

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

**Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών την
περίοδο 1947-1974.**

Η περίπτωση των Α΄ & Β΄ Περιφερειών του Νομού Αχαΐας

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπουζάκης Σήφης.

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Μήλα Δήμητρα - ΑΜ: 189

- ΠΑΤΡΑ-

2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ	
1.1 Βιβλιογραφική Επισκόπηση	5
1.2 Στόχοι μελέτης - Ερευνητικά Ερωτήματα	7
1.3 Ιστορική επισκόπηση του θεσμού του Επιθεωρητή	8
1.4 Το «Επιθεωρητικό».....	14
1.5 Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: εννοιολογικές προσεγγίσεις και σύγχρονες απόψεις	22
1.6 Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας	22
1.6.1 Ατομικές Εκθέσεις Αξιολόγησης	24
1.6.2 Γενικές Εκθέσεις Αξιολόγησης	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1 Ερευνητικό υλικό	28
2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	29
2.3 Θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης	31
2.3.1 Θεωρία περί κράτους	31
2.3.2 Ιστορικές αναφορές	33
α) Πολιτικό συγκείμενο 1947-1967	33
β) Οικονομικό συγκείμενο 1947- 1967	34
γ) Εκπαιδευτικό συγκείμενο 1947-1967	35
δ) Πολιτικό συγκείμενο 1967 – 1974	38
ε) Εκπαιδευτικό συγκείμενο 1967 – 1974	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Ανάλυση Ατομικών Εκθέσεων περιόδου 1947-196741

3.2 Ανάλυση Ατομικών Εκθέσεων περιόδου 1967-197455

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ53

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ67

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο φορέας υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όσο συγκεντρωτικό και αν είναι ένα σύστημα, όσον αφορά στα κέντρα λήψης αποφάσεως και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να υλοποιήσουν τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους (Καραφύλλης, Γραμμένου & Ζερδέλης, 2000). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία η έννοια της αξιολόγησης. Αυτή νοείται ως πράξη ελέγχου από την πολιτεία τους λειτουργούς της για να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να εξασφαλιστεί κατ' επέκταση η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση των δασκάλων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα αν αναλογιστεί κανείς το ρόλο τους ως εκπαιδευτικών μια ιδιαίτερα εύπλαστης μερίδας του κοινωνικού συνόλου, των παιδιών.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με το θεσμό του επιθεωρητή Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης. Ο θεσμός αυτός αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Η πορεία και η δράση του σε όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα αποτέλεσε αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων στο πεδίο της πολιτικής της εκπαίδευσης, με τελικό αποτέλεσμα την κατάργησή του στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Έκτοτε το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα επανέλθει στο προσκήνιο πολλές φορές αναζητώντας εφαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από συζητήσεις και νόμους που όμως ποτέ δεν εφαρμόστηκαν.

Υπέρμαχοι της άποψης ότι χωρίς γνώση της ιστορίας και των αιτιών που προκάλεσαν κάθε διαχρονικό πρόβλημα δεν μπορούν να αποδοθούν λύσεις στα σημερινά εκπαιδευτικά πράγματα (Δημαράς, 2001), φιλοδοξούμε να μελετήσουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές κατά τη χρονική περίοδο 1947-1974.

Η μελέτη αρχίζει με το **πρώτο κεφάλαιο** στο οποίο τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρατίθεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με στόχο να συστηματοποιηθεί το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο και αναλύεται στο ίδιο κεφάλαιο. Σε αυτό γίνεται η επισκόπηση και η νομοθετική περιοδολόγηση του θεσμού του επιθεωρητή, εκτενής περιγραφή του «Επιθεωρητικού» ζητήματος, μέσα από το

Διδασκαλικό και το Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου, ενώ ακολουθούν οι εννοιολογικές διευκρινήσεις αναφορικά με την αξιολόγηση και οι σύγχρονες απόψεις. Το κεφάλαιο κλείνει με εκτενή αναφορά στις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας και τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** περιγράφεται το ερευνητικό υλικό, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσης. Ακολουθεί το **τρίτο κεφάλαιο** και η ανάλυση των δεδομένων σε δυο υπο-ενότητες. Η ερμηνεία των δεδομένων θα αποτελέσει το θέμα του **τέταρτου κεφαλαίου**, ενώ η μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων, της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Οι έρευνες αναφορικά με το θεσμό του Επιθεωρητή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που βασίζεται στις Ατομικές εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, είναι περιορισμένες και οι περισσότερες έχουν χαρακτήρα περιγραφικό του θεσμού, του τρόπου και των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η μεταπτυχιακή έρευνα του Καραβασίλη (ΕΑΠ, 2005), με θέμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις Γενικές εκθέσεις των Επιθεωρητών Δημοτικής εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικές περιφέρειες του Νομού Σερρών επικεντρώνεται κυρίως στη γενικότερη περιγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης των σχολείων του νομού και τους τομείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Σημαντικές πηγές για το θεσμό του Επιθεωρητή και το εποπτικό έργο που επιτελούσε, είναι το βιβλίο του Στέφανου Φίλου «Το χρονικό ενός θεσμού», στο οποίο γίνεται αναλυτική αναφορά στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία (1832-1982). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πίνακες με τα ονόματα των Επιθεωρητών και οι κρίσεις και τα σχόλια που παραθέτει ο συγγραφέας στο τέλος κάθε περιόδου. Το «χρονικό» είναι σημαντικό γιατί, όπως θα πει και ο συγγραφέας, *είναι συνυφασμένο με την πολιτική μεταβολή που επικρατούσε κάθε φορά στη χώρα μας και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρούσε η κάθε πολιτική κατάσταση που ερχόταν στην εξουσία.*

Σημαντική πηγή στη βιβλιογραφία για τον θεσμό του Επιθεωρητή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με περιγραφικό επίσης χαρακτήρα, είναι και το βιβλίο του πρώην Επιθεωρητή Ιωάννου Αρχιμανδίτη «Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την Επιθεώρησιν». Σε αυτό ο συγγραφέας περιγράφει εκτενώς τη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής κατάστασης και του εκπαιδευτικού. Στόχος του είναι να καταστεί ο δάσκαλος κοινωνός του έργου του Επιθεωρητή *«ώστε να εργάζεται διά να έχει πάντοτε εργασία έτοιμη προς επιθεώρησιν.*

Μια ιστορική επισκόπηση του θεσμού του Επιθεωρητή με βάση δύο παραμέτρους: τη σύνδεση του θεσμού του Επιθεωρητή με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και την παράλληλη άσκηση διοικητικών και εποπτικών καθηκόντων από τους Επιθεωρητές, αποτελεί η μελέτη του Ιορδανίδη Γ., ενώ στο άρθρο τους «Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», οι Γρόλλιος Τ., Λιάμπας Τ., Τζήκας Χ., εκτός από περιγραφή του θεσμού της αξιολόγησης, επιχειρούν και μια πιο διεισδυτική κριτική του θεσμού, δείχνοντας παράλληλα πως ο νόμος 2986 του 2002 στηρίζεται σε ιδεολογικοπολιτικές επιλογές για την αξιολόγηση που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν.

Η εισήγηση των Καραφύλλη Θ., Γραμμένου Α. και Ζερδέλη Κ. στο 1^ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Πατρών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές στο νομό Έβρου και η μελέτη του Καραφύλλη Θ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Θράκης την περίοδο της δικτατορίας που δημοσιεύτηκε στα Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης (2000), είναι σημαντικές μελέτες στις οποίες περιγράφεται η διαδικασία αξιολόγησης, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται αλλά παράλληλα ερμηνεύεται και ο ρόλος του Επιθεωρητή σε σχέση με τον κρατικό μηχανισμό την εκάστοτε περίοδο.

Μια προσπάθεια σύνδεσης του θεσμού του Επιθεωρητή με την εξουσία – κράτος κάνει στο άρθρο του «ο Επιθεωρητισμός στην Εκπαίδευση» ο Χ. Νούτσος όπου και καταλήγει σε συνιστώσες που δείχνουν πως ο θεσμός του επιθεωρητή, όπως και του συμβούλου σήμερα, μεταφράζει εκπαιδευτικά μια θεμελιώδη λειτουργία του αστικού κράτους, δηλαδή τον έλεγχο της εξουσίας στον σχολικό μηχανισμό.

