιδαγωγικής πρακτικής, γι' αυτό αντιτίθενται στην αυτομόρφωση εκείνοι που κλίνουν προς μια σκέψη συμβατική και τετριμμένη.

»[...] Αυτομόρφωση σημαίνει παιδεία που δεν περνά υποχρεωτικά από τον δάσκαλο, μόρφωση που απευθύνεται σε όλους και αναπτύσσεται από τον καθένα ξεχωριστά (πράξη ιερωσύλης στα μάτια εκείνων που καλλιεργούν τη λογοκρισία, τον έλεγχο, το "φιλτράρισμα")» (Ε. Γελρί, 1983).

Μάλιστα, ο Ε. Γελρί αντιπαραθέτει τη συλλογική αυτομόρφωση με το εκπαιδευτικό σύστημα και υπογραμμίζει τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της:

«Συλλογική αυτομόρφωση ενός λαού; Είναι ίσως ο μόνος δρόμος για να τεθούν σε συζήτηση οι σχέσεις εξάρτησης των λαών και των κοινωνικών τάξεων από όποιες ομάδες κατέχουν την εξουσία – εξαρτήσεις που ενισχύονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και στηρίζονται στις επιλογές και τις διακρίσεις» (ό.π.).

Όπως διαπιστώνουμε, η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης που διαμόρφωσε το ΚΕΜΕΑ εντάσσεται σ' ένα πολύ ευρύτερο ρεύμα ιδεών, με σαφείς κοινωνικές και πολιτικές αναφορές και στοχεύσεις.

Οι επιρροές του Χάμπερμας

Δεν θα επιχειρήσουμε να συνδέσουμε τις ιδέες που αναπτύχθηκαν από το ΚΕΜΕΑ με την κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης. Θα περιοριστούμε στον προβληματισμό όσον αφορά την επιρροή που άσκησε η θεωρία του Χάμπερμας – και κυρίως η έμφαση που δίνει στην επικοινωνιακή δράση (Κ. Λάμνιας, 1996, σ. 114)– στις αντιλήψεις της ομάδας του ΚΕΜΕΑ και την παιδαγωγική της αυτομόρφωσης, όπως την παρουσιάσαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Η ομάδα του ΚΕΜΕΑ δεν παραπέμπει ρητά στο έργο του Χάμπερμας, ωστόσο από τα κείμενα που παρουσιάσαμε προκύπτει ότι δίνει μεγάλη έμφαση στην επικοινωνία των συμμετεχόντων, στο διάλογο και στη διωποκειμενικότητα στο πλαίσιο της ομάδας αυτομόρφωσης. Όπως διευκρινίζει ο Λ. Αναγνώστου σε κείμενό του για τη μαθησιακή διεργασία στην ομάδα αυτομόρφωσης:

«Η κριτική θεώρηση των επιμέρους απόψεων και αντιλήψεων μέσα από τις πολλαπλές αντιπαραθέσεις δείχνει πόσο μονόπλευρες είναι οι ατομικές, πάντοτε επιλεκτικές, καταγραφές των συμβαινόντων. Η απλή και σχεδόν τυχαία υποκειμενικότητα της θεώρησης δίνει τη θέση της στη διωποκειμενικότητα: τα δύο μάτια γίνονται τέσσερα, έξι, οκτώ [...] Οι εμπειρίες δεν λειτουργούν αθροιστικά, αλλά αλληλοκαθρεφτίζονται και αποσαφηνίζονται» (Λ. Αναγνώστου, 1984α).

Τονίζεται, λοιπόν, ότι οι προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων είναι πολύτιμες, αλλά αποτελούν την αφετηρία της κοινής αναζήτησης/συζήτησης, ώστε να περάσουμε από την υποκειμενικότητα στη διωποκειμενικότητα. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Χάμπερμας: «Η αλήθεια είναι μια συμφωνία στην οποία φτάνουμε μέσα από κριτική συζήτηση» (Α. Giddens, 2006). Υπογραμμίζουμε ότι ο διάλογος δεν περιορίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά, αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία του Χάμπερμας, αποτελεί τη διεργασία υπέρβασης της απλής πληροφόρησης:

«Στο πλαίσιο του διαλόγου ξεφεύγουμε από το επίπεδο της ανταλλαγής πληροφοριών, προβληματοποιούμε τη διάχυτη γνώ-

ση και, μέσα από τη δύναμη του καλύτερο επιχειρήματος, προσπαθούμε να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητά της» (Κ. Λάμνιας, 1996, σ. 114).

