

Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και οι επιπτώσεις του στη σχολική πραγματικότητα

Αριστοτέλης Ζμας*

Περίληψη

Η διεθνής έρευνα PISA είναι μια από τις πιο δημοφιλείς εμπειρικές έρευνες αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων των τελευταίων χρόνων. Αρχικώς ανιχνεύεται το θεωρητικό της υπόβαθρο και επισημαίνεται ότι η εν λόγω έρευνα ελέγχει τη μετασχολική χρήση στοιχειωδών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, τονίζεται ότι ο έλεγχος σχολικών δεξιοτήτων αποκλειστικά από λειτουργική-χρηστική σκοπιά περιορίζει τον «μορφωτικό» χαρακτήρα του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης εξετάζονται οι δημόσιες και πολιτικές συζητήσεις που προκάλεσε η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας PISA στην Ελλάδα και στη Γερμανία δίνοντας έμφαση στην ανάγκη προσεκτικής επεξεργασίας και ερμηνείας του παραγόμενου εμπειρικού υλικού για την άσκηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα.

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων αποτέλεσε ανέκαθεν ένα πεδίο έντονου προβληματισμού στον παιδαγωγικό χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι συζητήσεις στις δεκαετίες του '60 και '70 γύρω από την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τις επιδόσεις μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοι-

* Ο Αριστοτέλης Ζμας διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

νωνικοοικονομικά στρώματα. Με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μετρήσεων σε διεθνή κλίμακα (βλ. Kellaghan, Greaney, 2001), τα ζητήματα σχολικής επίδοσης βρέθηκαν στο επίκεντρο του ευρύτερου δημοσίου και πολιτικού ενδιαφέροντος. Αυτό επιβεβαιώνεται από τον αντίκτυπο που έχουν προκαλέσει οι έρευνες που διεξήγαγαν διεθνείς ενώσεις¹ και οργανισμοί για τη μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων σε διάφορα κράτη. Τα τελευταία χρόνια η γνωστότερη από αυτές τις εμπειρικές έρευνες είναι η PISA (Programme for International Student Assessment), ένα πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων δεκαετούς διάρκειας (1998-2008) που πραγματοποιείται υπό την εποπτεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

Η παρούσα εργασία δεν αποβλέπει στην παρουσίαση των επιμέρους στατιστικών στοιχείων που έχουν προκύψει μέχρι τώρα στο πλαίσιο της προαναφερθείσας έρευνας. Αυτά, εξάλλου, είναι ηλεκτρονικά διαθέσιμα μέσω του διαδικτύου² για κάθε ενδιαφερόμενο αποτελώντας ήδη αντικείμενο συστηματικής επεξεργασίας στη διεθνή βιβλιογραφία. Η ηλεκτρονική μάλιστα πρόσβαση στα στατιστικά δεδομένα αποκτά ιδιαίτερη επιστημονική σημασία, διότι δίνεται η δυνατότητα σε οποιονδήποτε ερευνητή, να ελέγξει τις στρατηγικές που ακολουθούν οι υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή της έρευνας PISA αναφορικά με τη συλλογή και αξιοποίηση του παραγόμενου στατιστικού υλικού.

Αντιθέτως, με την παρούσα μελέτη ανιχνεύεται αρχικώς το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και, ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν κατά τον αρχικό σχεδιασμό της. Θα υποστηριχθεί ότι οι στόχοι της στηρίζονται κατά κύριο λόγο στο φιλοσοφικό ρεύμα του αγγλοαμερικανικού πραγματισμού καθώς και στη γνωστική θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός ενδυναμώνει αναμφισβήτητα το ενδιαφέρον γύρω από τον καθορισμό εκείνων των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους. Από την άλλη πλευρά θα γίνει αναφορά στους παιδαγωγικούς ενδοιασμούς ως προς τη χρηστική διάθεση που επέρχεται με την έρευνα PISA και στην ενδεχόμενη συρρίκνωση του «μορφωτικού» χαρακτήρα του σχολείου κάτω από την πίεση κριτηρίων λειτουργικής υφής και οικονομισμού (economy driven).

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας θα συγκριθούν οι δημόσιες και πολιτικές αντιδράσεις που προκάλεσε η έρευνα PISA στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Θα υποστηριχθεί ότι τέτοιου είδους ε-

μπειρικές έρευνες συμβάλλουν αναμφίβολα στη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών για τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους των εθνικών κρατών. Η τελευταία ταλαντεύεται σήμερα ανάμεσα στον αυξανόμενο παρεμβατισμό των διεθνών οργανισμών (π.χ. ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκή Ένωση) και στις πιέσεις σε μικροεπίπεδο (τοπικές κοινωνίες) για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων που αντιμετωπίζονται πια ως «μαθητευόμενοι οργανισμοί». Παράλληλα, θα τονιστεί η αναγκαιότητα προσεκτικής αποσαφήνισης των εμπειρικών ευρημάτων από την έρευνα PISA, καθώς –όπως θα αποδειχθεί– η εκπαιδευτική χρήση τους παραμένει σε αρκετές περιπτώσεις ανοιχτό θέμα συζήτησης.

2. Τι είναι η έρευνα PISA;

Η ενασχόληση διεθνών οργανισμών και ενώσεων με εκπαιδευτικά θέματα έχει μια μακρά παράδοση, αποτέλεσμα της οποίας είναι και η διεξαγωγή της έρευνας PISA. Η διεξαγωγή ανάλογων ερευνών βρίσκει μάλιστα ολοένα και περισσότερο τη θερμή υποστήριξη των χωρών που συμμετέχουν σε αυτές, όπως αυτό διαπιστώνεται στις περιπτώσεις των ΗΠΑ και της Γερμανίας. Στην πρώτη περίπτωση το αμερικανικό Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την Εκπαίδευση (National Center for Education Statistics) θεωρεί ότι η θέση που καταλαμβάνουν οι αμερικανοί μαθητές σε ανάλογες έρευνες αποτελεί σημαντικό κριτήριο για να ελεγχθεί γενικότερα η οικονομική ανταγωνιστικότητα των ΗΠΑ. Η συγκεκριμένη αντίληψη στηρίζεται στη γνωστή θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» σύμφωνα με την οποία οι επενδύσεις στην εκπαίδευση συνδράμουν στην οικονομική ανάπτυξη του κράτους. Από την άλλη πλευρά η συμμετοχή της Γερμανίας στην έρευνα PISA επικροτήθηκε ιδιαίτερα, καθώς η σχεδόν εικοσάχρονη ατονική συμμετοχή της σε ανάλογες διεθνείς έρευνες του παρελθόντος χαρακτηρίστηκε ως αδικαιολόγητη. Οι μέτριες μάλιστα επιδόσεις των γερμανών μαθητών που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της έρευνας μονοπώλησαν για αρκετό διάστημα το ενδιαφέρον επιστημονικών δημοσιεύσεων και δημοσίων συζητήσεων στη συγκεκριμένη χώρα, όπου τονίστηκε η ανάγκη να στραφούν οι παιδαγωγικές μελέτες και η εκπαιδευτική πολιτική κυρίως σε εμπειρικά πεδία δράσης (empirische Wende), προκειμένου να διασφαλιστεί η «ποιότητα» στο χώρο του σχολείου (βλ. Lange, 1999, σελ. 152).