2. Στόχοι – Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει το θεσμό του Επιθεωρητή και τη διαδικασία της αξιολόγησης την περίοδο 1947-1974 με σκοπό η γνώση της ιστορίας να οδηγήσει σε νέες πρακτικές χωρίς να επαναληφθούν τα λάθη του παρελθόντος. Η συγκεκριμένη μελέτη εκτός από εκτενή περιγραφή του θεσμού του Επιθεωρητή και της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα προσπαθήσει να ερμηνεύσει το ρόλο του Επιθεωρητή

και τη διαδικασία της αξιολόγησης, σε συνάρτηση με το πολιτικό και ιδεολογικό – εκπαιδευτικό συγκείμενο της εποχής.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσει να απαντήσει είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αρμοδιότητες του Επιθεωρητή, όπως καταγράφονται μέσα από τις ατομικές εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας;
- Ποια είναι η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και με ποια κριτήρια γινόταν;
- Τα κριτήρια και η διαδικασία αξιολόγησης διαφοροποιούνται στις διαφορετικές περιόδους και αν ναι, γιατί;
- Πώς ερμηνεύεται η διαδικασία της αξιολόγησης μέσα στις πολιτικές και ιδεολογικές - εκπαιδευτικές συνθήκες;
- Ποια είναι η σχέση του Επιθεωρητή με το κράτος – εξουσία και πώς ερμηνεύεται σε συνάρτηση με το πολιτικό και ιδεολογικό συγκείμενο της εποχής;
- Ποιος είναι ο ρόλος και η αποστολή του δασκάλου τη συγκεκριμένη περίοδο, όπως διαφαίνεται μέσα από τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας;

3. Ιστορική επισκόπηση του θεσμού του Επιθεωρητή

Ο θεσμός του Επιθεωρητή αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, αφού τυπικά και νομοθετικά διήρκησε περίπου ενάμιση αιώνα.

Καθώς συστήνεται το πρώτο σχολικό σύστημα στο νεοσύστατο Ελληνικό κράτος, διορίζονται και οι πρώτοι Επιθεωρητές (Διάταγμα 1372/5 Οκτωβρίου 1830). Σύμφωνα με τις οδηγίες του Διατάγματος 1373 της ίδιας ημερομηνίας, ο επιθεωρητής είχε μεταξύ των άλλων καθηκόν «να επισκεφθή αυτοπροσώπως τα κατά πόλεις, κόμας και χωρία της Πελοποννήσου Δημόσια Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία μεταβαίνων κατά το δοκούν από μίαν Επαρχίαν εις άλλην και εκ διαλειμμάτων, ώστε να λανθάνει τους διδασκάλους παρουσιαζόμενος απροσδοκίτως (...) να παρευρίσκεται οσάκις κρίνει αναγκαίον εις την ώραν των μαθημάτων, δια να παρατηρή ακριβώς τον αριθμόν των μαθητών, τας δυνάμεις αυτών, τον τρόπον της παραδόσεως του διδασκάλου. Εάν προσαρμόζηται με τας περί των σχολείων διατάξεις και τους τεθέντας τελευταίον κανονισμούς, κατά την παραδεχθείσαν μέθοδον (...) Εάν τις των διδασκάλων όχι δι εθελοκακίαν, αλλά δι έλλειψιν γνώσεων ή υλικών μέσων χωλαίνει περί την διδασκαλίαν, θέλει χειραγωγεί αυτόν (...) Όσοι των διδασκάλων νομισθώσιν ανάξιοι

διόλου του επαγγέλματός των και ανίκανοι να προσαρμοσθώσι με τα διαταχθέντα δι' αμάθειαν ή εθελοκακίαν, θέλει πέμπει αμέσως κατάλογον ονομαστικόν τούτων εις την Κυβέρνησιν» (Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2000).

Οι Βαυαροί με τα διατάγματα του 1834 και του 1836, θα διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο νόμο περί Δημοτικών Σχολείων του 1834 (άρθρα 53-55 του νόμου της 6^{ης} Φεβρουαρίου 1834, Ε.τ.Κ. 11/3-3-1834) εισάγεται ο Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων. Ο Γενικός Επιθεωρητής διεύθυνε το Διδασκαλείο, στο οποίο κατάρτιζε τους δασκάλους, είχε τη γενική εποπτεία των Δημοτικών Σχολείων τα οποία επιθεωρούσε μια φορά το χρόνο και ασκούσε πειθαρχική εξουσία σε δασκάλους και δασκάλες.

Η ενσωμάτωση νέων περιοχών (Επτάνησα αρχικά, Θεσσαλικές και Ηπειρωτικές Επαρχίες στη συνέχεια) στο Ελληνικό Κράτος, συνεπαγόταν και αύξηση του σχολικού δικτύου και νέα προβλήματα που είχαν σχέση με την εναρμόνιση των σχολείων των νέων περιοχών με το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ήταν προφανής η ανεπάρκεια ενός προσώπου ν' ανταποκριθεί στα παλαιά και νέα προβλήματα. Έτσι θεσπίστηκε ο θεσμός των Εκτάκτων Επιθεωρητών. Αυτοί δεν είχαν καμία εποπτική και πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους/διδασκάλισσες. Ο ρόλος τους ήταν η καταγραφή της εκπαιδευτικής κατάστασης των Δημοτικών σχολείων. Για τις θέσεις αυτές επιλέχθηκαν πρώην Γενικοί Επιθεωρητές, καθηγητές και Διευθυντές Διδασκαλείων, Γυμνασιάρχες κ.α. (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στον «Οδηγό Αλληλοδιδασκτικής» του Ιωάννη Κοκκώνη (1842) που είναι ουσιαστικά το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, εκτός από οδηγίες για τις τεχνικές διδασκαλίας, περιλαμβάνεται και μια σειρά από οδηγίες για τη συμπεριφορά και την ηθική του δασκάλου, οι οποίες μπορούν να ελεγχθούν από τον Επιθεωρητή ή να κοινοποιηθούν σε αυτόν από μέλη της τοπικής κοινωνίας όπου εργάζεται ο δάσκαλος.

Την περίοδο από το 1842 μέχρι και το 1895 σε όλα τα νομοσχέδια γίνεται μνεία στο ρόλο των Επιθεωρητών. Στο νομοσχέδιο που υποβάλλει ο Υπουργός Παιδείας Ανδρέας Αυγερινός το 1880, αναφέρεται ότι οι επιθεωρητές πρέπει να «*ποδηγετώσιν εν τη διδασκαλία τον διδάσκαλον*», «*ο Επιθεωρητής είναι η μόνη εγγύησις της ακριβούς εφαρμογής των σχολικών νόμων και της ερρύθμου των σχολείων και κανονικής κινήσεως...είναι ο της πολιτείας εκπρόσωπος...Άνευ πεφωτισμένης επιθεωρήσεως η εργασία των διδασκάλων, ως δημοσίου λειτουργού,*

ήθελε μένει ανεξέλεγκτος...» (Μπουζάκης, 2002). Στα νομοσχέδια του Υπουργού Παιδείας Θεοτόκη το 1889, οι Επιθεωρητές ανάμεσα σε πολλά και αυξημένα καθήκοντα που ενίσχυαν τη δύναμή τους (διεκπεραίωση μισθοδοσίας, έγκριση αναρρωτικών αδειών), *«επιβλέπουσιν την διαγωγήν των διδασκόντων»*, *«προτείνουνσι τω εκπαιδευτικώ τω συμβουλίω τους παντοίους προβιβασμούς των δημοδιδασκάλων»*.

Ο επιθεωρητισμός συστηματοποιείται με το νόμο ΒΤΜΘ' του 1895. Η χώρα διαιρείται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες και καθιερώνεται ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή. Αυτός τοποθετείται σε κάθε νομό με καθήκοντα καθοδηγητικά, διοικητικά και εποπτικά. Οι αρμοδιότητες του Νομαρχιακού Επιθεωρητή ήταν: 1) η επιθεώρηση των σχολείων της περιοχής του ανά εξάμηνο, 2) η άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους δασκάλους, η τήρηση μητρώου των δασκάλων της περιφέρειάς τους και η σύνταξη φύλλων ποιότητας, 3) η ευθύνη για το κτιριακό πρόβλημα των σχολείων και η λεπτομερής έκθεση του χώρου και της δυναμικότητας των διδακτηρίων, απαριθμούμενης των σχολικών σκευών, των εποπτικών οργάνων, των βιβλίων και των σχολικών βιβλιοθηκών (Ευαγγελόπουλος, 1998) 4) η σύγκληση συνεδριάσεων για συζήτηση διαφόρων θεμάτων και προβλημάτων, ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες συμμετείχαν οι δάσκαλοι/ες. Ο Επιθεωρητής μετείχε και στο Εποπτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (ΕΣΔΕ), το μόνο όργανο που ήταν υπεύθυνο να εκδικάζει ενστάσεις κατά των αποφάσεων των επιθεωρητών. Ως Νομαρχιακοί Επιθεωρητές διορίζονταν καθηγητές Γυμνασίου, διδάκτορες φιλολογίας με 5ετή υπηρεσία και Διευθυντές Διδασκαλείων.

