

Το ζήτημα της ηθικής νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της διδασκαλίας της Ορθόδοξης Εκκλησίας.

Γεώργιος Χρ. Τσίτας

Διδάκτωρ Ηθικής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, ΜΔΕ Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Περίληψη

Σε μία εποχή ραγδαίας εξέλιξης της επιστήμης της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης σε διεθνές επίπεδο, ένας καίριος κλάδος της, αυτός της δεοντολογικής πραγμάτωσής της, φαίνεται πως μένει στην Ελλάδα σε στασιμότητα. Η παρούσα έρευνα, επικαλούμενη τα νόματα ηθικής της Ορθόδοξης Καθολικής και Αποστολικής Εκκλησίας, αναζητά ένα πρότυπο ηθικότερης πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχοντας τα εξής βασικά σημεία αναφοράς: Πρώτον το ζήτημα της ηθικής νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθεαυτήν υπό το πρίσμα της χριστιανικής διδασκαλίας. Δεύτερον, τη διαφοροποίηση μεταξύ Δυτικής και Ανατολικής χριστιανικής ηθικής, και τρίτον, ως πρόταση, τη διαμόρφωση ενός ηθικού προτύπου συμπεριφοράς για την άσκηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Χριστιανισμός, ηθική, Εκκλησία, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, δεοντολογία

Abstract

At a time of rapid evolution of the science of Educational Evaluation internationally, a key branch of its ethical practice seems to be stagnating in Greece. The present study, citing the ethics of the Orthodox Catholic and Apostolic Church, seeks a model of more ethical conduct of educational evaluation, with the following key points in mind: First, the question of the legal legitimacy of educational evaluation per se. Secondly, the differentiation between Western and Eastern Christian ethics and thirdly, as a proposal, the development of a moral model of conduct for the exercise of educational evaluation.

Keywords: Christianity, ethics, Church, Educational Evaluation

Εισαγωγή: Βασικές έννοιες στο περί ηθικής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ζήτημα

Μία από τις πιο παραγκωνισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, η οποία μάλιστα άπτεται όλων των πεδίων της (από την αξιολόγηση των μαθητών και των φοιτητών μέχρι την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή ακόμη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συστημάτων και πολιτικών) είναι δίχως άλλο η ηθική – δεοντολογική της διάσταση. Και ενώ σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου καταβάλλονται φιλότιμες προσπάθειες, ώστε η ηθική πραγμάτωση της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης να ακολουθεί τον βηματισμό των υπολοίπων επιστημονικών εξελίξεων του κλάδου (π.χ. Joint Committee on Testing Practices, 2004· Στάνταρντς της αξιολόγησης των μαθητών, JCSEE, (Klinger et al., 2015)· και του προσωπικού JCSEE, (Gullickson, & Howard, 2009), στην Ελλάδα έχει σημειωθεί πολύ λίγη πρόοδος. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ασκείται ως επί το πλείστον εμπειρικά, μιμητικά, βάσει ενστίκτου και με μοναδικό ηθικό κριτήριο τη συνείδηση του κάθε αξιολογητή ή δυστυχώς την έλλειψή της. Αυτό έχει ως συνέπεια να καταγράφεται πλήθος συμπεριφορών που εκλαμβάνονται ή χαρακτηρίζονται ως αθέμιτες και οι οποίες ελέγχονται ηθικά μόνο βάσει προσωπικών εκτιμήσεων και αντιλήψεων, αφήνοντας χωρίς πυξίδα εκείνους που ασκούν την αξιολόγηση, και, το χειρότερο, επί της ουσίας ανυπεράσπιστους εκείνους που την υφίστανται.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να συνεισφέρει στην περί ηθικής συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ανατρέχοντας σε έναν από τους βασικότερους πυλώνες διαμόρφωσης ηθικής συνείδησης στον ελληνικό χώρο, στη χριστιανική ηθική. Σκοπός είναι το να καταδειχθεί πώς και κατά πόσο διαφοροποιείται η ηθική της καθ' ημάς Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας από τη Δυτική χριστιανική ηθική, και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει αυτή η ηθική στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τρόπο που όχι μόνο να φαίνεται, αλλά και να είναι όντως ορθότερος και δικαιότερος από ό,τι είναι σήμερα.

Γιατί είναι όμως απαραίτητη αυτή η διερεύνηση και, εν πάσει περιπτώσει, σε τι αφορά εκείνους που δεν ενστερνίζονται τις χριστιανικές αρχές και κατά συνέπεια τις ηθικές επιταγές της; Δε θα αρκούσε απλά η προσαρμογή των προαναφερθέντων κανόνων δεοντολογίας ή των ηθικών στάνταρντς που ισχύουν στο εξωτερικό, για την επίλυση όλων των ζητημάτων;

Εύκολα μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι, στη σύγχρονη μεταμοντέρνα κοινωνία, η έννοια της ηθικής έχει μετασηματιστεί τόσο, ώστε οι χριστιανικές της προεκτάσεις να είναι από αδιάφορες έως μηδαμινές. Ο Saroglou, ωστόσο, έχει αντίθετη άποψη. Σε δημοσίευσή του (2011:11) παραπέμπει σε πλήθος βιβλιογραφίας της οποίας κοινός τόπος είναι η άποψη ότι, ακόμη και στις σύγχρονες εκκοσμηκευμένες κοινωνίες, υπάρχει σύνδεση μεταξύ της θρησκευτικής ηθικής και των κοινωνικών ηθικών στάνταρντς, καθώς και ότι οι προβαλλόμενες από τη θρησκεία αξίες είναι, σε κάποιο βαθμό, οι ίδιες με τις κοινωνικά επιθυμητές κοινωνικές αξίες.

Αν όμως αυτό ισχύει, τότε αφενός ο παραγκωνισμός της χριστιανικής ηθικής ως κάτι παρωχημένο οδηγεί σε επιστημονικές αφθαιρέσεις, και αφετέρου η όποια μελλοντική οικειοποίηση ξενόφερτων «ηθικών περιορισμών» περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σημαίνει την ταυτόχρονη οικειοποίηση μίας ηθικής ξένης προς την ελληνική παράδοση, που εμπεριέχει μάλιστα εκούσια ή ακούσια χριστιανικές αντιλήψεις που μπορεί να αποδειχθούν βαθιά προβληματικές για τη δική μας κουλτούρα και νοοτροπία.

Η αλήθεια είναι πως υπάρχουν πολλοί όροι με ηθική φόρτιση (ήθος, ηθική, ηθικολογία, ορθοπραξία, δεοντολογία) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση γενικά και στην αξιολόγηση ειδικά. Πολλά θα μπορούσαν π.χ. να λεχθούν για τη λέξη «ηθική» και την αρχική της σύνδεση με το ουσιαστικό «επιστήμη». Θα μπορούσε κάποιος να εστιάσει σε κάθε διδασκαλία θρησκείας ή ιδεολογίας που με μορφή δόγματος καθορίζει το θεμιτό και το αθέμιτο, το σύστημα κανόνων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει μία εποχή ή μία ομάδα, το αξιακό

σύστημα που έχει διαμορφώσει και τηρεί ένας άνθρωπος, την καλή συμπεριφορά και το ποιόν, τον χαρακτήρα ενός ανθρώπου (Μπαμπινιώτης, 1998:725-726). Χρήσιμη θα ήταν και η υπενθύμιση ότι, μολονότι ο όρος «ηθικός», είναι ελληνικός, προερχόμενος από τον Αριστοτέλη, σημασιολογικά έχει δεχτεί την επίδραση του γαλλικού όρου «moral» (Μπαμπινιώτης, 2010:542), γεγονός που δε μένει χωρίς συνέπειες για την αντίληψη που έχουμε σήμερα στην Ελλάδα, όταν κάνουμε λόγο για «ηθική».

Από τον Μπαμπινιώτη (2010:339) πληροφορούμαστε, επίσης, ότι ο -συγγενικός με την ηθική- όρος της δεοντολογίας αποτελεί μεταφορά της ελληνογενούς αγγλικής λέξης «deontology» και ότι σημασιολογικά (Μπαμπινιώτης, 1998:469) είναι συνώνυμη της καθηκοντολογίας, και περιλαμβάνει το σύνολο κανόνων που ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να φέρεται κάποιος κατά την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων. Όσο θεωρητική, λοιπόν, κι αν φαντάζει η ηθική, ο πρακτικός της χαρακτήρας δεν πρέπει να παραθεωρείται.

Οι εκπαιδευτικοί στον αγώνα τους να πράξουν το σωστό ή το ωφέλιμο για στους μαθητές τους -όχι απλά επειδή πρέπει αλλά επειδή το θέλουν κιόλας (Πνευματικός, 2010:206)- έχουν λοιπόν, κάποιες φορές, ως αντίπαλο τις λέξεις και τις έννοιες, με το περιεχόμενο και τη σημασία τους, κυρίως όμως με τις επιπτώσεις που έχουν πάνω στους ίδιους και στις αποφάσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, στη δυτική, αγγλοσαξονική βιβλιογραφία δεσπόζει η έννοια της ηθικότητας (morality) και της ηθικολογίας, έναντι της -βιωμένης στην ελληνική παράδοση- έννοιας της ηθικής (ethics) και του ηθικού. Μολονότι δε οι έννοιες μοιάζουν παρόμοιες και συνώνυμες, η απόσταση που τις χωρίζει δεν είναι αμελητέα. Η «ηθικολογία», σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998:726), στο θετικό της πρόσημο δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ηθική διδασκαλία, το φιλοσοφικό κήρυγμα περί σωστού -λάθους και αγαθού - κακού, ενώ στο αρνητικό της υπονοεί την κατακριτική διάθεση που απορρέει από μία περιορισμένη αντίληψη - οπτική, έτσι που ο ηθικολόγος να ταυτίζεται με τον ηθικιστή ως προς την στενότητα του πνεύματος, την αδιαλλαξία και το δογματισμό του. Κατόπιν τούτων, όταν μιλάμε για «ηθικολογικό», όπως αναλύει και η Παπαστεφάνου (2010:57-60), εννοούμε τα προβλεπόμενα καθήκοντα και δικαιώματα του καθενός από εμάς. Όλα αυτά δηλαδή που θέτουν τα επιτρεπτά όρια, προκειμένου να μας προφυλάξουν και να απωθήσουν τις επικίνδυνες επιθυμίες μας. Επιθυμίες που, αν υπερίσχυαν, θα γινόμασταν βλαπτικοί για τους άλλους. Ο χαρακτήρας συνεπώς της ηθικότητας είναι καταπιεστικός και προστατευτικός, με έμφαση στο άτομο. Όσον αφορά δε τις διαστάσεις της, είναι διαπροσωπική στο βαθμό που αφορά κοινωνικούς κανόνες, και προσωπική στο βαθμό που αφορά τις ανθρώπινες επιθυμίες, συναισθήματα και «πρέπει» (Wilson, στο Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2010:239). Συνεχίζοντας τη συλλογιστική της η Παπαστεφάνου, αναφέρεται στο ηθικό, δηλαδή στον αυτοέλεγχο του προσώπου, τη βιωμένη αρετή, την ηθικά σμιλευμένη ζωή για το όραμα της συλλογικής ευδαιμονίας, το οποίο οφείλει να είναι καθολικό και γενικεύσιμο. Εδώ λοιπόν έρχεται να συναντηθεί η εφαρμοσμένη ηθική με αυτό που, στην ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ονομάζεται «ορθοπραξία» (Μητσόπουλος, 1998:47), ως συνεχής πορεία και αληθινό βίωμα (Πατρώνος, 1994:50), ή με τον ορισμό του Τρεμπέλα (1994:334) για τη χριστιανική ηθική, ο οποίος, για να εκφράσει με ακρίβεια το περιεχόμενό της, καταφεύγει και πάλι στην παράδοση και μάλιστα στο «Μάθωμεν κατά Χριστιανισμόν ζήν» του Θεοφόρου Ιγνάτιου, εκφράζοντας έτσι την

πεποίθηση ότι χριστιανική ηθική είναι η επιστήμη της ανθρώπινης ζωής που διαμορφώνεται κατά μίμηση του Χριστού.

Για να γίνουν τα πράγματα πιο σαφή, θα καταφύγω στη χρήση δύο ιδεοτύπων: του ηθικολόγου και του ηθικού. Η δυτική ηθικολογία βρίσκει τον πιο ακραίο εκπρόσωπό της στο πρόσωπο του «Καλόγερου Αμβρόσιου» του Lewis (2005:16), που θα μπορούσε να είναι ηθικός, αλλά, όπως λέει και ο Κοσματόπουλος, αλλάζει επικίνδυνα κατεύθυνση μεταξύ του Gothic και του γκροτέσκο, του ηθικισμού και της παρωδίας. Η ηθική της καθ' ημάς Ανατολής, τώρα, βρίσκει τον ιδεότυπό της, σύμφωνα με την Μπακοπούλου, στον αλλόκοτο, σχεδόν «δια Χριστόν σαλό», Πρίγκιπα-Χριστό ή κατά κόσμον πρίγκιπα Μίσκιν, στον απόλυτα καλό άνθρωπο, στον Ντοστογιεφσκικό «Ηλίθιο» (2008:8). Μολονότι δε ουδέν εκ των δύο προσώπων είναι πραγματικό, και τα δύο αποτελούν ζωντανές ενσαρκώσεις δύο διαφορετικών παραδόσεων, της δυτικής στην νοσηρή της εκδοχή και της ανατολικής στην υπερβατική και εξιδανικευμένη της.