Ο Κ. Λάμνιας τονίζει πως, σύμφωνα με τον Χάμπερμας, το ζητούμενο είναι να φτάσουμε στην κατανόηση και στη συνεννόηση με βάση τα επιχειρήματά μας:

«Ο ίδιος ο Χάμπερμας υποστηρίζει ότι η ικανότητα να επικοινωνείς, χρησιμοποιώντας την κοινή γλώσσα (επικοινωνιακή ικανότητα), δίνει τη δυνατότητα σε δύο τουλάχιστον υποκείμενα, με βάση το καλύτερο επιχείρημα, να φτάσουν στην κατανόηση και τη συνεννόηση» (ό.π., σ. 116).

Φαίνεται ότι η αισιοδοξία που χαρακτήριζε την ομάδα του ΚΕΜΕΑ και η ενθουσιώδης εμπιστοσύνη της στον άνθρωπο και στις αστείρευτες δυνάμεις του έχουν δύο σημεία αφετηρίας από το έργο του Χάμπερμας:

«Το πρώτο είναι η θέση ότι όλη η ανθρώπινη γλωσσική επικοινωνία εμπεριέχει “αξιώσεις εγκυρότητας” που εγείρονται υπόρρητα από όλους τους ομιλητές. Το άλλο είναι ο ισχυρισμός ότι μια “ιδανική ομιλιακή κατάσταση” προϋποτίθεται παρούσα κατά τη χρήση της γλώσσας» (Α. Giddens, 2006).

Η προϋπόθεση αυτή δημιουργεί το καίριο ερώτημα: «Πώς μπορούμε να διακρίνουμε στην πραγματικότητα μια “ορθολογική συναίνεση” –στηριζόμενη σε έλλογα επιχειρήματα– από μια συμφωνία βασιζόμενη απλώς στη συνήθεια ή ακόμη και στην εξουσία;» (ό.π.).

Από την ίδια ανησυχία και αγωνία διακατέχεται και η ομάδα του ΚΕΜΕΑ. Όπως τονίζει ο Κ. Λιβιεράτος:

«Ας σημειωθεί ότι η ομάδα αυτομόρφωσης δεν είναι κανένα οργανωτικό σχήμα που εγγυάται από μόνο του την επιτυχία. Η έκφραση και ανταλλαγή εμπειριών μπορεί να καταλήξει τερτίπι ή

τεχνική μέσα από την οποία ο επιμορφωτής ή κάποιο μέλος της ομάδας εξασφαλίζει την αποτελεσματικότερη αφομοίωση και χειραγώγηση των άλλων συμμετεχόντων. Και η συνεισφορά επιστημονικών γνώσεων και εργαλείων μπορεί να γίνει πρόσχημα για ν' αναπαραχθούν σχέσεις ιεραρχίας και επιβολής ανάμεσα σε ειδικούς και σε άσχετους» (Κ. Λιβιεράτος, 1985).

Ο Α. Giddens επισημαίνει ότι, σύμφωνα με τον Χάμπερμας:

«Οποιαδήποτε συμφωνία θεμελιωμένη στην παράδοση, στη χρήση βίας ή στην επιβολή κάποιας μορφής κυριαρχίας θα αντιμετωπιζόταν ως αποκλίνουσα από την ορθολογική συναίνεση» (Α. Giddens, 2006).

Με βάση την εμπειρία μας γνωρίζουμε ότι είναι δύσκολο, αν όχι ανέφικτο, να κρατηθούν έξω από οποιαδήποτε ομάδα επιμόρφωσης η παράδοση, η λεκτική βία και η επιβολή.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο Κ. Λιβιεράτος στις συνέπειες από τη χρήση της συμβατικής γλώσσας, την οποία θεωρεί κατά κάποιον τρόπο επικίνδυνη. Πιο συγκεκριμένα τονίζει πως:

«Είναι η περίπτωση που η συμβατική γλώσσα, πλούσια σε τεχνικές χειραγώγησης και επίφαση επιστημοσύνης, ξαναπαίρνει το πάνω χέρι κι απωθεί την ελεύθερη έκφραση και κρίση στο περιθώριο. Η ομάδα μπορεί ν' αποφύγει κάτι τέτοιο αν συνεχεται από δεσμούς αλληλεγγύης, ειλικρινούς αναζήτησης, αμοιβαίας κατανόησης και κριτικής» (Κ. Λιβιεράτος, 1985).

Ο Χάμπερμας απαντά στο πρόβλημα της χειραγώγησης ως εξής:

«Μια ορθολογική συναίνεση –σε οποιαδήποτε συζήτηση σχετικά με τον κόσμο των γεγονότων, συμπεριλαμβανομένης της επιστήμης, αλλά όχι μόνο αυτής– είναι μια συμφωνία στην οποία φτάνουμε “χάρη στη δύναμη του καλύτερου επιχειρήματος” και μόνο» (Α. Giddens, 2006).