Ο ίδιος νόμος προέβλεπε τη δημιουργία θέσεων Νομαρχιακών Επιθεωρητών Β' τάξης, οι οποίοι τοποθετήθηκαν ως βοηθοί των Νομαρχιακών Επιθεωρητών σε συγκεκριμένους νομούς. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους ήταν όμοιες με αυτές των νομαρχιακών επιθεωρητών. Επιπλέον όμως παρακολουθούσαν το δάσκαλο την ώρα της διδασκαλίας, πραγματοποιούσαν υποδειγματικές διδασκαλίες, όταν το έκριναν απαραίτητο, ενώ συμβούλευαν και παρείχαν καθοδηγητική υποστήριξη στους δασκάλους. Επέπλητταν επίσης τους αδιάφορους – κατά την κρίση τους - δασκάλους και κατήγγειλαν στους νομαρχιακούς επιθεωρητές τη συμπεριφορά εκείνων στους οποίους έπρεπε – κατά την άποψή τους- να επιβληθεί κάποια ποινή (Ιορδανίδης, 2000).

Σύντομα η διοικητική και εποπτική εξουσία συγκεντρώθηκε στα χέρια του επιθεωρητή και παρακάμφθηκαν τα συλλογικά εποπτικά όργανα. Η συγκέντρωση των εξουσιών ευνοήθηκε από την πλημμελή λειτουργία των Τοπικών Εποπτικών Επιτροπών. Όπως παραθέτουν οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου στο βιβλίο Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ο εισηγητής του νόμου ΒΤΜΘ΄ Υπουργός Παιδείας Δ. Πετρίδης σε εγκύκλιό του παρατηρούσε: «...υποκατεστάθη, λοιπόν, η απόφασις του Επιθεωρητού εις την γνώμην του Εποπτικού Συμβουλίου και μετέθησαν ή απειλήθησαν διδάσκαλοι και διδασκάλισσαι, διότι ούτως έδοξεν ενί ανθρώπων μετά μίαν του σχολείου επίσκεψιν και πολλάκις άνευ απολογίας του δικαζόμενου. Τούτο ουδ' υμάς τιμά, κατάχρησις ποιησαμένους της δοθείσης υμίν εξουσίας...Εκφράζοντες επί τοις γενομένοις την λύπην ημών ελπίζομεν ότι του λοιπού θέλετε συμμορφούσθαι, ακριβέστερον προς τα υπό του νόμου διατασσόμενα...» (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο νόμος ΓΩΚΗ΄ που ψηφίστηκε το 1911 θα τερματίσει τις συναρμοδιότητες των Τοπικών Εποπτικών Συμβουλίων και των Επιθεωρητών, οι οποίες γίνονταν αιτία συγκρούσεων. Καθιέρωσε τη μονιμότητα των Επιθεωρητών και ενίσχυσε της αρμοδιότητές τους. Τερματίζεται έτσι και τυπικά η άσκηση της διοίκησης και εποπτείας των Δημοτικών Σχολείων από τα τοπικά συλλογικά όργανα και αρχίζει να συγκεντρώνεται και να ασκείται σε όλη την έκταση από τους επιθεωρητές, ως εντολοδόχων του Υπουργείου Παιδείας. Με τον ίδιο νόμο (ΓΩΚΗ΄ του 1911) ιδρύθηκε το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης με στόχο να περιοριστεί η αυθαιρεσία των Επιθεωρητών Δ.Ε.

Το 1905 με το νόμο με το νόμο ΓΖΑ΄ συστήθηκαν 3 θέσεις Γενικών Επιθεωρητών: δύο φιλολόγων και μια φυσικομαθηματικών. Αργότερα, το 1907 έγιναν συνολικά τέσσερις. Ταυτόχρονα καταργήθηκαν οι επιτροπές που επισκέπτονταν τα Γυμνάσια και αποτελούνταν από καθηγητές του Πανεπιστημίου.

Το 1914 ψηφίστηκε ο νόμος 240, ο οποίος προέβλεπε τη διαίρεση της Δημοτικής Εκπαίδευσης σε 66 Περιφέρειες και της Μέσης Εκπαίδευσης σε 12 Γενικές Επιθεωρήσεις. Οι 66 περιφέρειες της Δημ. Εκπ/σης. κατανεμήθηκαν στις 12 Γενικές Επιθεωρήσεις στις οποίες και υπήχθησαν. Επίσης καταργήθηκε και η διάκριση των Επιθεωρητών σε νομαρχιακούς Επιθεωρητές α΄ και β΄ τάξης. Σε κάθε περιφέρεια διοριζόταν ένας Επιθεωρητής, στην αρμοδιότητα του οποίου πέρασε και η θεώρηση μισθοδοτικών και η έκδοση ενταλμάτων πληρωμής των δασκάλων (Ιορδανίδης, 2000). Ο Γενικός Επιθεωρητής είχε υπό την εποπτεία του τα Γραφεία

των Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, την εποπτεία των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης της περιφέρειάς τους και την επίβλεψη όλων των Δημοτικών Σχολείων. Τρία χρόνια αργότερα με το νόμο 826/1917 ορίζονται 2 θέσεις ανώτερων εποπτών Δ.Ε. που θα παρακολουθούσαν όλα τα προβλήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης και θα καθοδηγούσαν το προσωπικό με στόχο τη βελτίωσή της.

Το 1937 εισήχθη ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης και έτσι χωρίστηκε η διοίκηση και η εποπτεία της από τη Μέση Εκπαίδευση σε επίπεδο περιφέρειας. Ορίστηκαν 9 Γενικοί Επιθεωρητές που προέρχονταν από τη Μέση Εκπαίδευση και τα καθήκοντά τους ήταν *«η ανωτέρα παιδαγωγική και επιστημονική εποπτεία του έργου του προσωπικού των Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων, η καθοδήγησις αυτού και η άμεση εποπτεία και ο έλεγχος των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως»* (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ 265).

Η πολιτική αλλαγή της 21^{ης} Απριλίου 1967 συνοδεύτηκε και από αλλαγές στο σύστημα διοίκησης και εποπτείας της κυβέρνησης. Για πρώτη φορά καθιερώνεται η αξιολόγηση των δασκάλων και από το Διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με το Ν.Δ. 651/28 Αυγ. 1970, άρθρο 26, *«οι Διευθυνταί των Δημοτικών Σχολείων (...) Συντάσσουν εκθέσεις περί της υπηρεσιακής επιδόσεως του υπ'αυτούς προσωπικού, εξαιρέσει των περιπτώσεων κωλύματος λόγω συγγενείας μέχρι 3^{ου} βαθμού και ομοιοβαθμίας»*. Ο Κουτσουλέλος (1971) σημειώνει πώς *«ο θεσμός της διπλής αξιολόγησης κρίθηκε από τους επιθεωρητές την περίοδο αυτή ως επιτυχημένος»* (Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2000), ενώ συντηρήθηκε για ένα διάστημα και στην περίοδο της μεταπολίτευσης από τη Νέα Δημοκρατία.

Ο ίδιος νόμος (651/1970) δημιούργησε ποικιλία εποπτικών οργάνων με τα οποία στόχευε στην ενίσχυση του συγκεντρωτισμού και ελέγχου. Η χώρα διαιρέθηκε σε 10 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες (ΑΕΠ), σε καθεμιά από τις οποίες τοποθετήθηκε ως επόπτης της εκπαίδευσης ένας Εκπαιδευτικός Σύμβουλος με αρμοδιότητες Ανώτατης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης, εποπτείας και διοίκησης των σχολείων της περιφέρειάς του και του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού τους. Επίσης σε κάθε ΑΕΠ υπήρχε από ένας Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, με την υποχρέωση σύνταξης εκθέσεων υπηρεσιακής επίδοσης για το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό της περιφέρειάς του, επαγρύπνηση για την *«ηθικότητα και ακμαιότητα του ηθικού και εθνικού*

φρονήματος» του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών. (Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 133348, 04-10-1971, ΦΕΚ 804/09-10-1971).

Σε επίπεδο νομού που αποτελούσε στενότερη περιφέρεια, επικεφαλής ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής. Ακολουθούσε η εκπαιδευτική περιφέρεια με επικεφαλής το Διευθυντή. Για τη Μέση Εκπαίδευση υπήρχαν οι Διοικητικοί Επιθεωρητές και Επιθεωρητές ειδικοτήτων. Τέλος θεσπίστηκε και ο θεσμός του Αναπληρωτή Γενικού Επιθεωρητή, ενώ με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 25918, 14-03-1972, διορίστηκαν επτά συνολικά αναπληρωτές Γενικοί Επιθεωρητές, οι οποίοι διορίστηκαν ως βοηθοί των Γενικών Επιθεωρητών, αναλαμβάνοντας μέρος των αρμοδιοτήτων τους. Η διάρθρωση αυτή οδήγησε στην αύξηση των εποπτικών θέσεων, με σκοπό, όπως εύστοχα παρατηρούσε ο Ε.Π. Παπανούτσος, την αστυνόμευση των εκπαιδευτικών (Γρόλλιος, Λιάμπας & Τζήκας, 2000).