Σκοπός μου, φυσικά, δεν είναι το να ωραιοποιήσω την Ανατολή και να δαιμονοποιήσω τη Δύση, ούτε το να καταδείξω ότι κάποια είναι ανώτερη της άλλης. Άλλωστε, ποτέ δεν είναι ολόκληρη η Ανατολή και ποτέ συνολικά η Δύση που κατέχουν και πράττουν το ορθό και το αγαθό ή το λανθασμένο και κακό. Ούτε και μπορεί να αποκλείσει κάποιος το ενδεχόμενο να επιβιώνει το δυτικό φρόνημα μέσα στους ανθρώπους και στις πράξεις της Ανατολής ή να υποφώσκει το ανατολικό μέσα στη Δύση.

Εν κατακλείδι, το πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι η άκριτη υιοθέτηση ενός ηθικού κώδικα ξένου προς τον δικό μας, αλλά η ανυπαρξία ηθικής κατεύθυνσης στην αξιολογική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν, παρά τις όποιες απόπειρες (Κασσωτάκης, 2013:57-60), ούτε θεσπισμένα ηθικά στάνταρντς, ούτε και κώδικες δεοντολογίας για τους εκπαιδευτικούς. Κάποιος φυσικά θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα (Ν. 3528/07, ΦΕΚ 26 Α/9-2-2007), όπου όμως δε τίγονται καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα (Ματσαγγούρας, 2004:14). Ακόμη όμως κι αν υπήρχε κώδικας δεοντολογίας για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, το πρόβλημα θα παρέμενε, καθότι ενώ η δεοντολογία, στην υγιή της μορφή, υπηρετεί την ηθική (Πέτρου, 2013:243), η πιθανή προσήλωση σε έναν περιοριστικό κώδικα μπορεί να γίνει πρόσκομμα της ηθικής, να περιορίσει την ελευθερία και να δικαιώσει την ηθικολογία. Μολονότι δε στον ελληνικό πολιτισμό παραδοσιακά, για λόγους ιστορικούς και θρησκευτικούς, η έμφαση δίδεται στην ηθική, αυτό δε σημαίνει ότι ως κοινωνία και ως εκπαιδευτικοί είμαστε απαλλαγμένοι από την ηθικολογία (Πέτρου, 2013:239), η οποία όμως θεωρείται υπερβολή της ηθικής, και άρα αναίρεση και καρκίνωμα της (Μπέγζος, 1996:3).

Μέθοδος

Μεθοδολογικά η παρούσα έρευνα είναι κατ' αρχήν βιβλιογραφική. Ακολουθώντας μεθοδολογία εκκλησιαστικής έρευνας (Μεταλληνός, 1989), έχει ως πρωτογενή πηγή την Καινή Διαθήκη και ως δευτερογενείς πηγές μεταγενέστερα ερμηνευτικά πατερικά και σύγχρονα κείμενα. Κατόπιν ακολουθεί η μεθερμηνεία των πηγών από τον συντάκτη του άρθρου, και η σύζευξή τους με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η μεθερμηνεία των χωρίων γίνεται σε πρώτο πρόσωπο, ώστε, αφενός να είναι διακριτά τα χωρία από την ανάλυσή τους, και αφετέρου να αποσωβείται ο

κίνδυνος παραπλάνησης του αναγνώστη από την επίπλαστη και κατασκευασμένη «αντικειμενικότητα» του τρίτου προσώπου, που όχι μόνο δε συνάδει με τον αναπόφευκτα υποκειμενικό χαρακτήρα των «ποιοτικών μεθόδων», αλλά και που η απόκρυψή του μπορεί να συνεπάγεται επιστημονική εξαπάτηση (Rippon, 2008:2,5; Chudnoff, 2007:15; Roth, 2012:5,7; Webb, 1992:748-750).

Εξυπακούεται πως, προκειμένου να υπηρετηθούν οι αναγωγές και οι μεθερμηνείες διασύνδεσης ηθικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχει αξιοποιηθεί η, συνήθης στην εφαρμοσμένη ηθική, μέθοδος του αναλογικού επιχειρήματος, η οποία, παρά τις όποιες αδυναμίες, θεωρείται ότι βοηθάει να αποκαλυφθούν οι ηθικές συνιστώσες σε πρακτικές καταστάσεις, και με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετεί την εξαγωγή συμπερασμάτων για πραγματικές περιπτώσεις, στις οποίες, μάλιστα, ο ερευνητής δικαιούται, αν το θέλει, να παίρνει θέση (Haramia, 2018). Εκτός του αναλογικού επιχειρήματος, ο τρόπος που συντίθεται ο λόγος στην παρούσα μελέτη είναι *διαλεκτικός* (δηλαδή ο συγγραφέας προβαίνει σε κριτικό έλεγχο των πιο σημαντικών λύσεων, έτσι ώστε η ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη λύση να προκύπτει μόνο στο τέλος (Παπανούτσος, 2010:11).

Ερευνώντας την πιθανή συνεισφορά της χριστιανικής ηθικής στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

A. Το πρόβλημα της νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χριστιανική ηθική.

Κατ' αρχήν η χριστιανική ηθική δεν μπορεί εύκολα να νομιμοποιήσει την αξιολόγηση ως πράξη άσκησης κριτικής από τον έναν άνθρωπο προς τον συνάνθρωπό του, ακόμη και εάν κάποιος παραδεχτεί ότι η θεολογική έννοια της «κρίσης» έχει σωτηριολογικό περιεχόμενο και ταυτίζεται περισσότερο ή αποκλειστικά με την εκτροπή της, τουτέστιν την κατάκριση (Κορναράκης, 2002:101-103), η οποία στην εκπαίδευση συνήθως παίρνει τη μορφή απρεπών χαρακτηρισμών εις βάρος των μαθητών (π.χ. τεμπέλης, καθηστερημένος, αναίσθητος κ.α.). Ο Αρχιμανδρίτης Σωφρόνιος (1995:67) εξηγεί ότι στην κατάσταση της πτώσεως μας είμαστε ανίκανοι να κρίνουμε σωστά τον αδελφό μας. Αν όμως η αξιολόγηση είναι κρίση, που σύμφωνα με έναν εκ των κορυφαίων θεωρητικών της, του Stake (Δημητρόπουλος, 2007:84), είναι... και εάν αυτή η κρίση είναι αμαυρωμένη και συσκοτισμένη, τότε γεννάται το ερώτημα του πώς νομιμοποιείται ηθικά να αξιολογεί κάποιος που εφορείται από τις χριστιανικές διδαχές, και ως εκ τούτου οφείλει να έχει επίγνωση της πνευματικής του ατέλειας και ανεπάρκειας για ορθή κρίση, ακόμη και σε εκείνα τα σημεία που υπερέχει γνωστικά.

Ούτε και μπορεί να θεωρηθεί κατ' οποιονδήποτε τρόπο πειστικός ο ισχυρισμός ότι η χριστιανική ηθική μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από την καθημερινή στάση ενός εκάστου πιστού, ώστε να αποδώσει κανείς στη χριστιανική περί κρίσεως διδασκαλία θεωρητικό χαρακτήρα, που αφορά ένα χριστιανικό πράττειν ξένο π.χ. προς τον τρόπο που αντιμετωπίζει το επάγγελμά του. Ειδάλλως, θα πρέπει η εικόνα ενός «χριστιανού» εκπαιδευτικού που είναι προσβλητικός, υποτιμητικός, ειρωνικός, απαξιωτικός, κ.ο.κ., απέναντι στους μαθητές του, να μας ξενίζει με όρους παιδαγωγικούς αλλά όχι με όρους χριστιανικούς, αφού μπορεί να είναι χριστιανός ερήμην της επαγγελματικής τους ιδιότητας. Πόσο μάλλον δε εάν

έναν τέτοιο εκπαιδευτικό που μετέρχεται τέτοιες μεθόδους αποδεικνύεται συνάμα και αποτελεσματικός ως προς την δυνατότητά του να συνεισφέρει γνωστικά στην πρόοδο των μαθητών του. Ακόμη όμως κι αν μία τέτοια προσέγγιση κρίνεται ικανοποιητική και πειστική για κάποιον που βρίσκεται εκτός χριστιανισμού, για τους εντός χριστιανισμού τα πράγματα απέχουν παρασάγγας. Σύμφωνα με τον Τρεμπέλα, (1994:345), το σύνολο της διδασκαλίας του Ιησού και των μαθητών Του επιζητεί την ερμηνεία και τον συμβιβασμό της ανθρώπινης ζωής και των προβλημάτων αυτής με τη σοφία του πνεύματος του Χριστού. Καμία πράξη μας δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από αυτήν την λογική. Η ζωή και τα συμπεριλαμβανόμενα προβλήματα της δεν μπορεί παρά να αφορούν όλες τις πτυχές της δράσεως του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής ιδιότητας του χριστιανού.

Τα ευαγγελικά παραδείγματα για το πώς πρέπει να στέκεται ο χριστιανός απέναντι στον συνάνθρωπό του γενικά, και για το πώς πρέπει να τον κρίνει ειδικά, είναι πάμπολλα και ξεκάθαρα, οι δε αρχές του «να αξιολογείς, όπως θα ήθελες να αξιολογείσαι» και του να «αξιολογούνται όλοι» τίθενται σε νέα βάση. Και τούτο διότι, είναι μεν ο Χριστός στο (Ματθ.7,12) που θέτει τον χρυσό κανόνα με το «Πάντα οὖν ὅσα ἂν θέλητε ἵνα ποιῶσιν ὑμῖν οἱ ἄνθρωποι, οὕτω καὶ ὑμεῖς ποιῆτε αὐτοῖς», που βρίσκουμε και σε άλλον Ευαγγελιστή, (Λουκ. 6.31) «καθὼς θέλετε ἵνα ποιῶσιν ὑμῖν οἱ ἄνθρωποι, ποιεῖτε αὐτοῖς ὁμοίως», αυτός ο κανόνας όμως θα ήταν καλό να εξεταστεί σε σχέση με το «Μὴ κρίνετε, ἵνα μὴ κριθῆτε» (Ματθ. 7,1-6 Ἁκ 6,37-38. 41-42), όπου τίθεται το μέτρο της ανταποδοτικής ευεργεσίας, δηλαδή προκρίνεται η αρετή της επιείκειας και ξεκαθαρίζεται ότι ουδείς άνθρωπος δικαιούται να ασκεί εξουσία που δεν του δόθηκε από τον Θεό. Στον δε Ευαγγελιστή Ιωάννη αμφισβητείται η δυνατότητα των ανθρώπων να κρίνουν ορθά και δίκαια, αφού το «φαίνεσθαι» και η επιφανειακή κρίση συσκοτίζουν έτι περαιτέρω την ούτως ή άλλως πεπερασμένη και ατελή φύση μας, και δίνονται κατευθύνσεις όχι μόνο για το πώς πρέπει να γίνεται αλλά και το πώς πρέπει να είναι η κρίση μας «μὴ κρίνετε κατ' ὄψιν, ἀλλὰ τὴν δικαίαν κρίσιν κρίνατε» (Ιω. 7,24). Και είναι ο ίδιος Ευαγγελιστής που θέτει και πάλι τον άνθρωπο προ των ευθυνών του κάθε φορά που ασκεί την εξουσία της κρίσης απέναντι στον συνάνθρωπό του, με το παράδειγμα της μοιχαλίδας γυναίκας και το περίφημο «ὁ ἀναμάρτητος ὑμῶν πρῶτος βαλέτω λίθον ἐπ' αὐτήν» (Ιω. 8,7). Εύκολα βέβαια κάποιος μπορεί να υποστηρίξει ότι τέτοιου -δραματικού τόνου- χωρία, ουδεμία σχέση μπορεί να έχουν με τον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των καταστάσεων που περιγράφονται στα Ευαγγέλια δεν έχουν κοινό τόπο ούτε καν αναλογίες με τις ερευνώμενες εδώ πράξεις. Εξίσου εύκολη, όμως, είναι και η αντίκρουση τέτοιων επιχειρημάτων. Εκείνοι που ισχυρίζονται ότι οι συναισθηματικοί τόνοι των Ευαγγελίων είναι υπερβολικοί και δακρύβρεχτοι, ενώ η επιστήμη επιβάλλεται να απόσχει από συναισθηματισμούς και να λειτουργεί ορθολογικά, θα πρέπει να είναι και σε θέση να απαλείψουν από την αξιολόγηση όλα τα συναισθηματικά γεγονότα που συνδέονται με αυτή, όπως τα περιστατικά αυτοκτονιών, ψυχοσωματικών ασθενειών, ακόμη και καθημερινών περιστατικών αξιολογουμένων που, κλαίγοντας, προσπαθούν π.χ. να διαχειριστούν την αποτυχία τους σε κάποιες εξετάσεις. Αποτυχία που μπορεί να οφείλεται λιγότερο στην δική τους αστοχία και περισσότερο στην αποτυχία των αξιολογητών τους.