Ο A. Giddens υπογραμμίζει με ιδιαίτερη έμφαση ότι:

«Η επιχειρηματολογία, με τους όρους του Χάμπερμας, είναι το “εφετείο” της ορθολογικότητας, η οποία ενυπάρχει στην πράξη της επικοινωνίας» (ό.π., 2006).

Η έμφαση της ομάδας του ΚΕΜΕΑ στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, του διαλόγου και της οργανωμένης, αλλά ελεύθερης, επιχειρηματολογίας φαίνεται να πηγάζει από τη θεωρία του Χάμπερμας. Επίσης, εξειδικεύει την κατάσταση μέσα στην οποία μια ομάδα αυτομόρφωσης και ευρύτερα μια επιμορφωτική ομάδα μπορούν να αποφύγουν τη χειραγώγηση, προσδιορίζοντας τις προϋποθέσεις του διαλόγου και της ανταλλαγής εμπειριών (δεσμοί αλληλεγγύης, ειλικρινής αναζήτηση, αμοιβαία κατανόηση και κριτική). Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο ότι ο Λ. Αναγνώστου εξετάζει τη γλώσσα ως παιδαγωγικό πρόβλημα και προτείνει μια παιδαγωγική της γλώσσας, στο εκτενές άρθρο του «Γλώσσα και αυτομόρφωση» (1984). Οι προϋποθέσεις αυτές φαίνεται να συγκροτούν μια ιδανική ομιλιακή κατάσταση όπως την ορίζει ο Χάμπερμας:

«Όταν λέω κάτι σε κάποιον άλλο, προβαίνω υπόρρητα στους ακόλουθους ισχυρισμούς: ότι αυτό που λέω είναι κατανοητό, ότι το προτασιακό του περιεχόμενο είναι αληθές, ότι είμαι δικαιολογημένος που το λέω και ότι μιλώ ειλικρινά, χωρίς πρόθεση να εξαπατήσω» (A. Giddens, 2008).

Ωστόσο, η ιδανική ομιλιακή κατάσταση δεν εξασφαλίζεται πάντοτε, ιδιαίτερα όταν η συμμετοχή στο διάλογο είναι υποχρεωτική, δεδομένου ότι:

«Μια ιδανική ομιλιακή κατάσταση χαρακτηρίζεται αποκλειστικά από την παντελή απουσία εξωτερικών καταναγκασμών, οι οποίοι θα επηρέαζαν όσους μετέχουν στη συζήτηση κατά την αξιολόγηση των υπό εξέταση δεδομένων και επιχειρημάτων, και από το γεγονός ότι κάθε ενδιαφερόμενος έχει τις ίδιες ακριβώς ευκαιρίες να συμμετάσχει ισότιμα στη συζήτηση» (A. Giddens, 2006).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας	Συγκροτητικό της γνώσης διαφέρον	Μορφές επιστήμης
Εργασία	Πρόβλεψη και έλεγχος	Εμπειρικοαναλυτικές επιστήμες
Διαντίδραση	Κατανόηση του νοήματος	Ιστορικοερμηνευτικές επιστήμες
Κυριαρχία (εξουσία)	Χειραφέτηση	Κριτική θεωρία

Πηγή: A. Giddens, 2006.

Η πλήρης απουσία εξωτερικών καταναγκασμών αποτελεί μια προϋπόθεση μάλλον αδιανόητη σε πεδία οικονομικών, συνδικαλιστικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Ο Giddens στο θέμα αυτό είναι κατηγορηματικός:

«Από τη συνολική θέση του Χάμπερμας έπεται ότι ο εξορθολογισμός της επικοινωνιακής δράσης πρέπει να διαχωριστεί αναλυτικά από τον σχηματισμό των σκόπιμων-ορθολογικών θεσμικών τομέων της οικονομίας και της πολιτείας» (A. Giddens, 2008).

Πράγματι, ο Χάμπερμας επιχείρησε να προσδιορίσει τρεις διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας και να τις αντιστοιχίσει με διαφορετικές μορφές της επιστήμης (Πίνακας 1). Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι η κριτική θεωρία ούτε αντικαθιστά, ούτε απορρίπτει τις εμπειρικοαναλυτικές επιστήμες, διότι αυτές εφαρμόζονται σε διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας. Επίσης, επιχειρεί να διαφοροποιήσει την ανθρώπινη δράση (Πίνακας 2), ώστε κατά κάποιον τρόπο να αντιστοιχεί στις διάφορες πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας, προτείνοντας ταυτόχρονα διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησής της.