Με την πτώση της δικτατορίας, τέθηκε το ζήτημα της «κάθαρσης» των επιθεωρητών που υπηρέτησαν το διδακτορικό καθεστώς. *«Το Ειδικό Συμβούλιο Κρίσης (συγκροτήθηκε με το νόμο 309/1976) γνωμάτευσε ότι κανένας από τους Επιθεωρητές που επελέγησαν με το νόμο 651/1970, δεν υποστήριξε 'ηθελμένα' το διδακτορικό καθεστώς με τη δραστηριότητά του»* (Διδ. Βήμα, Αρ. Φυλ. 856/1979) και δόθηκε προσωρινά τέλος στη διαμάχη που είχε ξεσπάσει μεταξύ δασκάλων και επιθεωρητών.

Με το νόμο 309/1976 η χώρα διαιρέθηκε σε 15 Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες Δημοτικής Εκπαίδευσης με προϊστάμενο κάθε περιφέρειας, τον Επόπτη. Οι Επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της περιφέρειάς τους. Οι επιθεωρητές ανέρχονταν στους 240. Για τη Μέση εκπαίδευση υπήρχαν 17 Επόπτες και 140 Γενικοί Επιθεωρητές. Όσον αφορά στη διοικητική οργάνωση δεν υπήρχαν καινοτομίες. Διατηρήθηκε η υπάρχουσα ιεραρχία και ενισχύθηκε το «κύρος» του εποπτικού προσωπικού έναντι των ελεγχόμενων (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Οι γενικές συνελεύσεις ως συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων θα εκφράσουν το αίτημα των δασκάλων για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ που ανέλαβε την εξουσία μετά τις εκλογές του 1981 ικανοποίησε τις θέσεις των δασκάλων προχωρώντας στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή με το νόμο 1304/1982 στον οποίο γινόταν ουσιαστική διάκριση ανάμεσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση του

εκπαιδευτικού. Καθιερώθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και με προεδρικό διάταγμα το 1984 καθιερώθηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του.

4. Το «Επιθεωρητικό» μέσα από το Διδασκαλικό και Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου

Το λεγόμενο «Επιθεωρητικό» αποτέλεσε για χρόνια αντικείμενο συζητήσεων στον εκπαιδευτικό κλάδο (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994). Τα θέματα που βρέθηκαν στο επίκεντρο των συζητήσεων είναι ο τρόπος επιλογής των Επιθεωρητών, η προέλευσή τους δηλαδή από την άποψη των προσόντων, η συγκεντρωτική συνύρπαξη διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων στο ίδιο πρόσωπο, αυτό του Επιθεωρητή και η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν τις υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις γι' αυτά τα θέματα διατυπώθηκαν στο Διδασκαλικό και Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συνοπτική τους παρουσίαση, γιατί καταδεικνύουν τις θέσεις του κλάδου απέναντι στο θεσμό του Επιθεωρητή.

Αναλυτικότερα:

▪ **Το πρώτο αίτημα που διατυπώθηκε, ήταν οι Γενικοί Επιθεωρητές και οι Επιθεωρητές της Δημοτικής Εκπαίδευσης να προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς αυτής της βαθμίδας γεγονός που συνδέεται και με τα προσόντα που έπρεπε να έχει ο υποψήφιος Επιθεωρητής.** Το θέμα θα επιλυθεί αρκετά νωρίς και κυρίως με τη θεσμοθέτηση της Μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο που έγινε αιφνιδιαστικά το 1922 και συνδέθηκε με την προέλευση των Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, ο νόμος 1112/1946 καθόριζε τα απαιτούμενα προσόντα για την κατάληψη της θέσης του Επιθεωρητή. Όριζε ότι οι Επιθεωρητές έπρεπε να είναι μετεκπαιδευθέντες δάσκαλοι με 10ετή προϋπηρεσία στα σχολεία, με 'άμεμπτο' ήθος και ευδόκιμη υπηρεσία που έκρινε το Κεντρικό Γνωμοδοτικό και Διοικητικό Συμβούλιο με βάση τα φύλλα ποιότητας και τις εκθέσεις των Επιθεωρητών για τους υποψήφιους (Καραφύλλης, 2000).

Οι Επιθεωρητές θα έπρεπε να υποβληθούν σε γραπτές εξετάσεις, οι οποίες καταργήθηκαν με το νομοθετικό διάταγμα 3379/1995. Μέχρι το 1958 που επανήλθε εκ νέου ο γραπτός διαγωνισμός, η επιλογή των Επιθεωρητών γινόταν βάσει των ατομικών τους φακέλων, γεγονός που εξυπηρετούσε τα κομματικά συμφέροντα.

Όσον αφορά ειδικότερα στην μετεκπαίδευση των δασκάλων, αυτή ήταν διετής και η επιλογή των δασκάλων στο πρόγραμμα γινόταν ύστερα από επιτυχείς γραπτές εξετάσεις. Χαρακτηριστικό της μετεκπαίδευσης ήταν ο γλωσσικός και ιδεολογικός περιορισμός και ο μεγάλος αριθμός των διδασκόμενων αντικειμένων. Με το νόμο 4379 η μετεκπαίδευση περιήλθε στις αρμοδιότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το καθεστώς της 21^{ης} Απριλίου 1967 κατάργησε το Π.Ι. και ίδρυσε το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης ως παράρτημα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1973 το διδασκαλείο αποκόπτεται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, μετονομάστηκε σε Μαρασλείο Παιδαγωγική Ακαδημία και στεγάστηκε στα κτίρια της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Στα συνδικαλιστικά έντυπα των δασκάλων της εποχής διατυπώνεται με σαφήνεια το αίτημα ανάθεσης της διοικητικής εξουσίας σε ικανούς διδασκάλους μέσω αντικειμενικών διαδικασιών:

«Αφού όλοι αναγνωρίζουμε το μεγάλο ρόλο που παίζει ο Επιθεωρητής εις την εκπαίδευσιν, δι' αυτό θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι ο διορισμός του Επιθεωρητού θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπον ώστε να παρέχη αντικειμενικά τα πιο πολλά κριτήρια, ότι ο Επιθεωρητής θα είναι αντάξιος της αποστολής του. Η γνώμη ότι ο Επιθεωρητής πρέπει να έχει μονάχα την εμπιστοσύνη του εκάστοτε υπουργού της Παιδείας, είναι η πλέον καταστρεπτική διά τον κλάδον» (Πρακτικά Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε., 1947, σελ.211).

«Ένας συγκερασμός λοιπόν των απόψεων, δηλαδή εκλογή κατόπιν δοκιμασίας μεταξύ μόνον των πτυχιούχων της μετεκπαιδύσεως και των εχόντων το απαραίτητον κύρος και ήθος είναι κατά τη γνώμη μας ο καλλίτερος τρόπος της εκλογής των επιθεωρητών μας» (Διδ. Βήμα, Αρ. Φύλ. 77/1948).

«Το ζήτημα της αναθέσεως της διοικητικής εξουσίας στους ικανωτέρους και καταλληλοτέρους διδασκάλους είναι ένα από τα επικαιρότερα και σοβαρότερα προβλήματα της Δημ. Εκπαιδύσεως» (Διδ. Βήμα, Αριθ Φύλ. 249, 1954).

- **Ως προς το είδος και την έκταση των αρμοδιοτήτων των Επιθεωρητών, το θέμα επικεντρώθηκε στη συγκεντρωτική συνύπαρξη διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων στο ίδιο πρόσωπο.**

Αίτημα του κλάδου των δασκάλων, διαμορφωμένο από τα πρώτα χρόνια άσκησης της επιθεώρησης, ήταν αυτό που αφορούσε στο διαχωρισμό του παιδαγωγικού-καθοδηγητικού έργου από το διοικητικό έργο των επιθεωρητών: *«Είναι φυσικώς αδύνατον να επαρκέση οποιοσδήποτε Επιθεωρητής στην επιτυχημένη εκτέλεση και των δύο καθηκόντων του καθοδηγητικά και κυρίως διοικητικά»*(Διδασκαλικόν Βήμα, Αριθ Φύλ. 78/1948).

Από την άλλη πλευρά και οι ίδιοι οι Επιθεωρητές δέχθηκαν ότι η συνεχής ενασχόληση με όγκο φθοροποιών διοικητικών καθηκόντων κινδύνευε να αλλοτριώσει το κατεξοχήν καθοδηγητικό τους έργο, το οποίο ασκούσαν με υπεράνθρωπη προσπάθεια (Ιορδανίδης, 2004).