Συνοπτικά λοιπόν το ηθικό νόημα των παραπάνω χωρίων των ευαγγελίων θα μπορούσε να διατυπωθεί ως ακολούθως: Ουδείς δικαιούται να κρίνει τον άλλο, επειδή αυτή του η κρίση σημαίνει ότι επισημαίνει τις αδυναμίες του άλλου, παραβλέποντας τις δικές του, που μπορεί να είναι μεγαλύτερες. Υπ' αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός δεν δικαιούται να αξιολογήσει τους μαθητές του, αφού πολλές φορές ο ίδιος μπορεί να υστερεί πολύ περισσότερο από εκείνους. Δεδομένου μάλιστα ότι ο ίδιος είναι εν πολλοίς υπεύθυνος για τη μετάδοση της γνώσης, πώς μπορεί να αξιολογεί εκείνους αρνητικά για όσα δεν έμαθαν, όταν η πραγματική αιτία αυτής της άγνοιας μπορεί να είναι η δική του ανικανότητα; Ουδείς, κατ' αναλογία, δικαιούται να κρίνει τον εκπαιδευτικό, γιατί ο καθένας από τους εν δυνάμει κριτές του (μαθητές, γονείς, διοικητικοί ή παιδαγωγικοί προϊστάμενοι) μπορεί να υπολείπονται κατά πολύ σε σχέση με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.

Φυσικά, κάποιος μπορεί, ακόμη και τώρα, να αμφιβάλει για το αν οι παραπάνω αρχές δεσμεύουν ηθικά τους χριστιανούς σε ένα πλαίσιο που δεν είναι ακραιφνώς θρησκευτικό. Επίσης εύλογο θα μπορούσε να θεωρηθεί το ερώτημα του ποια από τις παραπάνω διδαχές κατέχει τα πρωτεία, ώστε να τίθεται ως κορωνίδα και να επικαθορίζει τις άλλες. Θα διευρύνω το ερώτημα δια της απαντήσεώς μου, παρουσιάζοντας τις δύο κατεξοχήν αρχές του χριστιανισμού, με μία σημαντική όμως υποσημείωση: σε κάθε περίπτωση αυτές οι δύο αρχές πρέπει να ιδωθούν συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά, αφού διαγκωνιζόμενες οδηγούν αναπόδραστα σε σύγχυση και αδιέξοδο, αλληλοσυμπληρούμενες όμως οδηγούν στη σωτηρία.

Ο Χριστός λοιπόν θέτει ως δεύτερη σημαντικότερη εντολή, μετά την αγάπη προς τον Θεό, την αγάπη προς τον συνάνθρωπο, με όρους ισοδύναμους με την αγάπη που οφείλουμε να έχουμε απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό: «*Αγάπα τόν πλησίον σου ως σεαυτόν*» (Ματθ. 22,39) και «*...ἀγαπήσεις τόν πλησίον σου ως σεαυτόν*» (Μαρκ. 12,31), διευκρινίζοντας ότι άλλη εντολή ανώτερη από αυτήν δεν υπάρχει. Η πεποίθηση αυτή διαπνέει συνολικά τη χριστιανική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Ευαγγελιστή Ιωάννη, εντός της αγάπης ενυπάρχει η τήρηση όλου του θείου θελήματος, και σύμφωνα με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο, από την αγάπη πηγάζουν όλες οι αρετές (Μητσόπουλος, 1998:35), όπως π.χ. η ταπεινοφροσύνη, η μακροθυμία, η καλοσύνη κ.α. Αντιπαρέρχομαι το γεγονός ότι μία τέτοια αγάπη, για να είναι ουσιαστική, προϋποθέτει ότι ο άνθρωπος βρίσκεται στον δρόμο της αποκατάστασης του αμαυρωμένου μεταπτωτικού «εγώ» στο πρότερο, το αρχικό του κάλλος, δηλαδή σε μία κατάσταση βαθιάς αυτογνωσίας και αρμονίας με το «είναι» του, τον Θεό και τον συνάνθρωπο, και προχωρώ στις επιπτώσεις που έχει για έναν χριστιανό αξιολογητή αυτή η θεία εντολή. Εάν ο αξιολογητής αγαπά τον αξιολογούμενο όπως τον εαυτό του, τότε θα είναι έτοιμος να λειτουργήσει προς εκείνον, όπως θα λειτουργούσε και προς τον εαυτό του, προκειμένου να προκύψει το μέγιστο για εκείνον «συμφέρον». Μόνο που το «συμφέρον», στη χριστιανική περίπτωση, λαμβάνει οντολογικές, ανθρωπολογικές διαστάσεις, εξυψώνεται δε πολύ πάνω από το πρόσκαιρο κέρδος της επίτευξης ενός καλού βαθμού ή από τη δυνατότητα ακαδημαϊκών σπουδών ή από το να αποτελέσει επιτυχές πρόκριμα για μια λαμπρή επαγγελματική σταδιοδρομία· ο χριστιανός αξιολογητής καλείται να ισορροπήσει μεταξύ επιείκειας και αυστηρότητας, ατομικού και συλλογικού συμφέροντος, με τρόπο τέτοιο, που ο αξιολογούμενος να ωφελείται συνολικά ως άνθρωπος, να αξιοποιεί το κατ' εικόνα του στην επίτευξη του καθ' ομοίωσιν,

δηλαδή να κάνει ένα βήμα προς τη σωτηρία, ένα βήμα εγγύτητας στο να αξίζει να λέγεται άνθρωπος. Ας μη λησμονεί κανείς άλλωστε ότι αυτή είναι η μόνη ωφέλεια που νομοτελειακά μπορεί να λειτουργήσει ωφέλιμα για το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Οποιαδήποτε αξιολόγηση έχει μόνο κοσμικά αποτελέσματα, οδηγώντας σε έναν πετυχημένο πλην κενό άνθρωπο -αυτό που συχνά δηλαδή καταλογίζει η κοινωνία σε όλους τους κλάδους που τυγχάνουν αναγνώρισης και κύρους (π.χ. πολιτικούς, δικαστικούς, γιατρούς, ακαδημαϊκούς), επειδή συχνά παρασύρονται σε συμπεριφορές απάδουσες προς το λειτούργημά τους, δεν μπορεί να θεωρηθεί χριστιανική. Τουναντίον, για να είναι χριστιανική, ο άνθρωπος, ως πρόσωπο, αρκεί να είναι εν Χριστώ «καινός», ακόμη κι αν για τα κοσμικά δεδομένα δεν κρίνεται πετυχημένος. Αψευδής δε απόδειξη αυτής της πραγματικότητας αποτελούν οι Τρεις Ιεράρχες, ο «πανεπιστήμονας» Μ. Βασίλειος, ο προοριζόμενος για καθηγητής «Πανεπιστημίου» στην Αθήνα Γρηγόριος ο Θεολόγος και ο πετυχημένος δικηγόρος με την ανεπανάληπτη ρητορική δεινότητα Ιωάννης ο Χρυσόστομος.

Έχοντας όμως ως θέσφατο την πρωτοκαθεδρία της αληθινής αγάπης -αυτής που θα θέλαμε, αλλά αδυνατούμε να φτάσουμε- και γνωρίζοντας ότι αυτή η αληθινή αγάπη είναι συνεχώς παρούσα στην Εκκλησία, αποκτώντας θεολογικές διαστάσεις υψίστης σημασίας, αφού μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε όχι μόνον τον συνάνθρωπό μας αλλά και ένα από τα μεγαλύτερα δογματικά μυστήρια, τη σχέση ενότητας της Αγίας Τριάδας μέσα από την υποστατική της διάκριση, και την υποστατική της διάκριση μέσα από την ένωση της υπάρξεώς Της, δηλαδή το πώς οι τρεις υποστάσεις (Πατήρ, Υιός και Πνεύμα) αλληλοπεριχωρούνται χωρίς να συγχέονται (Φαράντος, 1985:278-280), μπορεί να βρεθεί ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος σε αδιέξοδο. Ας φανταστεί κάποιος την εικόνα ενός εκπαιδευτικού που, έχοντας ως μέτρο της ζωής του τον Χριστό (Σμέμαν, 2006:22-23), λειτουργεί με άκρα ταπείνωση, και κάνοντας τη θέληση των μαθητών του δική του θέληση, προσπαθεί να τους αξιολογήσει. Το εγχείρημα είναι καταδικασμένο σε αποτυχία, αν αυτή η παραχώρηση του θελήματος του ενός στον άλλο δεν είναι αμοιβαία. Σε αυτό το ευφάνταστο για τα πραγματικά, καθημερινά δεδομένα σενάριο, ή θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι ή το οικοδόμημα που πάει να χτιστεί αναπόφευκτα καταρρέει. Εξίσου λοιπόν αναπόφευκτα αναρωτιέται κανείς ποιος μπορεί να είναι ο συνδετικός κρίκος και ποια η απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να λειτουργήσει η αγάπη. Σίγουρα όχι ο εξαναγκασμός. Αλληλοπεριχώρηση με όρους ισχύος και επιβολής δεν μπορεί να υπάρχει. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα βρίσκεται κάπου αλλού. Σε μία έννοια που, μολονότι δεν τυγχάνει της ίδιας αντιμετώπισης μεταξύ δυτικής και ανατολικής θεολογίας, δύναται να σταθεί δίπλα στην αγάπη και να την απογειώσει, δύναται όμως και να σταθεί πάνω από εκείνη, να την αμφισβητήσει ή και να την εκτοπίσει: η ανθρώπινη ελευθερία. Το πού εδράζεται η ανθρώπινη ελευθερία, είναι γνωστό. Ενδεικτικά μόνο υπενθυμίζω στον Ματθαίο (16,24): «*Εἴ τις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν*», στον Μάρκο (8,34) «*Ὅστις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν*», μα πάνω από όλα εκείνη την πρόταση που παραμένει σε διαχρονική ισχύ, ορίζοντας καθαρά την ανθρώπινη ελευθερία ως ανώτερη οποιασδήποτε άλλης: «*Ὁ ἔχων ὦτα ἀκούειν ἀκουέτω*» (Ματθ. ιγ' 43, Λουκ. 8,8). Είναι μάλιστα τέτοια η δύναμη και τέτοιο το εύρος αυτής της φράσεως, που άπτεται ακόμη και των αναγνωστών αυτού του πονήματος: όποιος θέλει να ωφεληθεί, ας ωφεληθεί και μάλιστα διττώς: αξιολογικά και ηθικά. Τι σημαίνει πρακτικά όμως

αυτό και ποιες είναι τελικά οι διαστάσεις της ελευθερίας σε ένα πλαίσιο σαν αυτό της εκπαίδευσης; Απεριόριστες.