Η δράση διακρίνεται σε εργαλειακή, στρατηγική και επικοινωνιακή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Δρών		
Δράση	Κατεύθυνση η επιτυχία	Κατεύθυνση η κατανόηση
Μη κοινωνική	Εργαλειακή δράση	—
Κοινωνική	Στρατηγική δράση	Επικοινωνιακή δράση

Πηγή: Κ. Λάμνιαν, 1996, σ. 198.

νιακή. Η εργαλειακή δράση αξιολογείται με βάση την αποτελεσματικότητά της, η στρατηγική με βάση την ικανότητά της να επηρεάσει την απόφαση ενός λογικού συνομιλητή, η επικοινωνιακή έχει τη δυνατότητα της υπέρβασης του κανονιστικού της πλαισίου και «χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα σε ό,τι αφορά τους κανόνες και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων στη συζήτηση» (Κ. Λάμνιαν, 1996, σ. 199).

Είναι σαφές ότι η ομάδα του ΚΕΜΕΑ είχε υιοθετήσει ένα μίγμα επικοινωνιακής και στρατηγικής δράσης, και μ' αυτή την αφετηρία συγκρότησε την παιδαγωγική της αυτομόρφωσης.

Η αξιολόγηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της αυτομόρφωσης

Τα ερωτήματα που θα εξετάσουμε είναι: Ποια ήταν η αντίληψη του ΚΕΜΕΑ για την αξιολόγηση; Σε ποιο βαθμό και πώς την εφάρμοσε στις επιμορφωτικές δραστηριότητές του;

Ο ίδιος ο Λ. Αναγνώστου αναγνωρίζει με ειλικρίνεια:

«Η αξιολόγηση σεμιναρίων θέτει δύσκολα μεθοδολογικά προβλήματα, καθώς το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν είναι μετρήσιμο μέγεθος» (Λ. Αναγνώστου, 1984).

Όπως διαπιστώνουμε, ο Λ. Αναγνώστου δέχεται ότι το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν είναι μετρήσιμο μέγεθος και συνεπώς η αξιολόγηση θέτει δύσκολα μεθοδολογικά προβλήματα. Στη συνέχεια, υπογραμμίζει ότι οποιαδήποτε αξιολόγηση μιας ομάδας αυτομόρφωσης είναι εντελώς ανεπαρκής, δεδομένου ότι η διεργασία και οι κοινωνικές πλευρές είναι δύσκολο να αποτιμηθούν:

«Καμιά αξιολόγηση δεν μπορεί να φωτίσει αρκετά όσα διαδραματίζονται στις ομάδες αυτομόρφωσης. Συνήθως δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο νοητικό στρώμα και ιδιαίτερα στο λεγόμενο περιεχόμενο. Η ψυχολογική διάσταση διεκπεριώνεται συλλήβδην πάνω στο σχήμα “αισθάνθηκα ευχάριστα ή δυσάρεστα” και η κοινωνική όψη είναι μεν ορατή, αλλά δυσεκτίμητη» (ό.π.).

Ωστόσο, τελικά ο Λ. Αναγνώστου εντάσσει την αξιολόγηση στη διαδικασία οργάνωσης και διεξαγωγής σεμιναρίων επιμόρφωσης ενηλίκων, διευκρινίζοντας ότι η μαθησιακή διαδικασία έχει θεατές και αθέατες πλευρές και εκτείνεται στο χρόνο τόσο πριν από τα σεμινάρια (σύλληψη, σχεδιασμός, προετοιμασία), όσο και μετά την υλοποίησή τους (αξιολόγηση και αξιοποίηση της εμπειρίας), επισημαίνοντας την πολυπλοκότητά της:

«Σύλληψη-σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση των σεμιναρίων είναι μέρος μιας μακροπερίοδης μορφωτικής ανακύκλωσης, μιας συλλογικής μαθησιακής διαδικασίας, που ανελίσσεται αργά και πολύπλοκα, με θεατές και αθέατες πλευρές» (ό.π.).

Ωστόσο, ενώ ο Λ. Αναγνώστου δηλώνει ευθύς εξαρχής ότι η αξιολόγηση της λαϊκής παιδείας είναι ο πρωταρχικός σκοπός του ΚΕΜΕΑ και αναφέρεται στις δυσκολίες και στη μερικότητα της αξιολόγησης γενικά, καταλήγει σε δύο φαινομενικά αντιφατικές διαπιστώσεις:

«Ο πιο σύντομος απολογισμός ύστερα από ένα σεμινάριο ή και από ολόκληρους κύκλους είναι η φαινομενική παραδόξολογία, ότι είναι αδύνατος κάθε απολογισμός, αφού πρόκειται για ξεκί-

νημα, όχι για τετελεσμένη εκδρομή. Πραγματικά, όπου η αξιολόγηση ακολουθεί την πεπατημένη και θέλει να βαθμολογήσει, αναιρεί το ουσιαστικό νόημα των μαθησιακών διαδικασιών που ενώνονται με τη ζωή, και έτσι γίνεται βαθύτατα αντικριτική» (ό.π.).