Σε συνέδριο των Επιθεωρητών το 1930 διατυπώνεται η άποψη: *«...Ο θεσμός των Επιθεωρητών, όπως είναι σήμερα, ασφαλώς δεν παρουσιάζει αποτελέσματα απολύτως ευχάριστα. Όγκος διοικητικής εργασίας, γραφειοκρατία, έλεγχος στη διαχείριση των Σχολικών Επιτροπών, εποπτεία και φροντίδα για τη βελτίωση της εργασίας πολλών σχολείων, δεν μπορούν να γίνουν από έναν άνθρωπο»* (Συνέδριο Επιθεωρητών 1930). Σημειώνεται επίσης πως *«...ριζική θεραπεία δεν υπάρχει παρά μόνο στο διαχωρισμό του διοικητικού από το καθοδηγητικό έργο»* (Φίλος, 1984).

Ωστόσο λίγοι ήταν οι επιθεωρητές που συμφώνησαν με την πρόταση του Επιθεωρητή Ι. Φωτίου περί διαχωρισμού των αρμοδιοτήτων. Επικρατούσε η αντίληψη ότι ο διαχωρισμός του ρόλου και των καθηκόντων των Επιθεωρητών θα οδηγούσε σταδιακά στη μείωση τους (Ιορδανίδης, 2004). Σε συνέδριο των Επιθεωρητών των Οκτώβριο του 1949, οι εισηγητές αναφέρθηκαν στις διαφορές μεταξύ του επιθεωρητικού και εποπτικού έργου. Τόνισαν ότι σκοπός της Επιθεώρησης ήταν η εκτίμηση των επαγγελματικών καθηκόντων των δασκάλων και η αξιολόγηση της εργασίας τους. Ενδιαφέρον έχει ο λόγος του Εκπαιδευτικού Συμβούλου Θ. Παρασκευόπουλου: *«Η εποπτεία των σχολείων άμεσον σκοπόν έχει την επαγγελματική, ηθική και πνευματική ανύψωσιν των διδασκάλων, ενώ έμμεσος σκοπός η βελτίωσις των σχολικών όρων, οίτινες είναι υπεύθυνοι δια τη σωματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξιν των μαθητών. Έργον έχει ο επόπτης να προωθήσει τον διδάσκαλον να γίνει καλύτερος διά να επιτύχει εις το έργον του και να δράσει εσωσχολικά και εξωσχολικά»* (Φίλος, 1948, σελ. 113).

Ενώ η επιθεώρηση γινόταν μηχανικά, αφού επρόκειτο για επανάληψη ίδιων ενεργειών, η εποπτεία απαιτούσε σχετική ενημέρωση και απόκτηση γνώσεων Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Οι Εισηγητές στο ίδιο συνέδριο θα διαπιστώσουν ότι στην απόκτηση αυτών των γνώσεων ο Επιθεωρητής υστερούσε λόγω της έλλειψης χρόνου, αφού η άσκηση των διοικητικών και γραφειοκρατικών καθηκόντων απαιτούσαν πολλές εργατώρες καθημερινά.

Στην εισήγησή του στο συνέδριο, ο Παναγιώτης Παυλός σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης θεώρησε ως ενδεχόμενη αιτία της αναποτελεσματικής άσκησης των καθηκόντων των Επιθεωρητών την παράλληλη ενασχόλησή τους με την εποπτεία, την επιθεώρηση αλλά και τη διοίκηση στην εκπαίδευση και υπογραμμίζει : *«Ηκουσα μετά προσοχής τα επιχειρήματα της υποστηρικθείσης γνώμης, ότι το θέμα της εποπτείας και επιθεωρήσεως είναι τελείως διάφορον από το θέμα της διοικήσεως. Συμφωνώ κι εγώ, ότι πρόκειται περί δύο διαφορετικών έργων. Δυστυχώς όμως δε βλέπω καμμίαν πιθανότητα χωρισμού των δύο αυτών αρμοδιοτήτων και αναθέσεώς των εις δύο πρόσωπα. Με την οικονομική κατάστασιν όπως την έχομεν όλοι υπ' όψιν μας, δεν είναι δυνατόν να γίνει λόγος περί διορισμού διπλών επιθεωρητών (..) δεν απομένει παρά η Τρίτη υποδειχθείσα λύσις, ήτοι η αύξησις του βοηθητικού προσωπικού των γραφείων των Επιθεωρητών»* (Φίλος, 1984, σελ. 116).

Το ζήτημα του διαχωρισμού των διοικητικών και καθοδηγητικών καθηκόντων των Επιθεωρητών είχε τεθεί με επίσημο τρόπο στο συνέδριο των Επιθεωρητών το 1930 από τον Υπουργό Γ. Παπανδρέου. Για δεύτερη φορά θα τεθεί το 1949 από τον Υπουργό Παιδείας Κ. Τσάτσο. Συμφώνησε με τις απόψεις των εισηγητών για διαχωρισμό των διοικητικών και καθοδηγητικών καθηκόντων, αλλά τόνισε στο σώμα των συνέδρων ότι η οικονομική κατάσταση της χώρας δεν ευνοούσε το διορισμό διπλάσιου αριθμού στελεχών.

Η Επιτροπή της Παιδείας στην οποία η κυβέρνηση της Ε.Ρ.Ε. ανέθεσε το 1957 τη μελέτη του εκπαιδευτικού προβλήματος, θα προτείνει στα πορίσματά της το διαχωρισμό των διοικητικών και καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων των Επιθεωρητών και τον διορισμό εξειδικευμένων στελεχών κατά τομέα και την τοποθέτησή τους σε αντίστοιχες θέσεις. Ως λύση στον όγκο εργασίας των Επιθεωρητών παρουσιάστηκε από την Κυβέρνηση Κέντρου το 1964 η αύξησις των εκπαιδευτικών περιφερειών και των οργανικών θέσεων των Επιθεωρητών (Ν.Δ. 4379/1964).

- **Η αρμοδιότητα των Επιθεωρητών να συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε σημείο κριτικής του θεσμού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.** Στο Διδασκαλικό Βήμα οι απόψεις των δασκάλων συνοψίζονται στα ακόλουθα:

«Κατά κανόνα συμβαίνει να διατυπώνονται τόσες κρίσεις διαφορετικές για τον ίδιο το επιθεωρούμενο σχολείο ή για τον ίδιο τον διδάσκαλο, όσοι είναι και οι ασκούντες τον έλεγχο» (Διδασκαλικόν Βήμα, Αριθ Φύλ. 325/1956).

«Το πρόβλημα της παρά των Επιθεωρητών συντάξεως εκθέσεως επί της εν γένει υπηρεσιακής ικανότητος των Διδασκάλων κατέστη ακανθώδες, τείνει δε, να δηλητηριάσει τας σχέσεις μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων» (Διδασκαλικόν Βήμα, Αριθ. Φύλ. 482/1962).

«Η πρώτη εμφάνισις του Επιθεωρητού εις το σχολείον επιφέρει αληθή αναστάτωσιν και αναταραχήν. Οι διδάσκαλοι χάνουν την ήρεμην και γαλήνιον όψιν των. Πολλάκις σπεύδουν να τακτοποιήσουν τα της τάξεώς των. Κάποια αναταραχή παρατηρείται και εις τους μαθητάς. Κύρια επιδίωξις είναι να επιτύχη η επιθεώρησις. Προς τούτον διδάσκαλοι και μαθητές εντείνουν όλας των τας δυνάμεις κατά την ώραν της επιθεωρήσεως. Συνήθως όμως αντίθετα των προσδοκόμενων αποτελεσμάτων επιτυγχάνονται εκ μιας τοιαύτης καταστάσεως. Ο διδάσκαλος χάνει την ψυχραιμία του ήτις απαιτείται διά μιαν καλήν επιτυχή διδασκαλίαν. Οι δε μαθηταί, κυρίως οι άριστοι, εκ του φόβου μη τυχόν δεν απαντήσουν ορθώς σιωπούν...Η βαθμολογία είναι ο εφιάλτης των δασκάλων. Εις την προαγωγήν, την μετάθεσιν, την χορήγησιν επιδομάτων, την μετεκπαίδευσιν» (Επιστημονικόν Βήμα, Τεύχος 4/1966).

Η αντικειμενικότητα των κριτηρίων, η δικαιοσύνη στις κρίσεις των εκπαιδευτικών παρέμειναν ζητούμενα για όλη τη μεταπολεμική περίοδο, κατά την οποία εφαρμόστηκε η ατομική αξιολόγησή τους. Κανονιστικό διάταγμα της 16^{ης} Απριλίου 1915 (ΦΕΚ 168/1915) προσδιόρισε επακριβώς τα σημεία στα οποία ο Επιθεωρητής έπρεπε να εστιάζει την προσοχή του κατά την επιθεώρηση των δασκάλων. Όμως η δυσκολία επακριβούς αποτίμησης των τομέων αξιολόγησης από τον Επιθεωρητή, ο οποίος ήταν εντεταλμένος από την πολιτεία να αξιολογήσει την απόδοση του δασκάλου και να θέσει στη διάθεσή της την αξιολογική κρίση, από την οποία εξαρτιόταν η υπηρεσιακή εξέλιξη και η σταδιοδρομία του, είχαν ως απόρροια

φαινόμενα άνισης μεταχείρισης των δασκάλων με συνέπειες αρνητικές για την εξέλιξή τους (Ιορδανίδης, 2004). Οι μεταθέσεις και οι προαγωγές επηρεάζονταν από τις κρίσεις των Επιθεωρητών, ενώ επανειλημμένα είχαν παρατηρηθεί περιπτώσεις κατά τις οποίες οι χαρακτηρισμοί που προσέδιδαν οι Επιθεωρητές ήταν διαφορετικοί από αυτούς που είχε καθιερώσει το Κέντρο Υπηρεσιακού Συμβουλίου Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Σ.Ε.).