Η ελευθερία εκτείνεται σε όλες τις διαβαθμίσεις, σε όλα τα πεδία και σε όλους τους άξονες της αξιολόγησης. Η ελευθερία προβάλλει εξίσου στην απόφαση σύνταξης ηθικών κανόνων, κωδίκων δεοντολογίας, ηθικών στάνταρντς και αρχών, κάνει όμως εντονότερα φανερή την παρουσία της στη συμμόρφωση ή την απόρριψη των παραπάνω. Πέρα όμως και πάνω από όλα, η ελευθερία σφραγίζει την εκπαιδευτική και διδακτική πραγματικότητα. Ο δάσκαλος είναι εκεί ως σπορέας, για να προσφέρει τη γνώση. Με όρους απολογισμικότητας ο δάσκαλος πρέπει να «κερδίσει» όλους τους μαθητές του και να επιτύχει τη μεταλαμπάδευση της γνώσης. Η ελευθερία του δοκιμάζεται. Αν δεν υπηρετήσει τον ρόλο του, κάνοντας κακή χρήση της ελευθερίας του, τότε δεν έχει θέση στην εκπαίδευση. Εφόσον φυσικά υπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου και αξιολόγησης. Ειδικά, η χρήση και κατάχρηση της ελευθερίας εξισώνονται. Συνεχίζω τον συλλογισμό από το σημείο όπου ο δάσκαλος επιθυμεί να μεταδώσει τη γνώση σε όλους τους μαθητές. Η πρόθεση είναι αγνή. Οι κοινωνικές απαιτήσεις για επιτυχημένη μετάδοση της γνώσης σε όλους τους μαθητές σαφείς. Μόνο που αυτές οι απαιτήσεις μπορεί να εναντιώνονται στις χριστιανικές περί ελευθερίας διδαχές, όπως αυτές αποτυπώνονται σε μία περίφημη παραβολή. Μία παραβολή που είναι απίθανο να μην γνωρίζει ένας πεπαιδευμένος εκπαιδευτικός. Την παραβολή του σπορέως (Λουκάς 8,14-18), που λειτουργεί ως σταθερή υπενθύμιση των ορίων του εκπαιδευτικού και της ελευθερίας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα ρίξει τον σπόρο. Οι μαθητές θα ανταποκριθούν, αν και όσο θέλουν. Κάποιοι απλά θα ακούσουν. Κάποιοι άλλοι θα ενθουσιαστούν και θα αποφασίσουν να ασχοληθούν περισσότερο. Πρόσκαιρα. Όσο γρήγορα ενθουσιάστηκαν, τόσο γρήγορα θα στρέψουν αλλού το ενδιαφέρον τους. Κάποιοι θα βρουν την πορεία της μάθησης εξαιρετικά δύσκολη και θα την εγκαταλείψουν. Κάποιοι δεκτικοί και πρόθυμοι, τέλος, θα μάθουν. Το αν και αυτοί οι τελευταίοι ακόμη αποφασίζουν ελεύθερα, ελέγχεται. Μπορεί η προθυμία τους να «μάθουν» να οφείλεται στην καταπίεση της οικογένειας. Μπορεί η ίδια καταπίεση να κάνει κάποιους μαθητές να αδιαφορούν. Μπορεί όλη αυτή η θεωρία περί εσωτερικών κινήτρων για μάθηση στα παιδιά να μη βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις περιπτώσεις, άποψη με την οποία φαίνεται να συμφωνούν και οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2006:259). Όπως και να έχει, το ποιος έμαθε και το τι έμαθε θα φανεί στην αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να κινητοποιήσει εκ νέου την ελευθερία του αξιολογητή. Μπορεί αν θέλει, υπακούοντας στην προτροπή του Αποστόλου Παύλου (Προς Τίτον, 3,10) «...μετά μίαν και δευτέραν νουθεσίαν παραιτοῦ», να προσπαθήσει μία – δύο φορές και μετά να σταματήσει να ασχολείται ιδιαίτερα. Η ελευθερία λοιπόν αφορά τους πάντες. Αφορά το αν η αξιολόγηση θα είναι επιστημονική ή αυθαίρετη, το αν ο αξιολογητής θα προσπαθεί ελάχιστα, μέτρια, πολύ ή θα υπερβάλλει εαυτόν, αφορά όμως πρωτίστως τους αξιολογούμενους για το πόσο θα προετοιμαστούν πριν την αξιολόγηση, για το πώς θα προσέλθουν στην αξιολόγηση, για το πόσο έντιμα ή ανέντιμα θα προσπαθήσουν να αποδείξουν τι γνωρίζουν, και για το πώς θα διαχειριστούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους.

Να λοιπόν που για άλλη μία φορά το ζήτημα της αξιολόγησης έρχεται και προσκρούει στο ζήτημα της ευθύνης. Ο άνθρωπος είναι ελεύθερος να κάνει ό,τι θέλει, αλλά συνάμα έχει και την ευθύνη της διαχείρισης αυτής της ελευθερίας. Αυτή

η ευθύνη αφορά μόνο τον αξιολογούμενο; Για άλλη μία φορά η χριστιανική διδασκαλία φωτίζει εξίσου αξιολογητές και αξιολογούμενους. Αν ανατρέξουμε στην παραβολή των ταλάντων (Ματθαίος, 15,1-13), θα δούμε πως ευθύνη των αξιολογούμενων είναι να επωφελούνται από αυτά που τους προσφέρονται, να προκόβουν και να πολλαπλασιάζουν τη γνώση. Αν όμως οι ευθύνες είναι σαφείς για τους αξιολογούμενους, ποια είναι η σωστή στάση, ο σωστός συνδυασμός ελευθερίας και ευθύνης από μέρους του αξιολογητή; Εκεί τα πράγματα περιπλέκονται περαιτέρω. Η ελευθερία και η ευθύνη καλούνται, πριν δράσουν, να εμβαπτιστούν στην αγάπη. Αποτέλεσμα; Ο «σπλαχνικός» αξιολογητής που είναι έτοιμος -κατά το πρότυπο της παραβολής του Ασώτου (Λουκ. 15,11-32)- όχι μόνο να μην «τιμωρήσει» τον συστηματικά περιφρονητικό, αδιάφορο, αξιολογούμενο, αλλά να τον επιβραβεύσει δυσανάλογα πολύ και άκρως ενισχυτικά, μόλις εκείνος επιδείξει μεταμέλεια για τον χαμένο χρόνο και την σπαταλημένη γνώση. Μπορεί όμως να παίξει έναν τέτοιο ρόλο ο αξιολογητής; Μπορεί. Αυτό όμως έχει ως προαπαιτούμενο το να υπερβεί ο άνθρωπος τα πάθη (π.χ. τον εγωισμό, τη φιλαυτία, τη μνησικακία, τον φθόνο κτλ.) που συσκοτίζουν την κρίση του.

Εδώ θα ήταν χρήσιμο να αναλογιστούμε ότι από την αρχή μέχρι το τέλος του -από τη σφαγή των νηπίων μέχρι και τη σκανδαλώδη αποτυχία της δικαιοσύνης να αθώώσει τον Χριστό ή τουλάχιστον να Τον προστατέψει από το εξευτελιστικό και μαρτυρικό Του τέλος- ο βίος του Χριστού είναι κόλαφος για την ανθρώπινη «κρίση», γεγονός που θίγει και τη δυνατότητα του ανθρώπου να είναι δίκαιος. Αν όμως ο άνθρωπος πάσχει σε αυτούς τους δύο τομείς, αν ο άνθρωπος δεν μπορεί να εμπιστευτεί το προσωπικό του αίσθημα δικαίου, ούτε το συλλογικό όπως αποτυπώνεται στη νομοθεσία, τότε τι μένει για να ασκηθεί η αξιολόγηση με ηθικό τρόπο; Στην Εκκλησία τα πράγματα είναι σαφή. Ο άνθρωπος από μόνος του δεν μπορεί να είναι δίκαιος. Συν Θεώ όμως μπορεί και ατομικά και συλλογικά να κρίνει ορθότερα. Συν Θεώ, και το κανονιστικό πλαίσιο της αξιολόγησης (κανόνες, κώδικες δεοντολογίας, στάνταρντς, αρχές) και οι εμπλεκόμενοι μπορούν να λειτουργήσουν σωστά. Όταν το ένα από τα δύο λειτουργεί σωστά, τότε το βάρος της απόφασης πρέπει να δίνεται εκεί, στον άνθρωπο ή στον νόμο. Ο Ιωσήφ αποδεικνύει το πόσο «δίκαιος» είναι, όταν, πριν ακόμη τον πληροφορήσει άγγελος Κυρίου για την επένεργεια του Αγίου Πνεύματος, αποφασίζει να μην επιβάλλει στην κυοφορούσα Παναγία τα προβλεπόμενα από τον Μωσαϊκό Νόμο και αντ' αυτού, σκέφτεται να της δώσει κρυφά διαζύγιο (Ματθ. 1,18). Η «παρανομία» καθαγιάζεται ως πράξη ιερή και η ατομική ηθική τίθεται πάνω από το κοσμικό δίκαιο που, σημειωτέον εκείνη την εποχή, ταυτίζεται με το θρησκευτικό. Τελικά, ο άνθρωπος μοιάζει να γοητεύεται από διάφορες ηθικές θεωρίες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται τη συμμόρφωση με τις διδασχές τους. Όμως είναι άλλο πράγμα το να συμφωνεί κανείς με μία ηθική πρόταση, τόσο ώστε να θέλει να ισχύει στην αξιολόγηση και στην εκπαίδευση γενικότερα, και τελείως άλλο το να εφαρμόζει ο ίδιος στην πράξη αυτή την ηθική.

Το γεγονός αυτό, μολονότι υψίστης σημασίας για το ανθρώπινο πράττειν, συχνά υποτιμάται. Ακόμη και στη χριστιανική διδασκαλία συχνά παραβλέπεται. Η σχετική περικοπή, σύντομη μα εκπληκτικά περιεκτική, εύκολα περνά απαρατήρητη. Μαζί με αυτήν δε και το περιεχόμενό της. Κι όμως η παραβολή είναι σαφής. *Ένας άνθρωπος, που έχει δύο γιους, τους αναθέτει την ίδια εργασία, να πάνε και να δουλέψουν στο αμπέλι. Ο πρώτος αρνείται, αλλά τελικά μεταμελημένος,*

εκτελεί την εργασία, ενώ ο δεύτερος συναινεί, αλλά δεν πηγαίνει (Ματθ. 21,28-31). Τα λόγια βρίσκονται σε ανακολουθία με τα έργα. Φυσικά, δικαιωμένος σύμφωνα με την διήγηση δεν είναι εκείνος που συμφωνεί θεωρητικά, αλλά εκείνος που ενώ εκφράζει διαφωνία, εν τέλει, πράττει το ορθό. Κάπου εδώ έρχεται ο μελετητής αντιμέτωπος με την ουσία του προβλήματος των ηθικών θεωριών. Μπορεί σε κάποιους να φαντάζουν ελκυστικές και να έχουν κάθε πρόθεση να τις εφαρμόσουν. Εξίσου εύκολα όμως μπορεί να μείνουν στα λόγια. Συχνά οι άνθρωποι συγκρούονται υπερασπιζόμενοι τις απόψεις τους, κάνοντας τούς γύρω τους να πιστέψουν ότι θεωρία και πράξη είναι ένα και το αυτό. Τίποτα δεν αποκλείει, όμως, να μην προτίθενται να τις υιοθετήσουν στην πράξη. Το πώς θα ήθελε κάποιος να είναι η αξιολόγηση για να έχει ηθικό περιεχόμενο παρουσιάζει ενδιαφέρον μόνο στο μέτρο που η θέληση αυτή εκφράζει και δέσμευση. Ειδάλλως, πρόκειται για ηθικολογική συζήτηση κενής περιεχομένου. Ο άνθρωπος που ασπάζεται κάποιους ηθικούς κανόνες ή η εταιρεία που τους θεσπίζει, π.χ. για τη διαφύλαξη του αδιάβλητου των εξετάσεων, δικαιούται να «χρηματιστεί» υπέρ ενός ή περισσοτέρων αξιολογουμένων; Προφανώς όχι. Εξίσου προφανώς όμως, τέτοια φαινόμενα είναι υπαρκτά. Ο χριστιανός δεν έχει τέτοια θέματα. Είναι ελεύθερος να επιλέξει το να συνοδοιπορήσει ή όχι με τον Θεό. Από τη στιγμή όμως που το κάνει, υπακούει σε ένα θέλημα που ταυτίζεται με το δικό Του. Από τη στιγμή που εντάσσεται στην Εκκλησία, ρωτάει τι θέλει ο Χριστός (Κατσιάρας & Βαμβουνάκη, 2008:231). Η Εκκλησία είναι ομοφωνία, και ο χριστιανός μέλος της Εκκλησίας. Η όποια κατοπινή σύγκρουση της ελευθερίας του με την ίδια του την ελεύθερη επιλογή είναι τουλάχιστον σχιζοφρενική.