Στην έρευνα PISA συμμετείχαν αρχικώς μαθητές από 32 χώρες, 28 από τις οποίες είναι μέλη του ΟΟΣΑ, ενώ στη δεύτερη φάση της έρευνας έλαβαν μέρος ακόμη περισσότερες χώρες (συνολικά 49 κράτη). Με την αύξηση του αριθμού των χωρών που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη έρευνα, υπολογίζεται ότι το δείγμα των εξεταζομένων μαθητών προέρχεται τουλάχιστον από το 1/3 του γενικού πληθυσμού της γης. Το δείγμα ελέγχου του κάθε κράτος είναι μέχρι στιγμής οι επιδόσεις 4.500 μέχρι 10.000 δεκαπεντάχρονων μαθητών³, μαθητών δηλαδή που στην πλειονότητά τους βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσής τους. Εξαιτίας της βαρύτητας των αποτελεσμάτων, από διεθνούς επιπέδου έρευνες κρίθηκε ιδιαίτερα απαραίτητο στο πλαίσιο της έρευνας PISA να διασφαλιστούν πλήρως οι αρχές της αντικειμενικότητας (Objectiveness - Objektivität), της εγκυρότητας (Validity - Validität) και της αξιοπιστίας (Reliability - Zuverlässigkeit).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διασφάλιση της αρχής της αντικειμενικότητας καταβάλλονται προσπάθειες για να περιθωριοποιηθεί κάθε προσωπικός παράγοντας (π.χ. προσδοκίες και εκτιμήσεις εκ μέρους του ερευνητή) που ενδέχεται να αλλοιώσει το τελικό αποτέλεσμα. Η αρχή της εγκυρότητας αναφέρεται σε ποιο βαθμό οι δοκιμασίες (τεστ) της έρευνας μετρούν αυτό πραγματικά που σκοπεύουν να μετρήσουν. Τέλος, η αρχή της αξιοπιστίας συνδέεται με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για να διασφαλιστεί η ακρίβεια στον τρόπο μέτρησης, δηλαδή η μέτρηση θα πρέπει να είναι ανεξάρτητη από το χρόνο, το χώρο και τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία. Έτσι, στο πλαίσιο της έρευνας PISA ακολουθήθηκαν υψηλά κριτήρια μεθοδολογίας και στατιστικής ανάλυσης, ενώ η ευρεία χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου απλοποίησε την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους υπεύθυνους ερευνητές. Κύριο γνώρισμα της εν λόγω έρευνας είναι, επιπλέον, ο αποκεντρωτικός τρόπος διεξαγωγής της για τον έλεγχο των σχολικών επιδόσεων. Στην προσπάθεια αξιόπιστης μέτρησης των τελευταίων καθορίστηκε με σαφήνεια το είδος των σχεδιαζόμενων δοκιμασιών (τεστ), η μέθοδος ελέγχου τους καθώς και οι οδηγίες που έπρεπε να δοθούν εκ των προτέρων στους εξεταζόμενους μαθητές. Τέλος, το κύριο βάρος για τη συγκέντρωση των επιμέρους στοιχείων επωμίστηκαν οι υπεύθυνοι σε κάθε χώρα ερευνητές (National Research Coordinator), οι οποίοι έχουν άμεση γνώση των ιδιαιτεροτήτων του εθνικού εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Οι συζητήσεις στην έρευνα PISA στρέφονται γύρω από τον ό-

ρο «Literacy», στο όνομα του οποίου αναζητείται μια σειρά στοιχειωδών «γνώσεων» (Knowledge, Wissen), «ικανοτήτων» (Competencies, Fähigkeiten) και «δεξιοτήτων» (Skills, Fertigkeiten) που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις διαφόρων περιστάσεων και επικοινωνιακών καταστάσεων. Ο συγκεκριμένος όρος αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα κυρίως με τον όρο «γραμματισμός» (βλ. Μησικοπούλου, 2001), ενώ στη γερμανική βιβλιογραφία είτε παραμένει αμετάφραστος είτε αποδίδεται με τους όρους «Allgemeinbildung» και «Grundbildung» (βασική εκπαίδευση). Ειδικότερα, πρωταρχικός στόχος της έρευνας PISA είναι ο εντοπισμός των στοιχειωδών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στην περιοχή της ανάγνωσης (Reading Literacy), των μαθηματικών (Mathematical Literacy) και των φυσικών επιστημών (Scientific Literacy). Έτσι, ο αρχικός κύκλος της έρευνας ολοκληρώθηκε στις αρχές του καλοκαιριού του 2000 εξετάζοντας κατά κύριο λόγο τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών (OECD, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πρώτης αυτής φάσης οι έλληνες μαθητές κατέλαβαν σε σύνολο 31 χωρών την 25η θέση σε ό,τι αφορά στις αναγνωστικές τους δεξιότητες (όπ. παρ., σελ. 53), την 28η ως προς τις μαθηματικές τους δεξιότητες (όπ. παρ., σελ. 79) και την 25η σε σχέση με τις δεξιότητές τους στο χώρο των φυσικών επιστημών (όπ. παρ., σελ. 88). Η δεύτερη φάση της έρευνας έδωσε έμφαση στον έλεγχο των μαθηματικών δεξιοτήτων (OECD, 2004), ενώ στον τρίτο και τελευταίο κύκλο της έρευνας PISA η προσοχή θα εστιαστεί κυρίως στην περιοχή των φυσικών επιστημών⁴.

Ως αναγνωστική δεξιότητα νοείται η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί κείμενα που διαφέρουν σε ύφος, δομή και πρόθεση συγγραφής καθώς και η δυνατότητά του να τα χρησιμοποιεί για διαφορετικούς σκοπούς. Έτσι ελέγχεται κατά πόσο ο μαθητής είναι σε θέση να συλλάβει το γενικό νόημα του κειμένου και τη σκοπιμότητα για την οποία γράφτηκε, να συλλέγει πληροφορίες από συγκεκριμένα μέρη του και να εμβαθύνει αναστοχαστικά πάνω σε αυτά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών στο πλαίσιο της έρευνας PISA εξετάζεται όχι μόνο μέσω κειμένων του γραπτού ή του προφορικού λόγου αλλά και με τη βοήθεια «non-continuous texts», όπως γραφικών παραστάσεων και διαγραμμάτων (βλ. OECD, 2001, σελ. 22). Για παράδειγμα, μπορεί να ελεγχθεί κατά πόσο ένας μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιεί έναν οδικό οδηγό ή να συλλέγει

πληροφορίες από ένα σχεδιάγραμμα⁵. Ο «μαθηματικός γραμματισμός» (Mathematical Literacy) ορίζεται –σύμφωνα πάντοτε με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1999, σελ. 41)– ως «η ικανότητα του ατόμου να ε-ξ ακριβώνει και να κατανοεί το ρόλο που διαδραματίζουν τα μαθηματικά στον κόσμο, να διατυπώνει ορθά τεκμηριωμένες κρίσεις και να αντιλαμβάνεται τα μαθηματικά με τρόπους που να συνδέονται με τις ανάγκες της τωρινής και μελλοντικής ζωής του ως δημιουργικού, ενδιαφερόμενου και αναστοχαστικού πολίτη». Έτσι, ο «μαθηματικός γραμματισμός» αναφέρεται στη λειτουργική χρήση των μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής και όχι τόσο στην κατοχή της διδακτέας ύλης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. επίσης OECD, 2001, σελ. 24). Ανάλογες είναι οι προσδοκίες για την περιοχή των φυσικών επιστημών, καθώς και εδώ αναζητείται η ικανότητα του μαθητή να εφαρμόζει τις αποκτηθείσες γνώσεις στην εξωσχολική πραγματικότητα. Γενικώς, η έρευνα PISA πέρα από την ανίχνευση των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές ελέγχει τη δεξιότητά τους να στοχάζονται πάνω σε αυτές όπως και στις εμπειρίες τους. Ταυτόχρονα, εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες πάνω σε ερωτήματα που συνδέονται στενά με τη ευρύτερη πραγματικότητα (βλ. όπ. παρ., σελ. 14).

3. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA και κριτική αποτίμηση

Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή της έρευνας PISA και την επεξεργασία του παραγόμενου στατιστικού υλικού επισημαίνουν ότι η εν λόγω έρευνα έχει μια συγκεκριμένη διδακτική και μορφωτικοθεωρητική αντίληψη (didaktisches und bildungstheoretisches Konzept) που επηρεάζει με τρόπο κανονιστικό τη σχολική πραγματικότητα (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 15 κ.ε., εδώ σελ. 19). Ποια είναι όμως αυτή η «διδακτική και μορφωτικοθεωρητική αντίληψη» με βάση την οποία σχεδιάστηκε η έρευνα PISA και ποια κριτική ασκείται σε αυτή; Όπως ήδη αναλύθηκε, το κύριο ζητούμενο για την έρευνα PISA είναι ο έλεγχος της μετασχολικής χρήσης όλων εκείνων των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με βάση τις οποίες οι νέοι θα ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της ζωής. Με άλλα λόγια αναζητούνται προπάντων εκείνες οι

στοιχειώδεις δεξιότητες⁶, «οι οποίες είναι απαραίτητες στο πλαίσιο μοντέρνων κοινωνιών προκειμένου να ζήσει κανείς ικανοποιητικά από προσωπική και οικονομική σκοπιά καθώς και να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή» (όπ. παρ., σελ. 29). Κάτω από αυτή την προοπτική προωθείται μια βασική εκπαίδευση η οποία εμπεριέχει έναν ως επί το πλείστον λειτουργικό χαρακτήρα, καθώς το κύριο ζητούμενο παραμένει ο έλεγχος της χρηστικής σύνδεσης σχολικών δεξιοτήτων με «αυθεντικές» καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός έχει ως θεωρητική αφετηρία το φιλοσοφικό ρεύμα του αγγλοαμερικανικού πραγματισμού, το οποίο θεμελιώθηκε από τους C. Peirce και W. James, ενώ στον παιδαγωγικό χώρο εκπροσωπήθηκε κυρίως από τον J. Dewey⁷. Σύμφωνα με το εν λόγω ρεύμα η ορθότητα κάθε ιδέας και γενικότερα θεωρίας ελέγχεται με βάση την πρακτική της εφαρμογή στο πλαίσιο της εμπειρικά αντιληπτής πραγματικότητας. Η γνώση αποκτά αξία, εφόσον υπηρετεί πρακτικές ανάγκες της ζωής και η αγωγή στοχεύει να οδηγήσει τους μαθητές στην παραγωγική χρησιμοποίηση των σχολικών γνώσεων που αποκτήθηκαν παραμερίζοντας κάθε μηχανιστική απομνημόνευσή τους.

Πέρα από την επίδραση του πραγματισμού στη διαμόρφωση του θεωρητικού υπόβαθρου της έρευνας PISA εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης στην προσπάθεια να ανιχνευθούν οι δεξιότητες των μαθητών στην περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (βλ. Schwarz, 2004, σελ. 90 κ.ε.). Για παράδειγμα κατά την εννοιολογική προσέγγιση της αναγνωστικής δεξιότητας επισημαίνεται ότι στο πεδίο της ψυχολογίας επικρατεί γενικώς ομοφωνία αναφορικά με το ό,τι η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου αποτελεί μία κατεξοχήν «κατασκευαστική επίδοση» του ίδιου του υποκειμένου. Με άλλα λόγια η ανάγνωση ταυτίζεται πάνω από όλα με την ενεργή (ανα-)κατασκευή του νοήματος του κειμένου εκ μέρους του ατόμου και όχι με την παθητική αποδοχή όλων όσων εμπεριέχονται ως πληροφορίες μέσα στο κείμενο (βλ. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele, 2001, σελ. 70-71). Βασική αρχή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης είναι ότι ο εκάστοτε παιδαγωγούμενος δεν εσωτερικεύει με παθητικό τρόπο οποιαδήποτε γνώση που του μεταβιβάζει ο παιδαγωγός-καθοδηγητής (didactic leader). Αντιθέτως, ο παιδαγωγούμενος εκλαμβάνεται ως αυτόνομο υποκείμενο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ικανό να επεξεργάζεται με έναν ξεχωριστό, προσωπικό τρόπο την παρεχόμενη γνώση στηριζόμενος βέβαια σε προϋπάρχουσες εμπει-

ρίες του. Κάτω από αυτό το πρίσμα της ενεργούς μάθησης τα περιεχόμενα διδασκαλίας θα πρέπει να συνδέονται, όσο γίνεται περισσότερο με πραγματικές, «αυθεντικές» καταστάσεις μάθησης, προκειμένου να εντοπιστεί η σημασία τους και να διασφαλιστεί το πέρασμα από τη θεωρητική στην πρακτική εφαρμογή τους⁸.

Ο καθορισμός, επομένως, των απαραίτητων για την καθημερινή ζωή σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων (knowledge and skills for everyday life) και η μετέπειτα εφαρμογή τους αποτελούν τα κριτήρια προσανατολισμού για τον μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου. Έτσι, με την έρευνα PISA εντοπίστηκε πάνω από όλα η αδυναμία πολλών μαθητών να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες σχολικές γνώσεις και ικανότητες σε εικονικές εξωσχολικές καταστάσεις. Η ανεύρεση των αιτιών που προκαλούν τη συγκεκριμένη αδυναμία των μαθητών παραμένει ανοιχτό θέμα συζήτησης, γεγονός που αποτελεί αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικές υποθέσεις και αναλύσεις. Μελετητές θεωρούν, πάντως, ως κύρια αιτία του προβλήματος, το γεγονός ότι η σημασία των περιεχομένων διδασκαλίας δεν αιτιολογείται επαρκώς κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, με συνέπεια το κίνητρο εκμάθησής τους για περαιτέρω μετασχολική εφαρμογή να είναι ιδιαίτερα εξασθενημένο (βλ. Ladenthin, 2004, σελ. 103-111). Αντιθέτως, η εκμάθηση της διδακτέας ύλης διευκολύνεται αυτονόητα από τη στιγμή που ο εκάστοτε μαθητής διαπιστώσει ότι υπάρχει νόημα σε αυτή (meaningful learning).