Στο Διδασκαλικό Βήμα (285/1955, Αριθ. Φύλλου 3) υποστηρίζεται ότι ο Επιθεωρητής δεν έπρεπε να βασίζεται στην παρακολούθηση ενός και μόνου μαθήματος. Στη περίπτωση των νεοδιόριστων δασκάλων που η πρώτη παρακολούθηση της διδασκαλίας τους δε συνεργούσε υπέρ μιας ευμενούς αξιολόγησης, κρινόταν απαραίτητη και δεύτερη επιθεώρηση σε σύντομο χρονικό διάστημα. Κάποιοι δάσκαλοι δεν είχαν εκθέσεις επί τριετία παρά τις συμβουλές του Κ.Υ.Σ.Σ.Ε. προς τους Επιθεωρητές για το αντίθετο (Διδασκαλικό Βήμα 285/1955, Φυλ. 3).

Οι εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εξελίχθηκαν βαθμιαία σε επίμαχο θέμα. Παρατηρούνταν συχνά στους πίνακες προαγωγής ή μετάθεσης των δασκάλων, οι δάσκαλοι μιας περιφέρειας να μην έχουν τη θέση που επιδίωκαν ή δικαιούταν στον πίνακα, επειδή ο Επιθεωρητής ήταν φειδωλός στη βαθμολογία, ενώ οι δάσκαλοι κάποιας άλλης περιφέρειας να προηγούνται λόγω της γενναιόδωρης βαθμολογίας του Επιθεωρητή (Χρανιώτης, 1956). Επιπλέον, οι οδηγίες του Ανωτάτου Συμβουλίου δεν παρείχαν αντικειμενικά κριτήρια στους Επιθεωρητές για τη σύνταξη των εκθέσεων, ενώ η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων και Επιθεωρητών, η οποία συχνά περιοριζόταν σε μονόωρη παρακολούθηση ενός ή δύο μαθημάτων δε συνεργούσε στο σχηματισμό αντικειμενικής εικόνας για το δάσκαλο (Ιορδανίδης, 2004). Σε άρθρο του Επιστημονικού Βήματος του Διδασκάλου αναγνωρίζεται ότι κατά την εφαρμογή του νόμου για την αξιολόγηση «όχι μόνο δικαιοσύνη δεν αποδίδεται, αλλά αντίθετα δημιουργούνται καταστάσεις κατάφωρης αδικίας και εύλογων παραπόνων» (Γρόλλιος, Λιάμπας, Τζήκας, 2004).

Έτσι, τα σημαντικότερα ερωτήματα που αναδεικνύονται στη μεταπολεμική εποχή είναι: α) αν τα κριτήρια αξιολόγησης είναι σαφή, β) αν εντός της ίδιας περιφέρειας ο Επιθεωρητής αξιολογεί αντικειμενικά τους δασκάλους και αποδίδει δίκαιη βαθμολογία και γ) αν οι Επιθεωρητές διαφορετικών περιφερειών βαθμολογούν με εννιαίο τρόπο τους δασκάλους (Γρόλλιος, Λιάμπας, Τζήκας, 2002).

Ο κλάδος των δασκάλων εισηγήθηκε επανειλημμένα τον καθορισμό από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο με σαφή και αυστηρό τρόπο, κριτηρίων τα οποία θα ελάμβαναν σοβαρά υπόψη οι Επιθεωρητές κατά τη σύνταξη των εκθέσεων. Σε περίπτωση μεροληπτικής κρίσης ο κλάδος πρότεινε την επιβολή κυρώσεων στον Επιθεωρητή, ενώ προτάθηκε και η σύνταξη των εκθέσεων αμέσως μετά την επιθεώρηση και η κοινοποίησή τους στους ενδιαφερομένους δασκάλους. Η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών περιφερειών, ώστε να αναλογούν λιγότεροι δάσκαλοι σε κάθε Επιθεωρητή ανά περιφέρεια, προτάθηκε ως λύση στα προβλήματα, όπως δηλώνεται στο Διδασκαλικό Βήμα (Αρ. Φυλ. 374/1958,3).

Στο Διδασκαλικό Βήμα (Αρ. Φυλ. 403/1959,3) προτάθηκε επίσης ο καθορισμός τεχνικής για την κριτική της διδασκαλίας κάθε μαθήματος. Ένα ακόμα αίτημα του κλάδου ήταν η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας και η χρησιμοποίηση χαρακτηρισμών (Διδασκαλικό Βήμα 572/1965,14), ενώ κρίθηκε απαραίτητο κατά τη σύνταξη της κρίσης αξιολόγησης, να λαμβάνει υπόψη του ο Επιθεωρητής τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων.

5. Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: εννοιολογικές προσεγγίσεις, σύγχρονες απόψεις

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, έχει επανέλθει εκ νέου στην πραγματικότητα το τελευταίο διάστημα, ειδικά μετά τη μεταρρύθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης από τον Υπουργό Αρσένη και προβάλλεται ως εκπαιδευτική αναγκαιότητα στη χώρα μας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί μια ξεχωριστή διαδικασία από αυτό που ονομάζουμε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία ως συνεχής διαδικασία γίνεται ανά πάσα στιγμή της λειτουργίας της σχολικής μονάδας με συγκεκριμένο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Τζάνη, 1989).

Ενώ η αξιολόγηση στη χώρα μας περιοριζόταν σε αναζητήσεις που αφορούσαν αποκλειστικά στην επίδοση του μαθητή και την εσω-εξωσχολική δράση του δασκάλου και αγνοούνταν οι υπόλοιποι παράγοντες (Μαυρογιώργος, 1986), η σύγχρονη θεώρηση προσανατολίζεται προς μια νέα κατεύθυνση. Γίνεται λόγος για αποτελεσματικότητα και ενδιάμεση (διαμορφωτική) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με ανατροφοδοτική δράση (Κουτούζης, Χατζηευστρατίου, 1999).

Σήμερα στη βιβλιογραφία συναντάμε διάφορους ορισμούς:

«Ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί η διαδικασία εκείνη, στην οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους» (Ανδρέου, 1992).

«Με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Κασσωτάκης, Ανδρέου, 1992).

«Η αξιολόγηση λοιπόν του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να οριστεί ως διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού» (Παπακωνσταντίνου, 1994).

Σε αυτό το σημείο ο Παπακωνσταντίνου σημειώνει ότι κατά το παρελθόν το παραπλανητικό «ιδεολόγημα» ότι ο εκπαιδευτικός επιτελεί λειτούργημα επικέντρωνε το ενδιαφέρον στην εξέταση περισσότερο του ρόλου του ως εκπροσώπου της πολιτείας και εκφραστή των «εθνικό-θρησκευτικών και ηθικών παραδόσεων του έθνους» και λιγότερο των δεξιοτήτων του για την εφαρμογή προδιαγραμμένων κανόνων τεχνολογίας της διδασκαλίας. Ο Επιθεωρητής ήταν φορέας ελέγχου, όχι μόνο της διδακτικής και επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, αλλά και της ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής του συμπεριφοράς (Μπουζάκης, 1998, Μαυρογιώργος, 1986).

Σήμερα αντίθετα, δίνεται έμφαση στην εκτέλεση εντολών και οδηγιών που αναφέρονται κυρίως στην εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου, 1994). Μέσα στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης διαμορφώνονται νέοι όροι για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Εισάγονται έννοιες όπως «δείκτες ποιότητας», «οικονομική αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ανατροφοδότηση», και όλα δείχνουν πώς η αξιολόγηση στο ελληνικό σχολείο, πρέπει να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα

Παρόλο όμως τις νέες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση, σε κάθε πρόταση για αξιολόγηση συναντιούνται επιφυλάξεις και ενδοιασμοί. Ο θεσμός του Επιθεωρητή είναι έντονος στις μνήμες των περισσότερων, ενώ παρατηρείται πως δεν υπάρχει καμία ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στην παλαιά μνήμη του θεσμού του Επιθεωρητή στους συνδικαλιστικούς αγώνες για την κατάργησή του και στη σημερινή αγωνία και αμφιθυμία που επικρατεί για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *«Το μίσος για την επιβολή της εξουσίας, όπως εκφράστηκε ανέκαθεν στο σώμα των δασκάλων παραμένει ακέραιο»* (Φρειδερίκου, Φλογερού, Τσερούλη, 1991).