Αν είναι όμως τα πράγματα έτσι όπως περιγράφηκαν και αναλύθηκαν έως τώρα, τότε στο όνομα της χριστιανικής αγάπης, της ελευθερίας και του «μη κρίνουν», οι χριστιανοί θα πρέπει να απόσχουν από οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, είτε ως αξιολογητές είτε ως αξιολογούμενοι. Φυσικά, κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι τα συμπεράσματά μου είναι αυθαίρετα. Μία διαφορετική ανάγνωση και μία πιο προσεγμένη ερμηνεία των ίδιων χωρίων πιθανόν να δικαιολογεί και να νομιμοποιεί ηθικά την αξιολόγηση. Όλος ο συλλογισμός μου μπορεί να είναι ανίσχυρος και η συζήτηση λανθασμένη. Εξίσου φυσικά θα δεχόμουν και τη ματαίωση της προσπάθειάς μου και την πρόκληση. Στο πλαίσιο των ηθικών χριστιανικών αληθειών που έχω «ομοφωνήσει» είναι και το «*Μακάριοι οί πτωχοί τῷ πνεύματι...*», (Ματθ. 5,3). Αυτό σημαίνει ότι συναισθάνομαι πλήρως την πνευματική μου φτώχεια, και ως εκ τούτου απευθύνω αίτημα συγχωρήσεως για την ατέλεια και την ανεπάρκειά μου, σε όλους τους τομείς του πράττειν μου, συμπεριλαμβανομένης της παρούσης έρευνας και της αξιολόγησης. Αυτή η τελευταία σημείωση θα πρέπει να οδηγήσει σε έναν συλλογισμό: μπορεί ένας αξιολογητής να έχει το κύρος «αξιολογητή», αν συνάμα παραδέχεται και ζητεί συγχώρεση για τα συνεχή, αναπόφευκτα λάθη του, ως συνεπής στις ηθικές διδαχές χριστιανός; Αντιπαρέρχομαι την απάντηση στο ρητορικό αυτό ερώτημα και συνεχίζω το σκεπτικό μου λέγοντας ότι θα ήμουν έτοιμος να διαβάσω και να δεχτώ την εναλλακτική ερμηνεία των πραγμάτων, κυρίως επειδή θα επιβεβαίωνε έναν δεύτερο ισχυρισμό μου που αφορά το βασικό «ελάττωμα» των ηθικών θεωριών: *ο καθένας, ανάλογα με τις προϋποθέσεις και τις προσλαμβάνουσές του, μπορεί να οδηγηθεί στη δική του ηθική κατασκευή – εξειδίκευση και μεθερμηνεία των θεωριών, ώστε να έχουν εφαρμογή στην αξιολόγηση.* Αν κάποιος επιθυμεί να αποδομήσει

ηθικά την αξιολόγηση θα το πετύχει. Αν θελήσει να την θεμελιώσει, θα το πράξει χρησιμοποιώντας ίσως ακόμα και τα ίδια χωρία με αυτά που χρησιμοποίησα ο ίδιος παραπάνω. Και τούτο διότι ή θα δεχτεί κανείς πως από κάθε θεωρία μπορεί να προκύψουν τουλάχιστον τόσες ερμηνείες όσα τα πρόσωπα που κρύβονται πίσω από αυτές, ή θα δεχτεί την ορθότητα της δικής μου ανάλυσης σχετικά με τις επιπτώσεις της χριστιανικής ηθικής στην αξιολόγηση. Κι όμως, κατεξοχήν θρησκευτικοί θεσμοί και πρόσωπα, όπως οι θεολόγοι καθηγητές στα σχολεία ή οι θεολογικές σχολές στην Ελλάδα, που θα έπρεπε βάσει της χριστιανικής ηθικής να απόσχουν από την αξιολόγηση, τελικά τη δέχονται. Σφάλλουν ηθικά ή μήπως αντλούν την θεμελίωση της αξιολόγησης από κάπου αλλού;

Ίσως τελικά στα Ευαγγέλια να περιγράφεται μία αξιολόγηση η οποία να θυμίζει πολύ τις αξιολογήσεις του σήμερα, υπό την έννοια ότι κάποιοι άνθρωποι επιλέχθηκαν για να τους ανατεθεί ένα ύψιστο έργο. Σε αυτή την περίπτωση ερχόμαστε ενώπιον της θεμελίωσης της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Αναφέρθηκα λίγο παραπάνω στο «*Ὅστις θέλει ὀπίσω μου ἔλθει*». Αυτή η κλήση, πρόσκληση -και γιατί όχι- επίκληση στην ελευθερία του ανθρώπου για την αποδοχή της σωτηριολογικής διδασκαλίας του χριστιανισμού, διαφοροποιείται από την κλήση των μαθητών, δηλαδή των «εκλεκτών» ανθρώπων που πρωταγωνίστησαν στα πρώτα χρόνια της ίδρυσης της Εκκλησίας και «ηγήθηκαν» αυτής. Πώς επελέγησαν λοιπόν οι άνθρωποι που ανέλαβαν αυτό το τεράστιο έργο, και οι οποίοι, σε μία εκκοσμικευμένη ανάγνωση της ιστορίας, έλαβαν μάλιστα «αξιώματα» μοναδικά και ξεχωριστή θέση στο ιστορικό γίγνεσθαι; Δεν θα θίξω σε όλες του τις διαστάσεις το ζήτημα. Θα παραπέμψω όμως στα αντίστοιχα χωρία (Ματθ. 4,19· Μάρκ. 1,17· Λουκ. 5,10· Ιωαν. 1,47), όπου ο Χριστός απευθύνεται πολύ πιο επιτακτικά στους, εν δυνάμει μαθητές Του, για να επιτύχει να Τον ακολουθήσουν. Μολονότι αυτή η πρόσκληση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι θίγει την ελευθερία τους, δείχνει ότι ο Χριστός είχε «επιλέξει» τους μαθητές Του, τουλάχιστον στον βαθμό που προγνώριζε, ως παντογνώστης, την ανταπόκρισή τους. Βάσει όμως ποιων κριτηρίων; Μπορεί αυτή η επιλογή να θεωρηθεί τυχαία ή ολοκληρωτικά απροϋπόθετη; Σίγουρα οι μαθητές δεν πληρούσαν κριτήρια αριστοκρατικής κοινωνικής προέλευσης. Μολονότι η πραγματική τους εικόνα μπορεί να διαφέρει αρκετά από την επικρατούσα αντίληψη περί αγράμματων ψαράδων, αυτό δεν αναιρεί το ότι ήταν όντως ακραιφνείς εκπρόσωποι του λαού (Πατρώνος, 1999:106-108), άρα οποιαδήποτε «κοσμική» ερμηνεία επιλογής τους, βασισμένη σε ιδιαίτερες ικανότητες, ταλέντα, μόρφωση κ.ο.κ., που να προσομοιάζει στην σύγχρονη επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης, πέφτει στο κενό. Ο Χριστός κρίνει τους μαθητές τους, όπως και όλους τους ανθρώπους, ως Θεός. Το ηθικό πρόταγμα για να μπορέσει κάποιος άνθρωπος να κρίνει σωστά βρίσκεται στην οδό της θέωσής του και όχι στη σωστή επιστημονική μεθοδολογία. Μόνο που όσο πραγματώνεται η θέωση, τόσο πιο ανάξιος νιώθει ο άνθρωπος να κρίνει και τόσο ευκολότερα απεμπολεί αυτή του τη δυνατότητα. Γι' αυτό και οι κατοπινοί Απόστολοι λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για το πρόβλημα της αντιπαλότητας των Ιουδαιοχριστιανών και των Ελληνιστών, όχι εμπιστευόμενοι ο καθένας τη δική του «κρίση», αλλά την εν Αγίω Πνεύματι συνοδικότητα (Πραξ. 15,1-29).

Μπορεί λοιπόν, εκ πρώτης όψεως, η «επιλογή» των μαθητών να νομιμοποιεί ηθικά την αξιολόγηση ως μηχανισμό αξιοποίησης των κατάλληλων ανθρώπων στην κατάλληλη θέση, εκεί όμως τελειώνουν οι όποιες αναλογίες με το σήμερα. Η

αποδοχή της αξιολόγησης από τους χριστιανούς, ακόμη και τους θεολόγους, έχει να κάνει όχι με την ηθική της νομιμοποίηση, αλλά μάλλον με την αναγνώριση της πρακτικής της αναγκαιότητας στον σύγχρονο κόσμο (Νίκας, 1992:144-145). Ο χριστιανός, όμως, στην πραγματικότητα δεν αντιτίθεται καν στην αξιολόγηση, απλά την υπερβαίνει. Την υπερβαίνει αυτός που κυνηγά την τελειοποίηση των αξιολογικών τεχνικών, επειδή έχει την αυτογνωσία να γνωρίζει ότι κάτι τέτοιο δεν θα είναι ποτέ απολύτως εφικτό. Την υπερβαίνει ο αξιολογητής, επειδή συναισθάνεται το πόσο λίγος είναι για να αξιολογήσει τους άλλους. Την υπερβαίνει και ο αξιολογούμενος, επειδή αναγνωρίζει τη ματαιότητα της επιτυχίας ή της αποτυχίας και κυρίως της χρήσης αθέμιτων μέσων για να πετύχει τον σκοπό του. Παρόλα αυτά ο χριστιανός αξιολογεί και αξιολογείται. Αυτό επιβεβαιώνει το ότι οι άνθρωποι μπορεί να ασπάζονται ηθικές θεωρίες συγκρουσιακές με την αξιολόγηση, και, παρόλα αυτά, κατανοώντας ότι το πλαίσιο στο οποίο κινείται η εκπαίδευση έχει ως βασικό προαπαιτούμενο το να κρίνονται όλοι για τις επιδόσεις τους, να υπαναχωρούν και να ακολουθούν την πεπατημένη. Μπορεί όμως αυτή τους η υπαναχώρηση να τους εξισώσει με όλους τους υπόλοιπους αξιολογητές ή πάντα «κάτι μένει»; Με άλλα λόγια, διαπιστώνονται σημεία επικαθορισμού της στάσεως του αξιολογητή λόγω του χριστιανικού του πνεύματος; Και μήπως αυτή η διαφοροποίηση επεκτείνεται μέχρι τον αξιολογούμενο; Για να το διαπιστώσω, θα προβώ σε μία σύγκριση. Θα προσπαθήσω να καταδείξω το πώς μεθερμηνεύεται η αξιολόγηση μέσα από το πρίσμα της χριστιανικής ηθικής στην Δύση και στην καθ' ημάς Ανατολή. Τυχόν διαφοροποίηση σημαίνει ότι η χριστιανική «ιδιότητα», ακόμη και στις πιο λεπτές της αποχρώσεις, επιδρά στον αξιολογητή. Οφείλω να υπενθυμίσω, ωστόσο, ότι κάποιος που ανήκει στη Δύση μπορεί να σκέφτεται και να δρα με τη θεολογία της Ανατολής και αντίστροφα. Συνεπώς, αυθεντική μαρτυρία της ηθικής υποστάσεως ενός ανθρώπου δεν θα πρέπει να θεωρείται μόνο το πού ανήκει, αλλά και το πώς δρα. Επειδή όμως η σύγκριση δεν γίνεται επί πραγματικών ανθρώπων αλλά επί θεωριών, στις γραμμές που ακολουθούν θα περιγραφεί το πώς αναμένεται να λειτουργούν ηθικά οι άξονες «αξιολόγηση», «αξιολογητής» και «αξιολογούμενος» στη Δυτική και την Ανατολική Εκκλησία. Βάση για αυτή τη σύγκριση, που δεν μπορεί ούτε και φιλοδοξεί να καλύψει όλο το εύρος των πιθανών αντιθέσεων, αλλά επιδιώκει μάλλον να φωτίσει ακροθιγώς τις κύριες πτυχές τους, είναι η τυπολογία του Μπέτζου (1996:78).

Β. Η διάσταση στην ηθική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μεταξύ Δυτικής και Ανατολικής Εκκλησίας.

Στο έργο του ο Μπέτζος προσπαθεί να συμπυκνώσει τη διαφορετική προσέγγιση της ανατολικής ελληνικής θεολογίας έναντι της δυτικής λατινικής στα θέματα της αμαρτίας, της σωτηρίας, της Εκκλησίας, τους αμαρτωλού, του αγίου, του ιερέα, των επιτιμίων, της σωτηριολογίας, της ανθρωπολογίας και της ηθικής. Στην ελληνική λοιπόν θεολογία η *αμαρτία* αντιμετωπίζεται ως *αστοχία*, *αδυναμία*, *ασθένεια* και ο *αμαρτωλός* ως *ασθενής* και *αδύναμος*, ενώ στη δυτική η *αμαρτία* ως *ανομία* και *παρανομία* και ο *αμαρτωλός* ως *κακοποιός* ή *ένοχος*. Έτσι και η *σωτηρία*, που πραγματώνεται εντός της *Εκκλησίας*, παρουσιάζει αναλογικά χαρακτηριστικά. Απέναντι στην *ασθένεια* της ελληνικής θεολογίας παρουσιάζεται ως *θεραπεία*, που προσφέρεται στο *ιατρείο*, ενώ απέναντι στην *παρανομία* της λατινικής θεολογίας παρουσιάζεται ως *τιμωρία* και *ικανοποίηση της θείας δίκης*, που πραγματώνεται