Η απόκτηση από όλους τους μαθητές των στοιχειωδών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στην περιοχή της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της παρεχόμενης βασικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά εκδηλώνονται επιφυλάξεις από παιδαγωγικούς κύκλους απέναντι σε κάθε μονοδιάστατη προώθηση χρήσιμων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, διότι με αυτό τον τρόπο ανησυχούν ότι θα περιοριστεί η προσπάθεια του ανθρώπου να «μορφωθεί», δηλαδή η δυνατότητα ολοκληρωμένης αυτοπραγμάτωσής του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ενστάσεις ως προς τον έλεγχο της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών. Έτσι, ο R. Messner (2003, σελ. 403) εξετάζοντας τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας PISA διαπίστωσε καταρχήν μια περιορισμένη χρήση των λογοτεχνικών κειμένων της τάξεως του 12%. Σύμφωνα πάντοτε με τον ίδιο ερευνητή η περιορισμένη αυτή χρήση λογοτεχνικών κειμένων συνδέεται πάνω από όλα με μια χρηστική προσέγγισή

τους, καθώς η αναγνωστική δεξιότητα στοχεύει στην «ολοκάθαρη κατανόηση» και στο «πραγματικό νόημά» τους (όπ. παρ., σελ. 408) περιθωριοποιώντας τη φαντασία και τη ζητούμενη από την έρευνα PISA κριτική σκέψη των μαθητών. Κάτω από την ίδια οπτική γωνία ο V. Ladenthin (2003, σελ. 368) υποστηρίζει ότι η συγκεκριμένη ωφελιμιστική διάθεση υποβιβάζει την «αισθητική» διάσταση της μόρφωσης, επειδή ο «αισθητικά» μορφωμένος άνθρωπος δεν περιορίζεται στην «ολοκάθαρη κατανόηση» και στο «πραγματικό νόημα» των κειμένων. Πολύ περισσότερο έχει την ικανότητα να προσεγγίσει τη γύρω του πραγματικότητα από μία ξεχωριστή οπτική γωνία, αντιλαμβάνεται καταστάσεις που μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν αγνοηθεί και είναι σε θέση να δώσει ένα άλλο «πιθανό νόημα» σε ένα κείμενο ξεφεύγοντας από κάθε προκαθορισμένη ερμηνεία του (όπ. παρ.).

Υπό την πίεση μιας τέτοιας ωφελιμιστικής κατεύθυνσης ελλοχεύει ο κίνδυνος να επικεντρωθεί αποκλειστικά ο μορφωτικός χαρακτήρας του σχολείου στο «μετρήσιμο προϊόν» της σχολικής μάθησης, που στην περίπτωση της έρευνας PISA είναι η απόκτηση και χρήση επιθυμητών δεξιοτήτων-κλειδιών (βλ. επίσης Felden, 2003). Εξαιτίας της σημασίας τους για το άμεσο μέλλον αναμένεται ότι το σχολείο θα σταθεί αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών για την απόκτησή τους. Ωστόσο ο μορφωτικός του ρόλος συρρικνώνεται, εάν το παιδαγωγικό ενδιαφέρον εστιάζεται αποκλειστικά στο άμεσα «χρήσιμο» και στη διευκόλυνση μιας άκριτης ανταπόκρισης των νέων στις απαιτήσεις της κοινωνίας (κοινωνική διάσταση της μόρφωσης). Η σχολική αγωγή πέρα από το να εφοδιάζει τους νέους με τις αναγκαίες για την κοινωνική τους ένταξη γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οφείλει να ενδυναμώσει την αυτοδύναμη σκέψη τους, προκειμένου οι σημερινοί μαθητές να συμμετέχουν με δημιουργικό και με ενεργό τρόπο ως αυριανοί πολίτες στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι (ατομική διάσταση της μόρφωσης).

Ακολουθώντας λοιπόν το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας PISA η «σχολική μόρφωση» ταυτίζεται με την απόκτηση μιας σειράς στοιχειωδών δεξιοτήτων καθολικής ισχύος (Universalisierung von Basiskompetenzen) στην ονομαζόμενη εποχή της «κοινωνίας της γνώσης» (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 20). Με την ταυτοποίηση αυτή υπογραμμίζεται κυρίως η λεγόμενη ειδολογική πλευρά της μόρφωσης, η οποία αποσκοπεί στην πολύπλευρη καλλιέργεια των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του παιδαγωγούμενου. Στην πραγματικότητα, όμως, η προσέγγιση μεμονωμένων

«δεξιότητων-κλειδιών» αποκλειστικά από λειτουργική και χρησιμοθηρική σκοπιά οδηγεί στην «εργαλειοποίηση» του παιδαγωγούμενου κάτω από τις ανάγκες ενός υποθετικά προβλεπόμενου αύριο (βλ. Ζμας, 2005, σελ. 117). Μια τέτοια προοπτική συνδέεται με τη γενικότερη εισχώρηση νεοφιλελεύθερων μοντέλων στην εκπαιδευτική αγορά (βλ. Raduńtz, 2005), καθώς η χρήση όρων όπως «rank listing» και «benchmarking» (συγκριτική αξιολόγηση) στο πλαίσιο της έρευνας PISA μεταφέρει οικονομικούς όρους στον παιδαγωγικό χώρο. Σε αυτήν την περίπτωση η έμφαση δίνεται ολοένα και περισσότερο στην πρακτική γνώση, στην αποτελεσματικότητα και στον άμεσο ωφελιμισμό. Εξαιτίας, όμως, της μονοδιάστατης αναζήτησης του «πρακτικού» η προώθηση μιας μόρφωσης-παιδείας με έναν γενικότερο ανθρωπιστικό, ουμανιστικό χαρακτήρα τείνει να αποκτά ολοένα και περισσότερο δευτερεύουσα σημασία. Έτσι, σύγχρονοι παιδαγωγοί διακρίνουν ότι «ακόμη και γνωστικές ανθρωπιστικές περιοχές όπως η λογοτεχνία, η φιλοσοφία και η φιλοσοφία δεν θεωρούνται ως γνώση για την ανθρωπιστική τους αξία, για την καλλιέργεια του νου και της ψυχής του ανθρώπου, αλλά για την πραγματιστική/ωφελιμιστική τους αξία...» (Καζαμίας, 2003, σελ. 28-29).

Οι προαναφερθέντες παιδαγωγικοί ενδοιασμοί αποτελούν συνέχεια μιας μακρόχρονης παιδαγωγικής και φιλοσοφικής παράδοσης που εναντιώνεται σε κάθε ενδεχόμενη θυσία του ουμανιστικού πνεύματος στον σχολικό χώρο⁹. Οι σημερινές ενστάσεις για την εννοιολογική συρρίκνωση της μόρφωσης-παιδείας σε μια πρακτική γνώση και επαγγελματική εκπαίδευση αναβιώνουν ενδεικτικά την εναντίωση του F. Nietzsche σε ένα από τα πιο προσφιλή εθνικοοικονομικά δόγματα της εποχής του και συγκεκριμένα την εμπορευσιμότητα της παιδείας (Bildung). Ο ίδιος, πιο συγκεκριμένα, θεωρώντας ότι «η μόρφωση ξεκινά από ένα στρώμα αέρινο που βρίσκεται πολύ πιο πάνω από τη σφαίρα της ανάγκης, του αγώνα για την ύπαρξη, της ένδειας» (Nietzsche, 1872/2002, σελ. 127) διέβλεπε ως απώτερο σκοπό της παιδείας που παρείχε το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του «τη χρησιμότητα ή, ακόμη πιο συγκεκριμένα, την υλική απολαβή, το όσο το δυνατό μεγαλύτερο χρηματικό κέρδος» (όπ. παρ., σελ. 48).