Πράγματι, αποτελεί παραδοξολογία η διαβεβαίωση πως ο πιο σύντομος απολογισμός ενός σεμιναρίου επιμόρφωσης ενηλίκων είναι η αδυναμία απολογισμού, δεδομένου ότι στη συνέχεια ο «κάθε απολογισμός» περιορίζεται στη βαθμολόγηση των συμμετεχόντων.

Όταν η αξιολόγηση (evaluation) «ακολουθεί την πεπατημένη» και περιορίζεται στη βαθμολογία, «γίνεται βαθύτατα αντικριτική», ωστόσο η ενδεχόμενη υποχρέωση των αξιολογητών να βαθμολογήσουν τους συμμετέχοντες δεν αποτελεί κατ' ανάγκη χαρακτηριστικό της αξιολόγησης, αλλά του επιμορφωτικού φορέα που προβλέπει και επιβάλλει τη βαθμολογία.

Στο θέμα της αξιολόγησης, ο E. Gelpi επισημαίνει μια χαρακτηριστική αντίφαση της εκπαίδευσης:

«Μία από τις αντιφάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι ότι θέλει να εισαγάγει παιδαγωγικές καινοτομίες χρησιμοποιώντας τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα. Κάθε καινοτομία και δημιουργία στην παιδαγωγική (και ιδιαίτερα η αυτομόρφωση) αρχίζει με την παραδοχή νέων παιδαγωγικών στόχων και, επομένως, νέων κριτηρίων αξιολόγησης» (E. Gelpi, 1983).

Είναι σαφές ότι η παιδαγωγική της αυτομόρφωσης θέτει με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα της αξιολόγησης, απορρίπτοντας τη βαθμολογία, ξεφεύγοντας από την «πεπατημένη» και προτείνοντας νέα κριτήρια. Άρα, σε καμία περίπτωση, η ομάδα του ΚΕΜΒΑ δεν κατήργησε την αξιολόγηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, αλλά, αντίθετα, αποφεύγοντας τη χρήση ερωτηματολογίου με τυποποιημένες ερωτήσεις για τις απόψεις των συμμετεχόντων, ανέπτυξε ποιοτικές τεχνικές αξιολόγησης.

Για τη μέθοδο αξιολόγησης της επιμόρφωσης δεν βρήκαμε κείμενα του ΚΕΜΕΑ. Δημοσιεύτηκαν, όμως, οι αξιολογήσεις σεμιναρίων στο περιοδικό *Αυτομόρφωση*, από τις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε τις βασικές αρχές που διαπερνούν την αντίληψη της ομάδας του ΚΕΜΕΑ για την αξιολόγηση.

Σημειώνουμε ότι ορισμένα μέλη του ΚΕΜΕΑ αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τον όρο *αξιολόγηση* και επιλέγουν τον όρο *ανάλυση* (Α. Κόκκος, 1984) ή, λ.χ., την έκφραση: «Από την πλευρά των γυναικών», που συμμετείχαν σε ομάδες αυτομόρφωσης στη διάρκεια ενός σεμιναρίου για θέματα που αφορούν τις γυναίκες (Γκ. Κωστέλενου, 1984), ή τον όρο *κριτική αποτίμηση*.

Η αξιολόγηση που εφάρμοσε το ΚΕΜΕΑ μπορούμε να πούμε ότι είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

- περιλάμβανε ένα περιγραφικό μέρος (σκοπός του σεμιναρίου, προετοιμασία, διεξαγωγή, λειτουργία των ομάδων αυτομόρφωσης και των αποτελεσμάτων),
- χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές τεχνικές, όπως ομάδες εστιασμένης συζήτησης και συνεντεύξεις,
- δόθηκε έμφαση στην κριτική αποτίμηση της επιμορφωτικής δουλειάς,
- ενθαρρύνθηκε η έκφραση βιωματικών στοιχείων από τους συμμετέχοντες.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στις πρακτικές του ΚΕΜΕΑ εντάσσονταν η συμμετοχική αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και η δημοσίευση σχετικών σύντομων κειμένων στο περιοδικό *Αυτομόρφωση*. Επίσης, η διάδοση καλών πρακτικών για την παιδαγωγική της αυτομόρφωσης υποστηρίχθηκε με την αξιολόγηση περιφερειακών σεμιναρίων και επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε διάφορους νομούς της χώρας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ΚΕΜΕΑ προώθησε τη συμμετοχική αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με βιωματικά στοιχεία και διάθεση αυτοκριτικής.