στο δικαστήριο ή στη φυλακή. Έτσι όμως και ο ιερέας αποκτά διακριτά χαρακτηριστικά και μετέρχεται διαφορετικά μέσα για να επιτύχει τους σκοπούς του. Στην Ανατολή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως *ιατρός* και *ψυχοθεραπευτής* με τη φαρέτρα του γεμάτη *φάρμακα*, ενώ στη Δύση ως *δικαστής* και *ιεροξεταστής* με μόνο πρόσφορο μέσο τις *ποινές*. Ακόμη όμως εντονότερες γίνονται οι συνέπειες για το τι εστί τελικά *άγιος*. *Μετανοημένος αμαρτωλός* στην Ανατολή, *δικαιωμένος αμαρτωλός* στη Δύση. Τι απομένει λοιπόν στα θέματα της *σωτηριολογίας*, της *ανθρωπολογίας* και της *ηθικής*; *Φιλάνθρωπη* αντί *απάνθρωπη* σωτηριολογία, *οντολογική* και *υπαρξιακή* αντί *ηθικολογικής* και *μοραλιστικής* ανθρωπολογία, και, εν κατακλείδι, *ιατρική* αντί *νομικής* ηθική. Στην ανατολική ορθόδοξη θεολογία, η αγάπη του χριστιανού δεν μπορεί να έχει δικαστική χροιά (Κατσιάρας & Βαμβουνάκη, 2008:444) και επιτίμιο δεν μπορεί να είναι η τιμωρία, επειδή συχνά οδηγεί στην σκλήρυνση του ανθρώπου με το κακό να πολλαπλασιάζεται (Κατσιάρας & Βαμβουνάκη, 2008:450) αντί να εξαλείφεται. Άλλωστε, ο αββάς Ισαάκ ο Σύρος (Μέρος Α', Λόγος ΝΗ), αναφέρει ότι το ζήτημα στην Ανατολή δεν είναι η δικαιοσύνη που μπορεί να επισύρει τιμωρία, αλλά η αγάπη που ξέρει να επιδεικνύει μόνο έλεος. Διδαχή που βρίσκεται άλλωστε σε πλήρη συμφωνία με την παραβολή των εργατών του αμπελώνα (Ματθ. 20,1-16), που, χωρίς να δουλεύουν το ίδιο, απολαμβάνουν τα ίδια οφέλη. Λογική που, εάν επικρατούσε στην αξιολόγηση, θα μπορούσε να έχει ανώδυνα αποτελέσματα, εάν επρόκειτο π.χ. για την αξιολόγηση των εικαστικών στο δημοτικό. Θα μπορούσε να έχει όμως και καταστροφικά αποτελέσματα στις εξετάσεις διαγωνιστικού τύπου και μεγάλου εύρους, όπως οι Πανελλαδικές εξετάσεις.

Το πώς προσεγγίζονται πάντως οι παραβολές είναι επίσης σημαντικό ζήτημα. Στη Δύση, οι παραβολές αναλύονται έτσι, ώστε να προκύπτουν «πρέπει και δεν πρέπει» και πάνω σε αυτά να θεμελιώνεται η Ηθική. Στην Ανατολή, οι παραβολές αναλύονται έτσι, ώστε να αναδεικνύεται η αξία του παραδείγματος, του προτύπου, του προς μίμηση και του προς αποφυγήν. Το πόσο κοντά βρίσκεται η Ανατολή στην παραπάνω παραβολή (που προτρέπει τον αξιολογητή να υιοθετήσει μία βαθιά αγαπητική, επιεική και γενναιόδωρη στάση απέναντι στον αξιολογούμενο) και το πώς την προσεγγίζει, αποδεικνύεται στον Κατηχητικό Λόγο της Λειτουργίας της Κυριακής του Πάσχα του Ιωάννη του Χρυσοστόμου, που αποτελεί εφαρμογή, προέκταση και γνήσια ερμηνεία του: *...Εἴ τις εἰς μόνην ἔφθασε τὴν ἑνδεκάτην, μὴ φοβηθῆ τὴν βραδύτητα· φιλότιμος γάρ ὢν ὁ Δεσπότης, δέχεται τὸν ἔσχατον, καθάπερ καὶ τὸν πρῶτον. Αναπαύει τὸν τῆς ἑνδεκάτης, ὡς τὸν ἐργασάμενον ἀπὸ τῆς πρώτης. Καὶ τὸν ὕστερον ἐλεεῖ καὶ τὸν πρῶτον θεραπεύει... Καὶ τὴν πρᾶξιν τιμᾷ καὶ τὴν πρόθεσιν ἐπαινεῖ.* Η πρόθεση, η προαίρεση λοιπόν κάποιου αρκεί, και συνυπολογίζεται στην αξιολόγηση, ακόμη κι αν δεν οδηγεί στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Έτσι όμως η «απολογισμικότητα» ως κοινωνικό ζητούμενο χάνει τη δυναμική της. Ο εκπαιδευτικός που έχει αγαθές προθέσεις μπορεί, χωρίς να επιτυγχάνει το μέγιστο της απόδοσής του, να απολαμβάνει εργασιακή ασφάλεια. Κι αν παρουσιάζει ελλείψεις στην επίδοσή του, αυτό που χρειάζεται είναι θεραπεία, βοήθεια, επιμόρφωση, υποστήριξη, κάτι που άλλωστε προβλέπεται π.χ. από τα προαναφερθέντα ηθικά στάνταρντς της αξιολόγησης του προσωπικού.

Με το ένα πόδι λοιπόν τα Στάνταρντς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης πατάνε στην ανατολική χριστιανική θεώρηση. Με το άλλο όμως προβλέπουν, για την προστασία εκείνων που απολαμβάνουν τις υπηρεσίες εκπαίδευσης, την απόλυση.

Η απόλυση, από τεχνικής απόψεως, δεν είναι τιμωρία. Μπορεί όμως κάποιος να αποκλείσει να εκληφθεί ως τέτοια από τον αξιολογούμενο; Μήπως κατά βάθος μέσα της υποβόσκει η τιμωρητική αντίληψη της Δύσης; Για να γίνει πιο σαφές το ζήτημα, προχωρώ σε ένα ακόμη παράδειγμα. Ας σκεφτούμε την περίπτωση ενός μαθητή που αποτυγχάνοντας στις εξετάσεις μετά από μία χρονιά συνεχών αποτυχιών, «μένει» στην ίδια τάξη. Αυτή η κατάληξη μπορεί να θεωρηθεί ως φυσική συνέπεια των πράξεών του. Ο αξιολογητής που τον «αφήνει» μπορεί να έχει ήσυχη τη συνείδησή του. Όμως αυτό δεν τον απαλλάσσει από την ευθύνη, ούτε του αφαιρεί την εναλλακτική του να «περάσει» τον μαθητή ως ένδειξη επιείκειας. Μα κι αν τον αφήσει, τα κίνητρά του μπορεί να διαφοροποιούνται μεταξύ Δύσης και Ανατολής. Ο «δυτικός» αξιολογητής μπορεί να σηκώσει με αδιαφορία τους ώμους του, να ισχυριστεί πως έκανε ό,τι μπορούσε, και να εξηγήσει τη στάση του ισχυριζόμενος πως ο μαθητής είναι ο πραγματικά υπεύθυνος για την αποτυχία και πρέπει να πληρώσει το τίμημα των πράξεών του. Ο «ορθόδοξος» αξιολογητής, από την άλλη, θα πρέπει να σκύψει με συντριβή το κεφάλι, να αναλάβει πλήρως την ευθύνη, και να ομολογήσει πως ο μόνος λόγος που άφησε τον μαθητή είναι η βαθιά του πεποίθηση πως ο μαθητής θα ωφεληθεί, θα αλλάξει νοοτροπία, θα αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και θα γίνει καλύτερος. Ο σκοπός εδώ είναι η «θεραπεία» του αξιολογούμενου, μόνο που αυτό πρέπει να το πιστεύει και ο ίδιος ο μαθητής. Αν ο μαθητής εκλαμβάνει την πράξη ως τιμωρία και όχι ως απαραίτητη επώδυνη θεραπεία, η αποτελεσματικότητά του εγχειρήματος κλονίζεται και ο «ορθόδοξος» αξιολογητής βρίσκεται με την ηθική του να δοκιμάζεται. Υπενθυμίζω ότι έχει ήδη απομακρυνθεί από την ορθοπραξία αποδεχόμενος να ασκήσει την αξιολόγηση. Αν μετακινηθεί και προς μία δικανική θεώρησή της, αποτυγχάνει ηθικά ως προς την αξιολογική κρίση ολοσχερώς.

Μα μπορεί όντως η αξιολόγηση να θεωρηθεί τόσο καθοριστικής σημασίας για την ηθική ενός ανθρώπου; Το μέτρο είναι δύσκολο να καθοριστεί. Σίγουρα δεν είναι το πρωτεύον. Εξίσου βέβαιο είναι όμως πως δεν είναι ασήμαντο. Ο Τρεμπέλας (1994:349) αποδέχεται, από μέρους της χριστιανικής ηθικής, όχι μόνο την εν Χριστώ ηθική τελειοποίηση, αλλά και τη διαπραγμάτευση των κεφαλαίων της Φιλοσοφικής Ηθικής που αναφέρονται στα θεραπευτικά μέσα της ηθικής ζωής και όχι στα δικανικά ή τιμωρητικά. Ό,τι αντιμετωπίζει τον άνθρωπο π.χ. σαν αθλητή που χρειάζεται προπόνηση και σωστή διατροφή για να εξελιχτεί, προσεγγίζει την Ανατολή. Ό,τι τον αντιμετωπίζει σαν αθλητή που μετά από μία πτώση τιμωρείται προπονούμενος μέχρι εξαντλήσεως, για να μάθει να προσέχει και να μην ξαναπέσει, προσεγγίζει τη Δύση. Κυρίως όμως ό,τι θέτει σε δοκιμασία το ηθικό αξιακό σύστημα ενός ανθρώπου αφορά εκτός από τη δική του ηθική, την Ηθική γενικότερα. Κάπου ανάμεσα σε αυτά θα πρέπει να αναζητήσουμε και τη θέση της αξιολόγησης, επειδή θέτει σε δοκιμασία την ηθική υπόσταση εξίσου των αξιολογητών και των αξιολογούμενων. Ειδικά οι αξιολογητές, λόγω της εξουσιαστικής τους θέσης, είναι εύκολο να παρασυρθούν ακούσια στον νομικισμό, απλά και μόνο επειδή μπορεί να τους προσφέρει μία αίσθηση ή ψευδαίσθηση ηθικής ικανοποίησης. Εκεί άλλωστε, σε αυτή τη «διά της τιμωρίας ικανοποίηση» όχι του ανθρώπου αλλά του Θεού, αποδίδει ο Τρεμπέλας (1994:75) την ιστορική πορεία της επικράτησης της δικανικής, νομικής αντίληψης, στη Δύση, που έχει τις απαρχές της στον Τερτυλλιανό (Παπαδόπουλος, 1997:359), που είναι άλλωστε ο εμπνευστής της «ηθικής ικανοποίησης», τη συνέχειά της στον Αυγουστίνο και στον Ανσέλμο, και

την κορύφωσή του στον Ακινάτη (Μπέγζος, 1989/2000:123). Ο σύγχρονος άνθρωπος, που εύκολα τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του Θεού, μπορεί εξίσου εύκολα να μεταθέσει τη δικαίωση μέσω της τιμωρίας και πάλι στον εαυτό του, ενδεχόμενο που μοιάζει τρομαχτικό στα μάτια των Ορθοδόξων.

Και οι διαφορές Δύσης και Ανατολής δεν τελειώνουν εκεί. Είναι πάλι ο Τρεμπέλας (1994:140) που θίγει καίρια θέματα διαφοροποίησης της Ανατολής και της Δύσης, όπως αυτό της αυθεντίας. Συγκρίνοντας τη θεολογία και την επιστήμη, καταδεικνύει ότι η πρώτη αντλεί την αυθεντία της από τον αλάθητο Θεό, ενώ η δεύτερη από τους διαπρεπείς επιστήμονες, που όμως δεν παύουν να είναι άνθρωποι. Επιπλέον, την αξιολόγηση την ασκούν όσοι έχουν αυτόν τον ρόλο, χωρίς στα προαπαιτούμενα να συγκαταλέγεται το να είναι διακεκριμένοι επιστήμονες, αλλά απλά κατάλληλα καταρτισμένοι, και σίγουρα όχι αλάθητοι. Ένα αλάθητο, που μπορεί να μοιάζει οικείο και αποδεκτό στον ρωμαιοκαθολικισμό, για τον πάπα εκ καθέδρας έστω, επιβάλλοντας στη Δύση απολυταρχικό πνεύμα (Τρεμπέλας, 1994:155), αλλά είναι τελείως ξένο προς την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Ταυτόχρονα η Δυτική Εκκλησία τείνει στην έξαρση του ατόμου, ενώ η χριστιανική Ανατολή εμφορείται ανέκαθεν, αφενός από τη συνείδηση του όλου (Παπαπέτρου, 1973B:35), και αφετέρου από την προτεραιότητα του κοινωνικού όλου στο οποίο εντάσσεται ως πρόσωπο έκαστος άνθρωπος (Παπαπέτρου, 1979:159). Η εμφανής απόσταση Ανατολής και Δύσης δεν κατέστη δυνατό να γεφυρωθεί από τον προτεσταντισμό, που αναπαράγει το «πρωτείο» σε μία νέα του εκδοχή, που αντί να θεμελιώνεται στα ποικίλα χαρίσματα του ανθρωπίνου πνεύματος, αποδίδεται στα θρησκευτικά – νομικά αξιώματα (Παπαπέτρου, 1979:172).