Αναμφίβολα στην έννοια της μόρφωσης εμπεριέχεται μια διάθεση αποστασιοποίησης από κάθε συγγνή αναζήτηση χρηστικών γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι κύριοι εκφραστές της προσπάθειας να ενισχυθεί το ουμανιστικό πνεύμα στον σχολικό χώρο, όπως ο W. v. Humboldt, θεώρη-

σαν ως αντιτιθέμενους τον ιδεατό κόσμο της μόρφωσης-παιδείας και αυτόν της επαγγελματικής εκπαίδευσης (βλ. Benner, 1995, σελ. 216-220). Σε καμιά περίπτωση μάλιστα δεν υποτίμησαν τη μορφωτική αξία της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και την ανάγκη να συνδεθεί το σχολείο με την ευρύτερη εξωσχολική πραγματικότητα. Ο βαθμός, εξάλλου, πραγμάτωσης της τελευταίας αυτής ανάγκης σε συνδυασμό με τον έλεγχο της δυνατότητας των μαθητών να αξιοποιούν τις αποκτηθείσες σχολικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες στην καθημερινή τους ζωή αποτελεί το έναυσμα για ένα από τα πιο δημοφιλή είδη κριτικής που ασκούνται στον θεσμό του σχολείου. Συγκεκριμένα, η γνωστή ρήση του Seneca «δε μαθαίνω για το σχολείο αλλά για την ίδια τη ζωή» εκλαμβάνεται πια ως κεντρική παιδαγωγική βάση για τη διεξαγωγή ανάλογων με την PISA εμπειρικών ερευνών.

Συνοψίζοντας την όλη προβληματική, η κριτική που επιδέχεται η έρευνα PISA από παιδαγωγικούς κύκλους που κινούνται στον χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας και των θεωριών μόρφωσης είναι ως ένα σημείο αναπόφευκτη εξαιτίας της λειτουργικής προδιάθεσής της, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μόρφωσης. Ο μορφωτικός, όμως, χαρακτήρας του σχολείου δεν περιορίζεται απλώς –όπως τουλάχιστον τονίστηκε νωρίτερα– στην ενίσχυση της προσπάθειας του ατόμου να ανταποκριθεί και να φανεί «χρήσιμος» στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, αλλά αποσκοπεί πολύ περισσότερο στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Από την άλλη πλευρά, πάντως, η έρευνα PISA ανοίγει το δρόμο για να ελεγχθεί ο βαθμός ανταπόκρισης του σχολείου στις απαιτήσεις της ευρύτερης πραγματικότητας καθώς και κατά πόσο τα περιεχόμενα μάθησης συνδέονται με τα εκάστοτε βιώματα, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο εξέλιξης των μαθητών στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσής τους (fundamental education, Allgemeinbildung, Grundbildung). Ταυτόχρονα, η εν λόγω έρευνα δίνει τη δυνατότητα να ελεγχθούν στοιχειώδεις δεξιότητες που αναμένεται να διαθέτουν οι μαθητές με το πέρας της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση αργότερα να αποκτήσουν υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα.

4. Ο δημόσιος και πολιτικός αντίκτυπος της έρευνας PISA: η περίπτωση της Ελλάδας και της Γερμανίας

Η έρευνα PISA παρέχει λοιπόν για πρώτη φορά αξιόπιστους συγκρίσιμους δείκτες που ελέγχουν τις «απαραίτητες δεξιότητες για την κοινωνία της γνώσης» ή με άλλα λόγια τα «βασικά εφόδια» για την ανάπτυξη του ατόμου και την επαγγελματική του ένταξη. Από τη στιγμή που τα στατιστικά δεδομένα απέδειξαν την ανεπάρκεια ενός μεγάλου μέρους του εξεταζόμενου μαθητικού πληθυσμού ως προς την απόκτηση των «βασικών εφοδίων» εντατικοποιήθηκαν οι συζητήσεις γύρω από τις σχολικές επιδόσεις και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Οι συζητήσεις αυτές είναι μια μορφή παιδαγωγικής εγρήγορσης πάνω στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης καθώς και πάνω σε επίκαιρα θέματα αναφορικά με τον τρόπο αποδοτικής λειτουργίας των δημοσίων θεσμών και ειδικότερα του σχολείου. Περίπου ένα 20% των νέων Ευρωπαίων ηλικίας 15 ετών δε διαθέτει τις βασικές δεξιότητες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της «κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης», μία αρνητική διαπίστωση ανάμεσα στις άλλες που εντατικοποιεί τις ανησυχίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανταγωνιστική αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων σε σύγκριση με αυτών από άλλες χώρες, όπως των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας [βλ. COM (2003) 685 τελικό, της 11-11-2003, εδώ σελ. 12]. Έτσι, η διεξαγωγή ανάλογων με την PISA ερευνών αποκτά έναν ρόλο εξωτερικού ελέγχου για τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα, τη στιγμή που σε μικροεπίπεδο παρατηρούνται αποκεντρωτικές τάσεις των εκπαιδευτικών εξουσιών, καθώς γίνονται προσπάθειες να δοθεί μια σχετική αυτονομία στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των επιμέρους «σχολικών μονάδων».

Οι υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση της έρευνας PISA θέτουν ως πρωταρχικό καθήκον τους να παρέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα στις κυβερνήσεις των χωρών που συμμετέχουν στην εν λόγω έρευνα δείκτες που θα παρουσιάζουν τις μεταβολές και την αποδοτικότητα (Prozess- und Ertragsindikatoren) πάνω σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 15). Οι δείκτες αυτοί αναμένεται να φανούν χρήσιμοι κατά τη λήψη πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων αναφορικά με τη βελτίωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέσω αυτών των δεικτών κάθε κράτος έχει τη δυνατότητα να ελέγχει σε

τακτά χρονικά διαστήματα τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού του συστήματος σε σύγκριση με τα αντίστοιχα των υπόλοιπων χωρών (βλ. επίσης OECD, 2004, σελ. 22· OECD, 2001, σελ. 27-28). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου η παραγωγή γνώσης βρίσκεται στο επίκεντρο των οικονομικών εξελίξεων και του ανταγωνισμού (οικονομία της γνώσης)¹⁰. Οι ίδιοι υπεύθυνοι επισημαίνουν ακόμη ότι η εν λόγω έρευνα «σε καμιά περίπτωση δεν σκοπεύει να καθορίσει τον ορίζοντα μιας βασικής εκπαίδευσης ή ακόμη να προσδιορίσει το περίγραμμα ενός διεθνούς βασικού αναλυτικού προγράμματος (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 21). Από την άλλη πλευρά, όμως, ενισχύεται η προοπτική θέσπισης διεθνών κριτηρίων (standards) με τα οποία θα ελέγχεται η ποιότητα της παρεχόμενης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. Fuchs, 2003, σελ. 176), καθώς τονίζεται ιδιαίτερα η κανονιστική γενικότητα και αναγκαιότητα των εξεταζομένων σχολικών δεξιοτήτων. Ειδικό επιστήμονες του ΟΟΣΑ αποσκοπούν μάλιστα σε μια τέτοιου είδους διαμόρφωση των περιεχομένων των δοκιμασιών (τεστ) στα οποία υποβάλλονται διεθνώς οι μαθητές, ώστε αυτά να σχετίζονται μελλοντικά ακόμη λιγότερο με τα περιεχόμενα μάθησης που προβλέπονται από τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα (national curricula) των χωρών που συμμετέχουν στις έρευνες (βλ. Klieme, Funke, Leutner, Reimann, Wirth 2001, σελ. 180-181). Για τον λόγο αυτό η κριτική που ασκεί ο S. Prais (2003, σελ. 152) στο είδος των ερωτήσεων πάνω στις οποίες εξετάζονται οι μαθητές στο πλαίσιο της έρευνας PISA, και συγκεκριμένα ότι αυτές δεν στηρίζονται στα εκάστοτε περιεχόμενα μάθησης των κρατικών αναλυτικών προγραμμάτων, αγνοεί ακριβώς τις προθέσεις των προαναφερθέντων ειδικών επιστημόνων¹¹.