Το πρόταγμα της αυτοαξιολόγησης

Το σύστημα αυτοαξιολόγησης που πρότεινε ο Ι. Σολομών στηρίζεται σε ορισμένες βασικές παραδοχές, οι οποίες αναφέρονται στο σχολείο και στην αξιολόγηση. Σύμφωνα με τη βασική παραδοχή του, αφενός το σχολείο χρειάζεται αναδιάρθρωση και αφετέρου όλες οι συνιστώσες του ήδη αναθεωρούνται σε διεθνές επίπεδο. Γράφει χαρακτηριστικά:

«Η ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών είναι αναμφισβήτητη. Η μορφή του, η οργάνωσή του, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, το προσωπικό του, η “κουλτούρα” του, οι διδακτικές πρακτικές του και τα αποτελέσματά του στη μόρφωση των νέων πολιτών είναι σήμερα αντικείμενα μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης διεθνώς» [Ι. Σολομών (επιμ.), 1999, σ. 9].

Σύμφωνα με τη θέση αυτή, στην ελληνική πραγματικότητα το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να εκσυγχρονισθεί σε όλα τα επίπεδα, αφού μελετηθεί κριτικά η λειτουργία του σε μακροεπίπεδο (μορφή, οργάνωση, αποτελέσματα), αλλά κυρίως σε μέσο επίπεδο και μικροεπίπεδο (κουλτούρα του κάθε σχολείου, διδακτικές πρακτικές).

Με βάση τη δεύτερη παραδοχή του, η αξιολόγηση δεν είναι τεχνικό ζήτημα:

«Η μορφή και το είδος του μηχανισμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι ζητήματα τεχνικών αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ήταν και είναι αντικείμενο κοινωνικής και πολιτικής διαμάχης και σύγκρουσης» (Ι. Σολομών, 1998).

Σύμφωνα με την τρίτη παραδοχή του, για την οποία ο ίδιος ο Ι. Σολομών παραπέμπει στο έργο του Μπερνστάιν:

«[...] κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας “στίβος”, όπου διαφορετικές κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, οι οποίες εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα, αγωνίζονται, αντιπαρατίθενται ή/και αναπτύσσουν στρατηγικές συνεργασίες μεταξύ τους προκειμένου να επιβάλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τους δικούς τους στόχους και τα δικά τους κριτήρια» (ό.π.).

Η έμφαση στη διαμάχη και στη σύγκρουση φαίνεται ότι προέρχεται από την ισχυρή επιρροή του Μπερνστάιν, που τον κατευθύνει προς μια συγκρουσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης και του σχολείου, και τον απομακρύνει από το εννοιολογικό πλαίσιο του Χάμπερμας (π.χ. ιδανική ομιλιακή κατάσταση, επικοινωνιακή δράση). Διευκρινίζουμε ότι και στο έργο του Χάμπερμας ενυπάρχει το συγκρουσιακό στοιχείο, όμως είναι λιγότερο έντονο απ’ ό,τι στο έργο του Μπερνστάιν.

Με αφετηρία αυτές τις τρεις βασικές παραδοχές, δηλαδή την ανάγκη εκσυγχρονισμού και αλλαγής του σχολείου, την αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί *στίβο* (αρένα) αντιπαραθέσεων μεταξύ κοινωνικών και πολιτικών ομάδων, και την αντίληψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αντικείμενο διαμάχης και σύγκρουσης, ο Ι. Σολομών προτείνει τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση ως δυνατότητα συλλογικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Υποστηρίζει με έμφαση ότι:

«[...] η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελούν μια σχετικά πρόσφατη αλλά ισχυρή τάση, συνδεδεμένη σε ένα βαθμό με την τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος» [Ι. Σολομών (επιμ.), 1999, σ. 9].

Ωστόσο, φαίνεται να αποστασιοποιείται, κατά κάποιον τρόπο και ως ένα βαθμό, από το εννοιολογικό πλαίσιο του ΚΕΜΕΑ. Ειδικότερα, γνωρίζοντας ότι η σχολική αυτοαξιολόγηση εντάσσεται σε ένα

θεωρητικό πλαίσιο, καθώς και σε μια πολιτικοϊδεολογική προοπτική, τόνιζει:

«Πιο πρόσφατα η σχολική αυτοαξιολόγηση τοποθετείται από ορισμένους σε ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς και οι όροι που εμφανίζονται γύρω απ' αυτήν είναι συχνά όροι όπως "κριτική συνειδητοποίηση", "ενδυνάμωση", "αυτενέργεια", "αυτονομία" και "αλλαγή"» (Ι. Σολομών, 1998).