Αντίστοιχη περίπτωση σύζευξης του ρωμαιοκαθολικισμού με τον προτεσταντισμό, βρίσκουμε στην περίπτωση της διδασκαλίας του «απολύτου προορισμού» ή «προκαθορισμού», που συναντάται εξίσου στον Αυγουστίνο (Παρόντι, 2018:353) και στους Λούθηρο, Ζβίγγλιο και Καλβίνο (Τρεμπέλας, 1994:95-99). Μία αντίληψη, πάντως, που έχει συγκλονιστικές προεκτάσεις στην αξιολόγηση. Ο αξιολογούμενος έχει κάθε λόγο να υιοθετεί στάση παθητικότητας. Δεν είναι ο ίδιος που πρέπει να αγωνιστεί. Ό,τι είναι να συμβεί, θα συμβεί, ακόμη και ερήμην των προσπαθειών του. Εξίσου και η αξιολόγηση, που υπάρχει για να υπηρετήσει τους σκοπούς της κοινωνικής επιλογής, χωρίς να είναι υποχρεωμένη να στρέψει την προσοχή της στην προσπάθεια βελτίωσης όλων. Κάποιοι είναι καταδικασμένοι να αποτύχουν και νομιμοποιείται να εγκαταλειφθούν στη μοίρα τους. Η «υπεραπασχόληση» με τα «καμένα χαρτιά» της εκπαίδευσης είναι χάσιμο χρόνου. Έτσι μπορεί και ο αξιολογητής να προχωρά έχοντας ήσυχη τη συνείδησή του. Ωσάν ένας νέος Λούθηρος, ο δυτικός αξιολογητής μπορεί με ευκολία να διαχειριστεί την, εκ Θεού, προδιαγεγραμμένη αποτυχία κάποιων από τους αξιολογούμενούς του. Έτσι, ο απόλυτος προορισμός δεν κλονίζει μόνο τη χριστιανική ηθική αλλά και την αξιολόγηση αυτή καθεαυτήν. Μόνο που αυτός ο «κλονισμός» αφορά κυρίως όσους αποτυγχάνουν. Οι υπόλοιποι μπορούν να δρέπουν τους καρπούς των κόπων τους ατομικά, αδιαφορώντας για τη δυστυχία του διπλανού τους. Ο άριστος μαθητής μπορεί να γεύεται την «ευτυχία» της επιτυχίας του, το ίδιο και η οικογένειά του, ατομικά, σχεδόν αυτιστικά, βιώνοντας τον -δυτικής προέλευσης- ναρκισσιστικό απομονωτισμό (Παπαστεφάνου, 2010:71). Το ίδιο μπορεί να κάνει και ο εκπαιδευτικός που βλέπει τον συνάδελφό του να απολύεται, αλλά ο ίδιος διατηρεί τη θέση του, ή ο διευθυντής μιας σχολικής

μονάδας που έχει μεγάλο αριθμό μετεγγραφών από τις διαρροές του κακόφημου γειτονικού σχολείου. Ο περιχαρακωμένος στο «εγώ» του άνθρωπος ή -πιο εύστοχα- το περιχαρακωμένο στο εγώ του άτομο δεν μπορεί να «δει» τον εαυτό του στην άλλη «θέση» ούτε ως πιθανότητα, γιατί οι άλλοι την αξίζουν, ο ίδιος όμως ποτέ.

Αντίθετα, ο άνθρωπος της Ανατολής αυτοπροσδιορίζεται από τη σχέση του με τον συνάνθρωπο. Είναι σε σχέση με τον άλλο, με τα συναισθήματα, με τις επιτυχίες, τις αποτυχίες, τα λάθη, τις δοκιμασίες του «πλησίον», ειδάλλως «δεν είναι καθόλου». Υπάρχει δάσκαλος χωρίς μαθητή (Μπέγζος, 1996:89) και αξιολογητής χωρίς αξιολογούμενο; Αν ναι, ο τίτλος είναι φαιδρός, ψιλός, κενός. Δεν του λείπει μόνο η ηθική υπόσταση, του λείπει η ύπαρξη. Και μη σπεύσει κανείς να ισχυρισθεί ότι στην αξιολόγηση ως επιστήμη δεν παρατηρούνται φαινόμενα εσωστρέφειας και ομφαλοσκόπησης τέτοιας, που να μοιάζει να αντλεί την αξία της όχι από την προσφορά της στην εκπαίδευση, αλλά από την επιστημονική της πρόοδο, ερήμην των αξιολογούμενων. Η «αξιολόγηση» μπορεί, δυστυχώς, να προστεθεί στη μακρά λίστα των επιστημών που π.χ. τα συνέδριά τους χρησιμοποιούνται για επαγγελματικό τουρισμό, για προώθηση «προϊόντων», για την καθιέρωση αμφιβόλου επιστημονικότητας θέσεων, για την ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών, για τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου επίδοξων επιστημόνων, και πλείστων άλλων. Με λίγα λόγια, για σκοπούς τελείως ξένους προς το έργο της αξιολόγησης καθεαυτήν. Αν όλα τα παραπάνω, όμως, δεν υπηρετούν ακόμα και τον πιο «ταπεινό» αξιολογούμενο, τότε καθίστανται περιττά, προκαλούν δε αποστροφή στον ορθόδοξο χριστιανό.

Στην προηγούμενη παράγραφο αναφέρθηκα, για άλλη μία φορά, στην αξιολόγηση ως επιστήμη. Θα ήταν μεγάλη παράλειψη από μέρους μου να μη σημειώσω ότι αυτή η θεώρηση προσεγγίζει τη δυτική χριστιανική κοσμοθεωρία και όχι την ανατολική. Για να κατανοήσει κάποιος την ανατολική αντίληψη, θα πρέπει να ανατρέξει στο έργο ενός εκ των κορυφαίων Πατέρων της Εκκλησίας, του Γρηγορίου του Θεολόγου, ο οποίος περιγράφει την Παιδεία ως *«τέχνη τις εἶναι τεχνῶν, καὶ ἐπιστήμη ἐπιστημῶν, ἄνθρωπον ἄγειν, τὸ πολυτροπώτατον ζῶον καὶ ποικιλώτατον»*. Το χάσμα είναι μέγα. Η αξιολόγηση είναι υπερβολικά συνυφασμένη με την παιδεία για να μπορέσει να τις διακρίνει κανείς. Όποιος αποδέχεται την Πατερική θεολογία θα πρέπει να ενστερνίζεται τις επιπτώσεις της σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Ο αξιολογητής στην παράδοσή μας δεν αρκεί να είναι *ἐπιστήμονας*, δεν αρκεί να γνωρίζει τη μεθοδολογία και τον χειρισμό εργαλείων. Θα πρέπει να είναι και *καλλιτέχνης*. Ιδιότητα που προσδίδει άλλες ελευθερίες, άλλη ποιότητα και άλλο βάθος στο έργο του. Και μάλιστα ένας καλλιτέχνης στον οποίο *τέχνη* και *τεχνική* αλληλοσυμπληρώνονται αρμονικά και οργανικά. Αν η τέχνη ιδωθεί μηχανιστικά, τότε υποπίπτει στον δυτικοευρωπαϊκό δυαλισμό *φύσης - τέχνης* και *τέχνης - τεχνικής* (Μπέγζος, 1989/2000:128-129). Τι σημαίνει αυτό στην πράξη; Ο Μπέγζος, παραπέμποντας στην αισθητική θεώρηση της βυζαντινής τέχνης του Μιχαήλ, απαντά με απλότητα και σαφήνεια πως οι απαιτήσεις είναι υπερβολικές. Το οικοδόμημα μοιάζει με σκελετό, που στέκει τέλεια όρθιος, αλλά του λείπει η ουσία, το περίβλημα, η σάρκα την οποία κανονικά προορίζεται να στηρίζει. Μακριά από την ορθόδοξη Ανατολή, η αξιολόγηση παρουσιάζει αξιοζήλευτη επιστημονική τελειότητα και αρτιότητα τέτοια, που να μπορεί να ανταποκριθεί σε κάθε απαίτηση. Την ίδια ώρα όμως, μοιάζει τόσο απρόσωπη, δύσκαμπτη, πολύπλοκη,

που είναι σαν να μην μπορεί να ασκηθεί από άνθρωπο σε άνθρωπο, παρά μόνο από μηχανές σε μηχανές. Γι' αυτό ίσως και αναζητείται τόσο επίμονα η ορθή, η δίκαιη, η αληθινή αξιολόγηση σε τρόπους και τόπους που ελαχιστοποιούν τον ανθρώπινο παράγοντα, επαυξάνοντας τον ρόλο των μηχανών, π.χ. τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μπορεί μεν το να αντικαταστήσει κάποιος τους αξιολογητές με μηχανές να μη θεωρηθεί πρόβλημα. Τι γίνεται όμως αν σε αυτή τη διαδικασία το τίμημα το πληρώσουν οι αξιολογούμενοι, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη, που θα πρέπει κι αυτοί με τη σειρά τους να «μεταμορφωθούν» σε μηχανές, για να ανταποκριθούν στις «μεγάλες προσδοκίες» μίας επιστημονικής, πλην «άτεχνης», αξιολόγησης όπου συναίσθημα και ένστικτο δεν έχουν ούτε θέση ούτε νομιμοποίηση;

Νομίζω είπα αρκετά για τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις Δύση και Ανατολής. Τόσα, που να αποδεικνύεται περίτρανα πως σε ένα ηθικό σύστημα, σε μία ηθική θεωρία, όπως τη χριστιανική, χωράνε ποικίλες ερμηνείες και μεθερμηνείες, πολύ περισσότερες από αυτές που παρουσιάζονται εδώ. Παρακάτω θα παρουσιάσω σε έναν πίνακα, ενδεικτικά, κάποια παραδείγματα που θα δείξουν πόσο μακριά μπορεί να βρεθεί η αξιολόγηση που ασκείται από ένα χριστιανό της Δύσης και έναν χριστιανό της Ανατολής. Σε αυτόν τον πίνακα θα συμπεριλάβω και ένα στοιχείο που απευθύνεται σε όσους στέκονται με επιφυλακτικότητα απέναντι στην Εκκλησία ή που αδυνατούν να την προσεγγίσουν καταφατικά. Για αυτούς λοιπόν υπάρχει πάντοτε και η αποφαστική διατύπωσή της. Εν τέλει, η ορθόδοξη χριστιανική ηθική δεν μπορεί να είναι δύο πράγματα: ομοιομορφη και ολοκληρωτική (Παπαπέτρου, 1973Α:49). Άρα, αξιωματικές θέσεις όπως η ομοιομορφία, μέθοδοι που προσομοιάζουν στον καταναγκασμό και κίνητρα όπως ο φόβος, ουδεμία σχέση και θέση μπορούν να έχουν με την ηθική πραγμάτωση της αξιολόγησης.

Πίνακας 1.

Συγκριτικός πίνακας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της Δυτικής και της Ανατολικής Ηθικής

<i>Αξιολόγηση και Χριστιανική Ηθική</i>	
Υπό το πρίσμα της Δύσης	Υπό το πρίσμα της Ανατολής
Ηθικισμός: ηθικά όρια προκειμένου να μη γίνει κανείς βλαπτικός και θέσπιση «πρέπει», δηλαδή δεοντολογίας. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι κρίση και άρα είναι ατελής, αλλά οι ανθρώπινες ατέλειες μπορεί να θεραπευτούν μεθοδολογικά.	Ηθική: βιωμένη αρετή και όραμα συλλογικής ευδαιμονίας. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «κρίση». Δεν γνωρίζει ποτέ το όλο και άρα είναι «πεπερασμένη» διαδικασία. Υπόκειται στους περιορισμούς και τις ανθρώπινες αδυναμίες των εμπλεκομένων, που πρέπει να έχουν συναίσθηση της ατέλειάς τους. Θεραπευτική αντίληψη του σφάλματος: αυτός που αποτυγχάνει κατά την αξιολόγηση χρειάζεται το κατάλληλο “γιατρικό”.
Νομική και δικανική αντίληψη του σφάλματος: αυτός που αποτυγχάνει κατά την αξιολόγηση πρέπει να πληρώσει το τίμημα. Η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να είναι κυρίως δίκαιη.	Η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να είναι κυρίως φιλόανθρωπη.
Η παιδαγωγική αξιολόγηση είναι επιστήμη. Εστιάζει στην τεχνική και βασίζεται στη μηχανική αντίληψη λειτουργίας των πραγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί είναι	Η παιδαγωγική αξιολόγηση θεωρείται και τέχνη και επιστήμη. Οι εκπαιδευτικοί είναι καλλιτέχνες της

τεχνίτες που λειτουργούν «διανοητικά» και «ορθολογικά».