Μια τέτοια προοπτική επιφέρει έμμεση τουλάχιστον πίεση στην αναμόρφωση των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς ο βαθμός σύμπλευσης των τελευταίων με τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί θα ελέγχεται με βάση τα τελικά αποτελέσματα των εκάστοτε συγκριτικών ερευνών. Ο εντονότερος, εξάλλου, εκπαιδευτικός παρεμβατισμός υπερεθνικών σχηματισμών γίνεται ολοένα και περισσότερο έκδηλος στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των επιμέρους χωρών, όπως αυτό επιβεβαιώνεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εντατικοποίηση μάλιστα των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών από την τελευταία έχει οδηγήσει όχι απλώς στη θέσπιση «κριτηρίων αναφοράς» (benchmarks) για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

αλλά ακόμη και στον καθορισμό κοινών μελλοντικών στόχων για τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της (βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002). Η συγκεκριμένη, πάντως, εξέλιξη δεν προδικάζει –τουλάχιστον μέχρι στιγμής– την εξασθένηση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων από τα εθνικά κράτη, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαθέτουν από νομική σκοπιά ακόμη περιθώρια ελευθερίας απέναντι στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» (βλ. Ζμας, 2002, σελ. 93-133). Για λόγους μάλιστα επικουρικότητας η εφαρμογή των προτεινόμενων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή «κριτηρίων αναφοράς» (π.χ. μέγεθος επενδύσεων, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, απόφοιτοι θετικών και τεχνολογικών σπουδών, αποφοίτηση από την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασικά εφόδια, συμμετοχή στη διά βίου εκπαίδευση) σε εθνικό επίπεδο αφήνεται στην πρωτοβουλία που επιδεικνύουν τα εκάστοτε κράτη-μέλη [βλ. COM (2002) 629 τελικό, της 20-11-2002, σελ. 8-9].

Πέρα από όλα αυτά η προσεκτική εκτίμηση των στατιστικών δεδομένων που παράγονται από έρευνες βαρύνουσας αξίας όπως αυτών της PISA, κρίνεται ιδιαίτερα απαραίτητη για τον σχεδιασμό μεταρρυθμιστικών μέτρων που απομακρύνονται από κάθε παροδική επίλυση γνώριμων εκπαιδευτικών προβλημάτων, γεγονός που τεκμηριώνεται στις διαφορετικού είδους δημόσιες και πολιτικές αντιδράσεις που επέφερε η συγκεκριμένη έρευνα στην Ελλάδα και στη Γερμανία αντίστοιχα. Στην περίπτωση της Ελλάδας είναι καταρχήν ευδιάκριτη η έλλειψη συστηματικής επεξεργασίας των πορισμάτων της έρευνας PISA (βλ. Hopf, Ξωχέλλης, 2003, σελ. 252-253). Το γεγονός αυτό προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η απουσία ανάλογων αξιόπιστων ερευνών είναι ιδιαίτερα ορατή στον παιδαγωγικό χώρο της Ελλάδας. Η κακή μάλιστα χρήση της εμπειρικής έρευνας αποτελεί για ορισμένους παιδαγωγούς ένα από τα συμπτώματα που οδήγησαν στη μείωση της αξιοπιστίας της Παιδαγωγικής Επιστήμης στον ελληνικό χώρο. Μερικές από τις ενστάσεις που καταγράφονται ως προς την ποιότητα αρκετών εμπειρικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν μέχρι στιγμής αφορούν στην απλή και περιγραφική συλλογή δεδομένων χωρίς επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο, στη μελέτη παιδαγωγικών θεμάτων δευτερεύουσας σημασίας και στην επιστημονικοφανή αξιοποίηση μεθοδικών εργαλείων (βλ. Χριστιάς, 2001, σελ. 53).

Εντύπωση προκαλεί, παράλληλα, η επιχειρηματολογία με την οποία οι πολιτικοί ιθύνοντες έχουν δικαιολογήσει τις μη ικανοποι-

ητικές επιδόσεις των ελλήνων μαθητών, τη στιγμή που η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών και η αποδέσμευσή τους από κάθε «παπαγαλία» και «αποστήθιση» της διδασκείας ύλης παραμένει ανεκπλήρωτη προσδοκία για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επιχειρήματα του τύπου ότι οι έλληνες μαθητές δεν είναι «εξοικειωμένοι με αγγλοσαξονικού τύπου εξετάσεις» καταδεικνύουν μια επιφανειακή εκτίμηση της έρευνας (βλ. Λακασάς, 2001), καθώς μαθητές άλλων χωρών (π.χ. Γαλλία) οι οποίοι και αυτοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις εν λόγω δοκιμασίες (τεστ) κατέλαβαν υψηλότερη θέση σε σύγκριση με τους έλληνες μαθητές.

Σε αντίθεση με την από ελληνικής πλευράς επιφανειακή αξιολόγηση της έρευνας PISA τα πορίσματά της έχουν προκαλέσει ατέρμονες συζητήσεις στον γερμανικό χώρο. Σε αυτές έγινε συχνά λόγος για ένα «χτύπημα-σοκ» στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καθώς και για την «πιο μαύρη σελίδα στην ιστορία του γερμανικού σχολείου» (βλ. Kahl, 2001) θυμίζοντας ξανά τις ανάλογες συζητήσεις που είχαν προκαλέσει οι θέσεις του G. Picht εδώ και σαράντα χρόνια (1964) για τη λεγόμενη «εκπαιδευτική καταστροφή» (Bildungskatastrophe). Η δημόσια απήχηση και η πολιτική διάσταση των εμπειρικών αποτελεσμάτων προσέλαβαν μάλιστα τέτοια δυναμική, ώστε προκάλεσαν ανασφάλεια στους άμεσα συνδεδεμένους με το ζήτημα της σχολικής αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Στις αντιπαραθέσεις που ακολούθησαν την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων καταγράφεται ένας μακρύς κατάλογος αντικρουόμενων απόψεων για τις μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στη «μετά-PISA εποχή» (ενδεικτικά βλ. Fahrholz, Gabriel, Müller, 2002). Ορισμένα μάλιστα από τα προτεινόμενα μεταρρυθμιστικά μέτρα προσανατολίζονται σε «παραδοσιακές» σχολικές στρατηγικές (π.χ. αυστηρή οριζόντια διάθρωση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος), οι οποίες αντιτίθενται ευθέως σε εκσυγχρονιστικά αιτήματα των τελευταίων δεκαετιών (π.χ. ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών). Σε τελική ανάλυση η όλη προβληματική συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι η σχολική επίδοση είναι απόρροια πολλών και διαφορετικών παραμέτρων (π.χ. ατομικού μόχθου, οικονομικοκοινωνικής προέλευσης του μαθητή, γενικών εκπαιδευτικών δομών, διοικητικής οργάνωσης σχολικής μονάδας), με συνέπεια να μοιάζει δύσκολη η ανεύρεση παιδαγωγικών λύσεων καθολικής ισχύος.