Φαίνεται, όμως, ότι ο Ι. Σολομών είχε διαφοροποιηθεί από το «κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς» που υποστήριξε στη δεκαετία του 1980, όταν ήταν μέλος του ΚΕΜΕΑ. Ως αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επιχειρεί να «αποϊδεολογικοποιήσει» την αυτοαξιολόγηση, προτείνοντας έναν τρόπο λειτουργίας του σχολείου στηριγμένο στη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, τοπικών φορέων):

«Όποια και αν είναι η ιδεολογία που επενδύεται σε αυτήν, η σχολική αυτοαξιολόγηση έχει ως βασικές διαστάσεις την ευρεία συμμετοχή όχι μόνον των εκπαιδευτικών αλλά και, ει δυνατόν, των γονέων και των μαθητών (ίσως και των τοπικών φορέων) στη συλλογή δεδομένων και στη λήψη αποφάσεων, την ισότιμη αντιμετώπιση απόψεων, τη συλλογική ερμηνεία και διαπραγμάτευση θέσεων, αξιών, αναπαραστάσεων και δεδομένων και, τέλος, τη διαφάνεια και συμμετοχή στον προγραμματισμό και στην ανάληψη δράσεων» (ό.π.).

Χαρακτηρίζοντας ιδεολογία την κριτική συνειδητοποίηση –έννοια του Φρέιρε–, την αυτενέργεια και την αυτονομία, φαίνεται να κρατάει μια κριτική απόσταση από το ρεύμα ιδεών που υποστήριξε το ΚΕΜΕΑ και η ομάδα στελεχών της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης που εργάστηκε στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού ενηλίκων κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Επίσης, διευκρινίζει ότι «Βέβαια, η διάσταση του ελέγχου δεν θα μπορούσε να λείπει. Άλλωστε, τα σχολεία ως δημόσια ιδρύματα αυτονόητα και υποχρεωτικά υπόκεινται

σε δημόσιο έλεγχο» [Ι. Σολομών (επιμ.), 1999, σ. 26]. Είναι σαφές ότι ο στίβος, η αρένα, έχει αλλάξει, το πεδίο δράσης του δεν είναι πια ένας σχετικά ανεξάρτητος φορέας, όπως το ΚΕΜΕΑ, αλλά το δημόσιο σχολείο και ειδικότερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το εγχείρημα του Ι. Σολομών είναι καθοριστικής σημασίας για την αλλαγή του ελληνικού σχολείου. Αν και ο ίδιος υποστηρίζει την αλλαγή και την αυτονομία του σχολείου, τις «παραμερίζει» για να επιμείνει στις διαστάσεις της αυτοαξιολόγησης, που θεωρεί ότι θα δραστηριοποιήσουν τη σχολική μονάδα. Η πρόταση-κλειδί για την αλλαγή του σχολείου είναι:

«Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης όμως δεν “στέλνονται” απλώς στην “πολιτεία” για να “ικανοποιηθούν τα αιτήματα”. Όσο και αν μοιάζει παράδοξο, πρωταρχικός “αποδέκτης” τους είναι η ίδια η σχολική μονάδα, που με βάση αυτά θα προγραμματίσει και θα αναλάβει τη δική της δράση. Η επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία είναι στάση παραίτησης» (ό.π.).

Για τον Ι. Σολομών η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί το μέσο για τη δραστηριοποίηση της σχολικής μονάδας, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών). Στο πλαίσιο αυτό, πράγματι «η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει και ως ώθηση για την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (ό.π., σ. 27).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η συμβολή του Ι. Σολομών στον προβληματισμό και την ανάπτυξη τεχνογνωσίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτέλεσε τομή. Μετατόπισε την έμφαση από την ανάγκη εκσυγχρονισμού του σχολείου και την προσαρμογή του στη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα, στην ανάγκη εκδημοκρατισμού του. Το έργο του στο Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Οκτώβριος 1997-Ιούνιος 1999) ενσωμάτωσε «[...] τη συζήτηση για την εσωτερική αξιολόγηση στην ευρύτερη συζήτηση για τον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και διαδικασιών» (Α. Τσατσαρόνη, 2005, σ. 127).