Η αξιολόγηση τυποποιημένη και μηχανική.

Ο άνθρωπος ως άτομο. Προτάσσεται ο ατομικισμός και η ατομική ευτυχία, συνεπώς η αξιολόγηση μπορεί να υπηρετεί το όραμα της ευδαιμονίας του κάθε ανθρώπου, τη μοναδικότητα και τη μοναχικότητα της κορυφής, ανεξαρτήτως της κοινωνικής ευδαιμονίας.

Αντίληψη περί «απολύτου προορισμού». Η παιδεία δεν χρειάζεται να ασχολείται με αυτούς που δεν έχουν εξασφαλισμένα επιτυχημένη πορεία στο χώρο της εκπαίδευσης και άρα η αξιολόγηση δικαιολογείται να υπηρετεί σκοπούς «επιλογής».

Αξιολόγηση του «φόβου» που «διορθώνει τους πολλούς». Δικαιολογείται η απειλή και ο φόβος ως κίνητρο για την επίτευξη μίας θετικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι απόφαση του ενός, του ειδήμονος.

Ο αξιολογητής, ως «μικρός Χριστός», είναι κριτής των αξιολογουμένων. Στέκεται αποστασιοποιημένος θεατής των αποτελεσμάτων τους.

μάθησης που λειτουργούν με αφετηρία την «αίσθηση» και την «ευαισθησία».

Η αξιολόγηση φυσική, διαφοροποιημένη κατά περίπτωση, βασισμένη στην προσωπική ιδιαιτερότητα του καθενός.

Ο άνθρωπος ως πρόσωπο. Προτάσσεται το «πρόσωπο» και η ανθρώπινη ελευθερία, συνεπώς η αξιολόγηση πρέπει να υπηρετεί το όραμα των ανθρώπων που, ευρισκόμενοι σε σχέση μεταξύ τους, πορεύονται προς τη συνολική ευδαιμονία.

Αντίληψη περί αξιοποίησης «χαρισμάτων». Όλοι οι άνθρωποι έχουν ιδιαιτερότητες ως πρόσωπα. Η αξιολόγηση στην υπηρεσία της επι-κοινωνίας και της συμμετοχής, προς καλλιέργεια των χαρισμάτων κάθε μοναδικού και ανεπανάληπτου ανθρώπου, που είναι «εικόνα Θεού».

Αξιολόγηση της αγάπης. Μέσω της αγαπητικής σχέσης αξιολογητή και αξιολογούμενου κινητοποιείται ο αξιολογούμενος. Η πρόοδος έρχεται μέσα από ελεύθερη απόφαση, όχι μέσω της απειλής. Η αξιολόγηση είναι προτιμότερο να είναι συλλογική διαδικασία.

Ο αξιολογητής, ως «μικρός Χριστός», συμπάσχει με τους αξιολογούμενους. Χαίρεται με τη επιτυχία τους και συμπάσχει με την αποτυχία τους.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα θέτει υπό αμφισβήτηση την ηθική νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της Ανατολικής Ορθοδόξου Εκκλησίας, και στέκεται με επιφυλακτικότητα απέναντι σε δυτικού τύπου κανονιστικούς Κώδικες Δεοντολογίας που εστιάζουν στον τύπο μάλλον παρά στην ουσία. Παρόλα αυτά, η έμφαση που δίδεται από την Εκκλησία στον άνθρωπο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ηθική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αφενός επειδή μάς υπενθυμίζει ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός, αλλά «υπηρέτης» του ανθρώπου, και αφετέρου επειδή προσφέρει κάτι πολύ περισσότερο από προτροπές ή απαγορεύσεις, προσφέρει πρότυπα συμπεριφοράς τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ανοίξει μάλλον μία ουσιαστική συζήτηση για την ηθική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρά να την περιχαράκωσε σε δογματισμούς.

Βιβλιογραφία

- Chudnoff, E. (2007). *A guide to philosophical writing*, διαθέσιμο στη: http://writingcenter.fas.harvard.edu/files/hwp/files/philosophical_writing.pdf, ανακτήθηκε στις 19/9/2018
- Gullickson, A., & Howard, B. (2009). *The Personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*, (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press

- Haramia, C. (2018). Applied ethics, *1000-Word Philosophy*, διαθέσιμο στη: <https://1000wordphilosophy.com/2018/02/13/applied-ethics/>, ανακτήθηκε στις 26/2/2018
- Joint Committee on Testing Practices. (2004). *Code of fair testing practices in education*, Washington
- Klinger, D., McDivitt, P., Howard, B., Munoz, M., Rogers, W., Wylie, E. (2015). *The classroom assessment standards for PreK-12 teachers*, Kindle Direct Press
- Lewis, M. G. (2005). *Ο Καλόγερος*, Εισαγωγή - Μετάφραση - Σημειώσεις: Αλεξ. Κοσματόπουλος, Μετάφραση Ποιημάτων: Κυρ. Αθανασιάδης, Editio Minor, Gutenberg Orbis Literae, Α' έκδοση, Αθήνα
- Rippon, S. (2008). *A brief guide to writing the philosophy paper*, for the Harvard College Writing Center, διαθέσιμο στη: https://philosophy.fas.harvard.edu/files/phildept/files/brief_guide_to_writing_philosophy_paper.pdf, ανακτήθηκε στις 19/9/2018
- Roth, W.-M. (2012). *First-person methods: toward an empirical phenomenology of experience*, Sense Publishers, Rotterdam / Boston / Taipei
- Saroglou, V. (2011). Believing, bonding, behaving, and belonging: The big four religious dimensions and cultural variation, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (8), 2-29
- Webb, C. (1992). The use of the first person in academic writing: objectivity, language and gatekeeping, *Journal of Advanced Nursing* 17(6), 747-2
- Αρχιμανδρίτης Σωφρόνιος. (1995) *Περί Πνεύματος και Ζωής*, Πνευματικά Κεφάλαια, 2η έκδοση, εκδ. Ιεράς Μονής Τιμίου Προδρόμου, Έσσεξ Αγγλίας
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Α' μέρος*, Πέμπτη Έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, 3^η αναθεωρημένη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία, τόμος Α' Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα
- Κατσιάρας, Α., & Βαμβουνάκη, Μ. (2008). *Όταν ο Θεός πεθαίνει, μία συζήτηση*, 4^η έκδοση, εκδ. Αρμός, Αθήνα
- Κορναράκης, Κ. (2002). *Η διαλεκτική του φιλοκαλικού ήθους*, εκδ. Αρμός, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους, *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2004, σελ. 1-26
- Μεταλληνός, Γ. (1989). *Πηγές εκκλησιαστικής ιστορίας*, εκδ. Αρμός, Αθήνα
- Μητσόπουλος, Ν. (1998). *Θέματα ορθόδοξου ηθικής θεολογίας Α'*, πανεπιστημιακές παραδόσεις χριστιανικής ηθικής, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*, εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας - ιστορία των λέξεων με σχόλια και ένθετους πίνακες*, εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα
- Μπέγζος, Μ. (1996). *Ψυχολογία της θρησκείας*, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

- Μπέγζος, Μ. (1998/2000). *Συγκριτική φιλοσοφία της θρησκείας (Φάκελος Μαθήματος)*, Αθήνα
- Νίκας, Α. (1992). *Διδακτική του θρησκευτικού μαθήματος, θεωρία και πράξη, Μαθήματα στη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Αθήνας*, εκδ. Βιβλιογονία, Αθήνα
- Ντοστογιέφσκι, Φ. (2008). *Ο Ηλίθιος, Μετάφραση - Πρόλογος*: Ελ. Μπακοπούλου, εκδ. Ίνδικτος, Αθήνα
- Παπαδόπουλος, Σ. (1997). *Πατρολογία Α', γ' έκδοση*, εκδ. Παρουσία, Αθήνα
- Παπανούτσος, Ε. (2010). *Ο Κόσμος του πνεύματος Γ', Ηθική*, νέα έκδοση, εκδ. Νόηση, Αθήνα
- Παπαπέτρου, Κ. (1973Α). *Η Ιδιοτροπία ως πρόβλημα οντολογικής ηθικής*, Αθήνα
- Παπαπέτρου, Κ. (1973Β). *Ο μηδενισμός, η γένεσις και η υπέρβασις του*, Αθήνα
- Παπαπέτρου, Κ. (1979). *Προσβάσεις. ζητήματα απολογητικής θεολογίας και φιλοσοφικής κριτικής του καιρού μας*, Αθήνα
- Παπαστεφάνου, Μ. (2010). *Φιλοσοφία, ηθική και εκπαίδευση, στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές*, επιμ. Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζέμπυλας & Α. Πέτρου, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σελ. 55-83
- Παρόντι, Μ. (2018). *Αυγουστίνος, Η Ιστορία της Φιλοσοφίας, επιστημονική επιμέλεια Umberto Eco & Ricardo Fedrigo, τόμος 2, Από τους ελληνιστικούς χρόνους στον Άγιο Αυγουστίνο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 326-353
- Πατρώνος, Γ. (1994). *Θεολογία και ορθόδοξο βίωμα, θέματα θεολογικού προβληματισμού και ορθόδοξης πνευματικότητας*, εκδ. Δόμος, Αθήνα
- Πατρώνος, Γ. (1999). *Μαθητεία και αποστολικότητα Α'*, εκδ. Δόμος, Αθήνα
- Πέτρου, Α. (2013). *Επιστροφή της ηθικής; Σύνθεσις, τχ.3 (2013) σελ. 234-271*
- Πνευματικός, Δ. (2010). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να είναι ηθικά, στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές*, επιμ. Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζέμπυλας, & Α. Πέτρου, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σελ. 205-233
- Σμέμαν, Α. (2006). *Μεγάλη Σαρακοστή, πορεία προς το Πάσχα*, ια' έκδοση, εκδ. Ακρίτας, Νέα Σμύρνη
- Τρεμπέλας, Π. (1994). *Εγκυκλοπαιδεία της θεολογίας (Πανεπιστημιακά παραδόσεις αναθεωρηθείσαι)*, Έκδοση τέταρτη, εκδ. Αδελφότης Θεολόγων "Ο Σωτήρ", Αθήνα
- Φαράντος, Μ. (1985). *Η περί Θεού ορθόδοξος διδασκαλία*, Αθήνα
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2010). *Ηθική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο και αναπτυξιακά κατάλληλες τεχνικές, στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές*, επιμ. Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζέμπυλας, & Α. Πέτρου, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σελ. 235-267

Ο ρόλος, η χρησιμότητα και η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Χαρακόπουλος Χρήστος¹, Τσιλιμένη Τασούλα²

¹Φιλολόγος, *M.Ed.* στη Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας,
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

²Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία πενήντα χρόνια στην Ελλάδα, μια και οι ανάγκες και ο ανταγωνισμός στο χώρο εργασίας έχουν αυξηθεί. Το παρόν άρθρο, αρχικά, παρουσιάζει πώς ορίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και ποια είναι η ιστορική της πορεία. Στη συνέχεια, δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, διερευνώνται ερωτήματα όπως, ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων, πώς αυτός άλλαξε κατά τη διάρκεια των χρόνων, ποια είναι η χρησιμότητά της και ποιοι λόγοι την επιβάλλουν. Στο δεύτερο μέρος, γίνεται αναφορά στους λόγους, για τους οποίους καθίσταται απαραίτητη η αξιολόγησή της. Τέλος, απαριθμούνται τα είδη, τα μοντέλα και η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αξιολόγηση.

Abstract

Adult education has significantly developed in Greece over the last fifty years, as the needs and competition in the workplace have increased. This article first presents how adult education is defined in Greece and abroad and outlines its historical course. Then, it is structured in two parts. The first part attempts to answer questions, such as, what is the role of adult education and how this role has changed over the years, what is the usefulness of adult education and what are the reasons justifying it. In the second part, reference is made to the reasons, for which it is important for adult education to be subject to evaluation. Lastly, the different types, models and the importance of evaluation in adult education are listed.

Keywords: Adult Education, Evaluation.

Εισαγωγή

Την τελευταία πενήνταετία παρατηρείται μία έξαρση στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων λόγω των αυξημένων αναγκών και του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας (Καπαγιάννη, 2006). Τι είναι, όμως, η εκπαίδευση ενηλίκων; Ποια η ιστορική της πορεία στην Ευρώπη και στην Ελλάδα; Ο Rogers (2005) επισημαίνει ότι οι διαφορές, που εντοπίζονται στους ορισμούς για την εκπαίδευση ενηλίκων διεθνώς, οφείλονται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές κουλτούρες των κρατών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την UNESCO (1976) η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως εκπαιδευτική διεργασία περιεχομένων, επιπέδων και μεθόδων, η οποία