Οι αντικρουόμενες εκτιμήσεις στον γερμανόφωνο χώρο αναφορικά με τα πορίσματα της έρευνας PISA επιβεβαίωσαν τη δυσκολία να σχεδιαστεί μια μακρόχρονη εκπαιδευτική πολιτική που να

απομακρύνεται από τη λογική των σπασμωδικών μεταρρυθμιστικών μέτρων πρόσκαιρου εντυπωσιασμού και αμφίβολης αποτελεσματικότητας. Ο ΟΟΣΑ τονίζει μάλιστα την ανάγκη να ερμηνευτούν τα στατιστικά δεδομένα με προσεκτικό τρόπο και επισημαίνει ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ουσιαστικού περιεχομένου χρειάζεται χρόνο για να αποδώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα (βλ. OECD, 2004, σελ. 29-30). Επομένως, οποιαδήποτε εν θερμώ απόφαση για τη λήψη άμεσων εκπαιδευτικών μέτρων ύστερα από την ανακοίνωση των εμπειρικών πορισμάτων της έρευνας PISA παραμένει αδικαιολόγητη και ανεύθυνη, τη στιγμή που οι υπεύθυνοι για την επεξεργασία του εμπειρικού υλικού παραδέχονται τη δυσκολία να διατυπωθούν πάντοτε έγκυρες κρίσεις και σαφείς αιτιάσεις μέσω της πληθώρας των ποσοτικών δεδομένων (βλ. Baumert, Stanat, Demmrich, 2001, σελ. 33). Έτσι, το «πώς» μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αριθμητικά στοιχεία ανατροφοδοτικά (feedback) για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης παραμένουν συχνά ανοιχτές υποθέσεις χωρίς βέβαια με αυτή τη διαπίστωση να μειώνεται η σημασία αλλά και η δυνατότητα αξιοποίησής τους. Αντιθέτως, οι στατιστικοί δείκτες που έχουν παραχθεί από την έρευνα PISA δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω θεωρητικές αναλύσεις και ερευνητικές υποθέσεις προκειμένου να αποφευχθεί κάθε παιδαγωγικός δογματισμός στην προσπάθεια βελτίωσης των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε μακροεπίπεδο (system monitoring) και των μεμονωμένων σχολείων σε μικροεπίπεδο¹². Δείγματα δευτερογενών αναλύσεων μπορεί να καταγράψει κανείς ήδη στον γερμανικό χώρο. Ο εντοπισμός των διαφοροποιήσεων που υπάρχουν στις σχολικές επιδόσεις από μαθητές διαφορετικών κρατιδίων (Bundesländer), τύπων σχολείων και κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων καθώς και η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες (π.χ. ζητήματα διδακτικής και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών) αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα συστηματικών μελετών και κριτικών αναλύσεων (βλ. PISA-Konsortium, 2002· Moschner, Kiper, Kattmann, 2003· Beckmann, Brandt, Wagner, 2004) που ακολούθησαν τη δημοσίευση των πρώτων αποτελεσμάτων της έρευνας PISA.

4. Επίλογος

Η έρευνα PISA με την λειτουργική της χροιά αποτελεί έμπρα-

κτη απόδειξη του γεγονότος ότι ερωτήματα αναφορικά με την «εκπαιδευτική ποιότητα» κερδίζουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον του παιδαγωγικού χώρου. Κάτω από αυτή την προοπτική η διεθνής σύγκριση σχολικών επιδόσεων μοιάζει να μετατρέπεται σε έναν μαθησιακό αγώνα «Champion League» επιβάλλοντας, έτσι, την επανεξέταση ζητημάτων σχολικής επίδοσης, εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και οικονομισμού.

Η ανίχνευση των ευκαιριών αλλά και των ορίων που διανοίγονται μέσω της έρευνας PISA για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στηρίχθηκε στις έως τώρα επιστημονικές συζητήσεις γύρω από τον αγγλοσαξονικό όρο Literacy (γραμματισμός) καθώς και τη δυνατότητα συσχέτισής του με τον γερμανικό όρο Bildung (μόρφωση). Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε κύριο ζητούμενο για το σχολείο είναι να διασφαλίσει τις βασικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να διατηρήσει τον μορφωτικό του χαρακτήρα, δηλαδή να σταθεί αρωγός στη συνεχή προσπάθεια του εκάστοτε μαθητή να αυτοπροσδιοριστεί ελεύθερα και ολόπλευρα.

Αναφορικά, τέλος, με την αξιοποίηση των εμπειρικών δεδομένων από την έρευνα PISA επισημάνθηκε η δυνατότητα όσο και η αναγκαιότητα για περαιτέρω δευτερογενείς αναλύσεις προκειμένου να εξαχθούν ακόμη πιο σαφή συμπεράσματα για την άσκηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα. Η δυσκολία, πάντως, στην όλη υπόθεση είναι ότι οι πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα συγκριτικών επιδόσεων από μαθητές και γενικότερα από εκπαιδευτικά συστήματα πληθαίνουν γρηγορότερα σε σύγκριση με την ανεύρεση λύσεων κοινής αποδοχής, τη στιγμή μάλιστα που η ανυπαρξία μονοδιάστατων αιτιωδών σχέσεων στον παιδαγωγικό χώρο είναι πια αναμφισβήτητη.

Σημειώσεις

1. Η πιο γνωστή από τις ενώσεις αυτές είναι η IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Υπό την εποπτεία της έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα πάνω από 20 έρευνες. Στις πιο πρόσφατες συγκριτικές έρευνες της IEA συγκαταλέγονται οι έρευνες TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy) και TEDS (Teacher Education Study). Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.iea.nl/> και για μια γενι-

κότερη ιστορική αναδρομή ως προς τη θεσμοθέτηση, τους σκοπούς και τα προβλήματα της IEA βλ. Husén, 1996 και Husén, Postlethwaite, 1996. Αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας TIMSS στην Ελλάδα, βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, Σταμέλος, 2000.

2. Βλ. http://pisaweb.acer.edu.au/oeed/oeed_pisa_data.html.

3. Για την ακρίβεια οι μαθητές που εξετάζονται είναι ηλικίας 15 χρονών και 3 μηνών μέχρι 16 χρονών και 2 μηνών.

4. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. <http://www.pisa.oecd.org/>.

5. Η επάρκεια των μαθητών αναφορικά με την αναγνωστική τους δεξιότητα διακρίνεται σε πέντε επίπεδα. Στο χαμηλότερο επίπεδο επάρκειας ζητείται από τους μαθητές να εκπληρώσουν απλές εργασίες ανάγνωσης (π.χ. καθορισμός του κυρίου θέματος του κειμένου, σύνδεση του κειμένου με πτυχές της καθημερινής ζωής κ.λπ). Στο υψηλότερο επίπεδο επάρκειας (5) οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν πολύπλοκες εργασίες ανάγνωσης (π.χ. κριτική αξιολόγηση του κειμένου, ανάπτυξη υποθετικών συλλογισμών, κ.λπ).

6. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι ως στοιχειώδεις δεξιότητες δεν αναγνωρίζονται μόνο αυτές που συνδέονται με τη γραφή, την ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, καθώς δίνεται ταυτόχρονα έμφαση στις λεγόμενες «κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ομαδικότητα, συνεργασία), όπως και σε εκείνες που αφορούν στη χρήση της τεχνολογίας, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και στη μεθοδολογία της απόκτησης γνώσης (learning to learn).