Οι Γρόλλιος Γ., Λιάμπας Τ., Τζήκας Χ., θα πουν *«ο νόμος Περί Οργάνωσης των περιφερειακών υπηρεσιών της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στηρίζεται σε ιδεολογικοπολιτικές επιλογές, οι οποίες έχουν στο παρελθόν εφαρμοστεί στην νεοελληνική εκπαίδευση»*.

Ο θεσμός επομένως της αξιολόγησης από τον Επιθεωρητή, όπως εφαρμόστηκε ως το 1982 μπορεί να καταργήθηκε με το νόμο 1304/82, παραμένει στη μνήμη των εκπαιδευτικών. Η άμεση συνειρμική σύνδεση κάθε προσπάθειας αξιολόγησης με τον Επιθεωρητισμό και ο επί έτη υποβαθμισμένος ρόλος του δασκάλου, εξακολουθούν να δρουν ανασταλτικά σε κάθε πρόταση αξιολόγησης.

6. Εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας

Στις υποχρεώσεις των Επιθεωρητών σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο ΒΤΜΘ'/1895 ανήκε η σύνταξη ημερολογίου υπηρεσιακής ικανότητας των δασκάλων μετά το πέρας της επιθεώρησής τους. Το ημερολόγιο υποβαλλόταν στο Εποπτικό Συμβούλιο από τον Επιθεωρητή και περιείχε λεπτομερή έκθεση των παρατηρήσεών του για κάθε σχολείο, για τη διδασκαλία των μαθητών, την ύλη, τις μεθόδους, την ακρίβεια εφαρμογής του προγράμματος και των κανονισμών του Υπουργείου Παιδείας και για κάθε τι σχετικό με τη λειτουργία του σχολείου (Ιορδανίδης, 2000).

Διάταγμα της 16^{ης} Απριλίου 1915 προσδιόρισε τα σημεία που έπρεπε να λάβει υπόψη του ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρησή του. Κατά τη σύνταξη των εκθέσεων έπρεπε να αποφεύγονται γενικοί χαρακτηρισμοί και να καταλήγει ο Επιθεωρητής μέσα από ορισμένα παραδείγματα σε σαφή συμπεράσματα, για τη σωματική και πνευματική κατάσταση, την επιμέλεια, την ευσυνειδησία, την επιστημονική

κατάρτιση, τη μεθοδολογική και παιδαγωγική ικανότητά και το χαρακτήρα του δασκάλου. Στο τέλος έπρεπε να καταλήγει σε ένα συμπέρασμα για την ποιότητα του δασκάλου και στην κρίση του που καθόριζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση του/της εκπαιδευτικού. Οι εκθέσεις στέλνονταν στο Εποπτικό Συμβούλιο και αντίγραφα αυτής στέλνονταν στο Υπουργείο Παιδείας, στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και στο Γενικό Επιθεωρητή.

Το 1955 το Κέντρο Υπηρεσιακού Συμβουλίου Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΚΥΣΣΕ) θα εκδώσει οδηγίες και θα ορίσει με μεγαλύτερη σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης. Έξι σημεία έπρεπε να ερευνώνται:

- 1) *ποια είναι η επιστημονική συγκρότησις του επιθεωρούμενου*
- 2) *ποια η Παιδαγωγική και ειδικότερον η μεθοδική τούτου κατάρτησις*
- 3) *ποια η περί την επιβολήν εις τους μαθητάς του δεξιότης αυτού*
- 4) *ποια η επιδεικνυομένη παρά τούτον περί την εκτέλεσιν των καθηκόντων του προθυμία και ευσυνειδησία*
- 5) *ποια η τηρουμένη παρά τούτου αξιοπρέπεια ως προς την εκτός και εντός του σχολείου συμπεριφοράν*
- 6) *ποια η αναπτυσσομένη παρά του εκπαιδευτικού λειτουργού εκπαιδευτική και κοινωνική δράσις εντός και εκτός του σχολείου. Ο Επιθεωρητής έπρεπε επίσης να έχει υπόψη του ότι με μια ώρα παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη δεν είναι δυνατόν να συναχθεί αντικειμενικό πόρισμα (Διδασκαλικόν Βήμα, Αριθ. Φύλ. 284/30, 1955).*

Επομένως, από το σχολικό έτος 1947-1968 τα κριτήρια συνοψίζονται στα εξής:

- γενική και ειδική μόρφωση του εκπαιδευτικού
- διδακτική ικανότητα
- διοικητική ικανότητα
- φιλοπονία
- κοινωνική εμφάνιση και δράση

Από το σχολικό έτος 1970, η πολιτεία για πρώτη φορά θεσπίζει ειδικό έντυπο. Ο Διευθυντής του σχολείου υπογράφει το ειδικό έντυπο ως αξιολογητής και ο Επιθεωρητής ως «Γνωματεύων».

Τα κριτήρια αυτής της περιόδου είναι τα ακόλουθα:

- ήθος και χαρακτήρ
- επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα
- παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα
- διοικητική δεξιότητα και δραστηριότητα, ηγετικά προσόντα
- υπηρεσιακή ευσυνειδησία

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιούταν μια φορά το χρόνο για 2-3 ώρες ή μία ημέρα, κατά την επίσκεψη του Επιθεωρητή στο σχολείο. Κατά την επιθεώρηση, ο Επιθεωρητής καθόταν στην έδρα, κρατούσε σημειώσεις και διέκοπτε τη διδασκαλία υποβάλλοντας ο ίδιος ερωτήσεις από τη διδαχθείσα, ως εκείνη την ημέρα, ύλη. Η ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών τον οδηγούσε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποδοτικότητα και τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Μετά την παρακολούθηση, σπάνια συζητούσε με τους εκπαιδευτικούς για τις παρατηρήσεις του και επέστρεφε στο γραφείο του όπου και συνέτασσε την «υπηρεσιακή έκθεση» (Αθανασίου, 1990).

Εκτός από τις Ατομικές Εκθέσεις Αξιολόγησης, ο Επιθεωρητής συνέτασσε και Γενικές Εκθέσεις Αξιολόγησης. Ακολουθεί οι περιγραφή των Εκθέσεων και των μερών από τα οποία αποτελούνταν.

6.1 Ατομικές Εκθέσεις Αξιολόγησης

Κατά την επίσκεψή τους στα σχολεία, οι Επιθεωρητές παρατηρούσαν και ήλεγχαν τα πάντα. Στις Ατομικές Εκθέσεις αξιολογούνταν:

- α) το διδακτήριο
- β) οι σχολικοί χώροι: οι βιβλιοθήκες, τα γραφεία, ο σχολικός κήπος
- γ) ο σχολικός κήπος

δ) οι μαθητές. Αναφέρεται σε όλες τις εκθέσεις ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών σε κάθε τάξη, ενώ γίνεται και αναφορά στην καθαριότητα αυτών, στην προσοχή τους στη διδασκαλία, στην προθυμία τους, το φόβο και το θαυμασμό που έδειχναν στο δάσκαλο και στην επίδοσή τους στα μαθήματα.

ε) ο εκπαιδευτικός. Αναφέρεται ο τόπος καταγωγής, η προϋπηρεσία του, η οικογενειακή του κατάσταση, η εξωτερική του εμφάνιση, οι σχέσεις του με τον διευθυντή, τους συναδέλφους του, τους κατοίκους της περιοχής και τους μαθητές του. Αξιολογείται η επιμέλεια του και ο ζήλος του για την υπηρεσία, η συμμετοχή του σε συνέδρια, η έξω-υπηρεσιακή του απασχόληση, η εξωσχολική του δράση. Όσον αφορά στη διδακτική δραστηριότητα, η παρακολούθηση του διδακτικού έργου γινόταν 2-3 ώρες. Έμφαση δινόταν στη διδακτική μεθοδολογία και στην ακρίβεια εφαρμογής του προγράμματος σπουδών.

Η έκθεση τελείωνε με το συμπέρασμα στο οποίο ο Επιθεωρητής διατύπωνε την τελική κρίση του για την επιστημονική συγκρότηση του επιθεωρούμενου δασκάλου, την ευσυνειδησία του, την εκπαιδευτική και κοινωνική του δράση. Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται είναι: «άρτιος», «ικανός», «επαρκής», «μέτριος», «ανεπαρκής». Στις εκθέσεις της περιόδου 1947-1959 δεν υπάρχει στα συμπεράσματα συγκεντρωτικός βαθμός και πρόταση για προαγωγή, ενώ την περίοδο 1959-1967 εισήχθη στα συμπεράσματα συγκεντρωτικός βαθμός. Την περίοδο 1967-1974, οι εκθέσεις παρουσιάζονται πιο σύντομες.