Επίσης, έδωσε μια ερευνητική διάσταση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση φαίνεται να έχει τα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο. Έτσι, η συζήτηση μετατοπίστηκε από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τη χρησιμοποίηση ερευνητικών τεχνικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Πρόκειται για δύο σημαντικές μετατοπίσεις, που ανέδειξαν νέες διαστάσεις και προοπτικές στη λειτουργία του σχολείου. Οφείλουμε όμως να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματά τους δεν έχουν κριθεί ακόμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνώστου, Λ., χαιρετισμός εκπροσώπου του Κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕΜΕΑ), πρακτικά του διεθνούς σεμιναρίου «Λαϊκή επιμόρφωση – Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές», ΚΕΜΕΑ, Αθήνα, Μάιος 1982.
- , «Γλώσσα και αυτομόρφωση», *Αυτομόρφωση*, τχ. 3-4 (1984α), σ. 54-60.
- , «Μαθησιακή διαδικασία και ομάδα αυτομόρφωσης», *Αυτομόρφωση*, τχ. 2 (1984β), σ. 46-48.
- Καλογρίδη, Σ., «Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως στρατηγική μάθησης των εκπαιδευτών ενηλίκων», στο Παπασταμάτης, Α. κ.ά. (επιμ.), *Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτές ενηλίκων – Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2011.
- Καραλής, Θ., «Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα», στο Βεργίδης, Δ. – Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων – Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, συλλογικό έργο, Μεταίχιμο, Αθήνα 2010.
- ΚΕΜΕΑ, «Μια αυτο-εικόνα», *Αυτομόρφωση*, τχ. 1 (1983), σ. 6-7.
- Κόκκος, Α., «Οι νέοι στόχοι της λαϊκής επιμόρφωσης – Περιεχόμενο προγραμμάτων και παιδαγωγική», *Αυτομόρφωση*, τχ. 1 (1983), σ. 17-19.
- , «Γυναίκα και λαϊκή επιμόρφωση – Ανάλυση του πρώτου περιφερειακού σεμιναρίου», *Αυτομόρφωση*, τχ. 2 (1984), σ. 13-15.
- , «Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα», στο Βεργίδης, Δ. – Κόκκος, Α. (επιμ.), *ό.π.*, 2010, σ. 65-93.
- Κωστελένου, Γκ., «Από την πλευρά των γυναικών», *Αυτομόρφωση*, τχ. 2 (1984), σ. 17-19.
- Λάμπιας, Κ., *Επικοινωνιακή λογικότητα – Συγκρότηση και εξέλιξη των δομών λογικότητας του υποκειμένου*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1996.

- Λιβιεράτος, Κ., «Το διπλό πρόσωπο της μόρφωσης», *Αυτομόρφωση*, ΚΕΜΕΑ, τχ. 2 (1983), σ. 44-45.
- , «Επιμόρφωση επιμορφωτών: Η αναγκαιότητα μιας άλλης παιδαγωγικής στην πρακτική της λαϊκής παιδείας», στο Ηλιού, Μ. (επιμ.), *Αποκέντρωση και λαϊκή επιμόρφωση – Η συμβολή του επιμορφωτή στην τοπική ανάπτυξη*, 3ο Διεθνές Σεμινάριο, Γιάννενα, 6-8 Οκτωβρίου 1983, ΥΠΕΠΘ/ΓΤΑΒ/ΝΕ-ΛΒ Ιωαννίνων, Αθήνα 1985.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας – Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.
- Σολομών, Ι., «Προκατάρτιση νέων στα τυπογραφικά επαγγέλματα: Ένα πειραματικό πρόγραμμα του ΚΕΜΕΑ», *Αυτομόρφωση*, τχ. 3-4 (1984), σ. 22-26.
- , «Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων», *Virtual School, The Sciences of Education online*, τόμ. 1, τχ. 2 (2 Αυγούστου 1998), στο <http://virtualschool.web.auth.gr/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>.
- Σολομών, Ι. (επιμ.), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα – Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999.
- Τσατσάρωνη, Ά., «Διεδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης – Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), ό.π., 2005.
- Γελρί, Έ., «Αυτομόρφωση και κοινωνίες σε κίνηση», *Αυτομόρφωση*, ΚΕΜΕΑ, τχ. 2 (1983), σ. 61-62.
- Giddens, A., «Jürgen Habermas», στο Skinner, Q. (επιμ.), *Μετά τον εμπειρισμό – Φιλοσοφία και σύγχρονες θεωρητικές αναζητήσεις στις επιστήμες του ανθρώπου*, μτφρ. Χρ. Μαρσέλλος – Κ. Χατζής, Κάτοπτρο, Αθήνα 2006.
- , «Λογική χωρίς επανάσταση; Η θεωρία της επικοινωνιακής δράσης του Habermas», στο Πετμεζίδου, Μ. (επιμ.), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία – Δομισμός, μεταδομισμός, δομοποίηση, επικοινωνιακή δράση, προοπτικές εξέλιξης της κοινωνιολογικής θεωρίας*, μτφρ. Γ. Μπαρουζής, τόμ. Β', Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Αθήνα 2008.