7. Αναφορικά με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις του C. Peirce και J. Dewey για την εκπαιδευτική θεωρία βλ. Καραφύλλης, 2003.

8. Αναφορικά με την κονστρουκτιβιστική θεωρία για τη μάθηση βλ. ενδεικτικά Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 35 κ.ε. και Hickey, 1997.

9. Ως προς την κρίση των ανθρωπιστικών σπουδών στον εκπαιδευτικό χώρο βλ. ενδεικτικά Παπαδοπούλου, 2004.

10. Για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή διερωτάται «πώς μπορούν χώρες όπως η Γερμανία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία ή το Λουξεμβούργο να αντλήσουν διδάγματα από την προφανή επιτυχία του φιλανθικού εκπαιδευτικού συστήματος στους τομείς αυτούς» που ανιχνεύονται από την έρευνα PISA [COM (2002) 629 τελικό, της 20-11-2002, σελ. 19]. Το συγκεκριμένο ερώτημα αποτελεί έναν από τους κεντρικούς προβληματισμούς στον χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής στο όνομα του «εκπαιδευτικού δανεισμού».

11. Για μια διαφορετική κριτική προσέγγιση των θέσεων του S. Prais αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα βλ. Adams, 2003, σελ. 380.

12. Για τις δυνατότητες αλλά και τα όρια χρησιμοποίησης των αποτελεσμάτων συγκριτικών ερευνών για τη βελτίωση της «ποιότητας» των μεμονωμένων σχολικών μονάδων βλ. Terhart, 2003.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adams R.J., «Response to Cautions on OECD's Recent Educational Survey (PISA)», *Oxford Review of Education* 29 (3), 2003, σελ. 377-389.
- Artelt C., Stanat P., Schneider W., Schiefele U., «Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse», στο: Deutsches PISA-Konsortium (hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske und Budrich, Opladen, 2001, σελ. 69-137.
- Baumert J., Stanat P., Demmrich A., «PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie», στο: Deutsches PISA-Konsortium (hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Leske und Budrich, Opladen, 2001, σελ. 15-68.
- Beckmann U., Brandt H., Wagner H. (hrsg.), *Ein neues Bild vom Lehrerberuf? Pädagogische Professionalität nach PISA*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2004.
- Benner D., *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Juventa Verlag, Weinheim und München, 1995, 2. Ausgabe.
- Fahrholz B., Gabriel S., Müller P., *Nach dem Pisa-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform*, Hoffmann und Campe, Hamburg, 2002.
- Felden H.v., «Literacy oder Bildung? - Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive», στο: Moschner B., Kiper H., Kattmann U. (hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2003, σελ. 225-240.
- Fuchs H.-W., «Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule», *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2), 2003, σελ. 161-179.
- Hickey D.T., «Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives», *Educational Psychologist* 32, 1997, σελ. 175-193.
- Husén T., «Lessons from the IEA studies», *International Journal of Educational Research* 25 (3), 1996, σελ. 207-218.
- Husén T., Postlethwaite N., «A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)», *Assessment in Education* 3 (2), 1996, σελ. 129-141.
- Kahl R., «Die Schule hat Angst vorm Angst», *Die Welt*, von 5-12-2001.
- Kellaghan T., Greaney V., «The Globalisation of Assessment in the 20th Century», *Assessment in Education* 8 (1), 2001, σελ. 87-102.

- Klieme E., Funke J., Leutner D., Reimann P., Wirth J., «Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie», *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2), 2001, σελ. 179-200.
- Ladenthin V., «PISA - Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung», *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 79 (3), 2003, σελ. 354-375.
- Ladenthin V., *Zukunft und Bildung*, Peter Lang, Frankfurt a.M., 2004.
- Lange H., «Qualitätssicherung an Schulen», *Die Deutsche Schule* 91 (2), 1999, σελ. 144-159.
- Messner R., «PISA und Allgemeinbildung», *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (3), 2003, σελ. 400-412.
- Moschner B., Kiper H., Kattmann U. (hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen*, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 2003.
- OECD, *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, OECD, Paris, 2001.
- OECD, *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*, OECD, Paris, 1999.
- OECD, *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, OECD, Paris, 2004.
- PISA-Konsortium (hrsg.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*, Leske und Budrich, Opladen, 2002.
- Prais S., «Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA)», *Oxford Review of Education* 29 (2), 2003, σελ. 139-163.
- Raduntz H., «The Marketization of Education within the Global Capitalist Economy», στο: Apple M., Kenway J., Singh M. (eds), *Globalizing Education*, Peter Lang, New York, 2005, σελ. 231-245.
- Schwarz B., «Bildung, Kompetenz und Schule», στο: Schwarz B., Eckert T. (hrsg.), *Erziehung und Bildung nach TIMSS und PISA*, Peter Lang, Frankfurt a.M., 2004, σελ. 79-102.
- Terhart E., «Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?», *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 2003, σελ. 91-110.
- Zmas A., *Europäische Bildungspolitik: Grenzen und Möglichkeiten unter dem Kriterium der regulativen Idee von Bildung*, gata-Verlag, Eitorf, 2002.

Ελληνόγλωσση

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ανακοίνωση της Επιτροπής, «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»*. Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβώνας, COM (2003) 685 τελικό, της 11-11-2003.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ευρωπαϊκά κριτήρια α-*

- ναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας, COM (2002) 629 τελικό, της 20.11.2002.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2002.
- Ζμας Α., «Η μόρφωση υπό το πρίσμα της παιδαγωγούσας διδασκαλίας», *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχ. 1, 2005, σελ. 115-125.
- Καζαμιάς Α., «Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία στη Νέα Κοσμοπολη: Ύβρις ή Ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 1 (1), 2003, σελ. 13-42.
- Καραφύλλης Γ., «Φιλοσοφικές αντιλήψεις του Charles Peirce και του John Dewey για την εκπαιδευτική θεωρία», *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τόμ. Ι, τεύχ. 36, 2003, σελ. 127-156.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Σολομών Ι., Σταμέλος Γ., *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η Τρίτη Διεθνής Έρευνα της IEA για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Κοσσυβάκη Φ., *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2003.
- Μητσκοπούλου Β., «Γραμματισμός», στο: Χριστίδης Α.-Φ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 2001, σελ. 209-213.
- Λακασάς Α., «Η παπαγαλία φταίει για το φιάσκο ΟΟΣΑ», *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, της 9ης Δεκεμβρίου 2001, σελ. 33.
- Nietzsche F., *(1872) Μαθήματα για την Παιδεία*, 3η έκδ., μτφρ. Ν.Μ. Σκουτερόπουλος, εκδ. PRINTA, Αθήνα, 2002.
- Παπαδοπούλου Β., «Κρίση της ανθρωπιστικής παιδείας - κρίση των κλασικών σπουδών: Ένα ανακυκλούμενο ζήτημα στο δυτικό εκπαιδευτικό παράδειγμα και ο καταλυτικός ρόλος του σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 38, 2004, σελ. 29-48.
- Χριστιάς Ι., *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Αγωγής. Αντικείμενο - Κατευθύνσεις - Μεθοδολογία - Θεωρία*, 3η έκδ., εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2001.
- Horf D., Ξωχέλλης, Π., *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.