Αναλυτικότερη περιγραφή της δομής των εκθέσεων κάθε περιόδου και των διαφορών αυτών, θα ακολουθήσει στο κύριο μέρος της έρευνας, όπου και θα γίνει εκτενής ανάλυση μεγάλου αριθμού ατομικών εκθέσεων συγκεκριμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας.

6.2 Γενικές Εκθέσεις Αξιολόγησης

Εκτός από τις Ατομικές Εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, οι Επιθεωρητές με τη λήξη του εκάστοτε διδακτικού έτους συνέτασσαν Γενικές Εκθέσεις με τίτλο: *«Περί της καταστάσεως της Περιφέρειας Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως της...Γενικής Περιφέρειας κατά το Σχολικόν Έτος »*. Σε αυτές αποτυπωνόταν η υπάρχουσα κατάσταση στην Περιφέρεια με αποδέκτες το Υπουργείο Παιδείας, το Νομάρχη και το Γενικό Επιθεωρητή.

Η έκθεση είχε τη μορφή επίτομου συγγράμματος 30-60 σελίδων μονής όψης. Στις πρώτες σελίδες υπάρχει ο πίνακας των περιεχομένων που ακολουθούν, με την ακριβή σελίδα καταχώρησης του εκάστοτε θέματος που αναπτύσσεται στην έκθεση. Η έκθεση αποτελείται από 4-5 επιμέρους τμήματα. Προτάσσεται η εισαγωγή στην με τα εξής θέματα:

- α) γεωγραφικά στοιχεία της Περιφέρειας (θέση, όρια, μορφολογία εδάφους, κλίμα)
- β) σύνθεση και πληθυσμός Περιφέρειας
- γ) οικονομική και υγιεινή κατάσταση των κατοίκων της
- δ) συγκοινωνία

Ακολουθεί το Τμήμα Α' στο οποίο υπάρχουν στατιστικοί πίνακες με τα εξής θέματα:

- εγγραφή και φοίτησις των μαθητών
- κινήσις των μαθητών σε ημερήσια δημόσια και ιδιωτικά σχολεία κατά την τάξη και φύλο, στα νηπιαγωγεία και τα νυχτερινά σχολεία (εγγραφέντες, φοιτήσαντες, εξετασθέντες, προαχθέντες, απορριφθέντες).
- διδακτικόν προσωπικόν της περιφέρειας (προσόντα και βαθμολογική κατανομή δασκάλων και νηπιαγωγών δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων)
- κινήσις διδακτικού προσωπικού (οργανικές θέσεις, προαγωγές, υπαγωγές)
- αναρρωτικά άδεια και νοσηρότης δασκάλων και νηπιαγωγών
- ποινά και αμοιβά του διδακτικού προσωπικού
- εφαρμογή του νόμου περί υποχρεωτικής φοίτησις (τιμωρηθέντες γονείς)
- περιοδεία Επιθεωρητού – σύνταξις ατομικών εκθέσεων
- ανακρίσεις κατά δασκάλων και Σχολικών Εφορειών
- αριθμός σχολείων κατά οργανικότητα
- διδακτηριακή κατάστασις περιφέρειας (υπάρχοντα εν τη περιφέρεια διδακτήρια, εμβαδόν και χωρητικότητας αιθουσών διδασκαλίας, κατάστασις διδακτηρίων, διδακτηριακά εργασία, δαπανηθέντα ποσά διά διδακτηριακούς εργασίας εν γένει, επεκτεινόμενα διδακτήρια
- σχολικοί κήποι, σχολικοί κλήροι
- σχολικά βιβλιοθήκαι
- θρανία (δίεδρα, τρίεδρα, πολύεδρα)
- εποπτικά μέσα διδασκαλίας (χάρται, υδρόγειαι σφαίραι, αριθμητήρια)
- υπηρετικόν προσωπικόν σχολείων

- αναπτυχθείσα δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εις τομείς πέραν των σχολικών υποχρεώσεων
- μαθητικοί συνεταιρισμοί, ομάδες Ερυθρού Σταυρού, κατηχητικά σχολεία, σχολικά εορταία, συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων, έρανοι

Στο Τμήμα Β της Γενικής Εκθέσεως, ο Επιθεωρητής εκθέτει συντόμως *«ταις καταβληθείσαι προσπάθειαι δια την απρόσκοπτον, ομαλήν και αποτελεσματικήν λειτουργίαν των σχολείων»*. Αυτό το τμήμα δηλαδή, αναφέρεται στα μέτρα που ελήφθησαν για την αποτελεσματική λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας του Επιθεωρητή.

Το Τμήμα Γ΄ της Γενικής Εκθέσεως έχει τίτλο *«ποια μέτρα θα λάβωμεν κατά το επόμενον σχολικόν έτος δια τη βελτίωσιν της καταστάσεως των σχολείων της περιφέρειας»*. Αναφέρονται η μέριμνα και τα ληφθησόμενα μέτρα που αφορούν στο σχολικό χώρο, στα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, στην καλλιέργεια αγωνιστικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών.

Στο Τμήμα Δ΄ με τίτλο: *«τίνα μέτρα δέον ληφθώσιν υπό του κράτους δια την επίτευξιν των σκοπών ους επιδιώκουν τα σχολεία της στοιχειώδους εκπαιδεύσεως»*, ο Επιθεωρητής προτείνει κατά την κρίση του μέτρα για να επιτευχθούν οι σκοποί τους οποίους επιδιώκει το Δημοτικό και αφορούν στην οργανικότητα των σχολείων, το προσωπικό, στη μαθητική πρόνοια, στα διδακτήρια, στη σχολιατρική υπηρεσία, στο υπηρετικό προσωπικό, στους ίδιους τους Επιθεωρητές (τα γραφεία τους, τα οδοιπορικά έξοδα, το φόρτο εργασίας τους) και στην αποκέντρωση. Ελέγχει δηλαδή πώς εφαρμόζονται οι εργασίες από τις Νομαρχίες και τις Εκπαιδευτικές Περιφέρειες, ενώ προτείνει τα απαραίτητα μέτρα *«προς επίτευξιν του θεσμού της αποκεντρώσεως ίνα ο θεσμός ούτος αποβή ευεργετικός και ουχί επιβλαβής, ως σήμερον συμβαίνει...»*.

Τέλος, ο Επιθεωρητής δύναται κατά την κρίση του να προσθέσει και 5^ο Τμήμα, εφόσον επιθυμεί να συζητήσει κάποιο θέμα το οποίο δεν περιλαμβάνεται στα προηγούμενα τμήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Ερευνητικό υλικό

Η ιστορική εκπαιδευτική έρευνα αντλεί συνήθως δεδομένα από ντοκουμέντα που θεωρούνται πρωτογενείς πηγές έρευνας οι οποίες και αποτελούν την «ψυχή» της και έχουν άμεση υλική σχέση με τα ανασυγκροτούμενα γεγονότα. Το ερευνητικό υλικό της παρούσας μελέτης ανήκει στην κατηγορία αυτή και ειδικότερα αποτελεί επίσημο αρχείο εκπαιδευτικής αρχής.

Ως ερευνητικό υλικό για την ιστορική μελέτη επιλέχθηκαν 84 Ατομικές εκθέσεις αξιολόγησης της Α & Β Εκπαιδευτικής Περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. Η επιλογή Ατομικών και όχι Γενικών Εκθέσεων έγινε για τους εξής λόγους:

α) Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και όχι στην περιγραφή της συνολικής εκπαιδευτικής κατάστασης του Νομούς οποία και περιγράφεται στις Γενικές Εκθέσεις. Μια ατομική έκθεση παραλληλίζεται ευκολότερα με αυτό που σήμερα είναι ζητούμενο και ονομάζεται «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (Ματθαίου, Δ., 2000).

β) Το κυριότερο στοιχείο του περιεχομένου των Ατομικών Εκθέσεων αποτελούν οι προσωπικές απόψεις και προτάσεις των επιθεωρητών, γεγονός που μας διαφωτίζει για τις επιδιώξεις και στάσεις, την προσωπικότητά τους και το ρόλο τους. Επομένως, οι Ατομικές Εκθέσεις αξιολόγησης δίνουν λεπτομερή και πλήρη στοιχεία για την προσωπικότητα και το ρόλο του Επιθεωρητή αλλά και τη διαδικασία της αξιολόγησης, που είναι και τα ζητούμενα της μελέτης μας.

Η επιλογή του υλικού έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Αυτό αποτελείται από 84 Ατομικές Εκθέσεις εκ των οποίων οι 49 ανήκουν σε γυναίκες δασκάλες και οι 35 σε άνδρες. Οι εκθέσεις καλύπτουν 27 σχολικά έτη (1947-1974) και προέρχονται από 14 διαφορετικούς Επιθεωρητές. Για κάθε σχολικό έτος θα μελετηθούν 3 εκθέσεις αξιολόγησης.

Η ανομοιογένεια του ερευνητικού υλικού πρόκειται να ενισχύσει την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας και να προσφέρει «εύρωστα» ευρήματα (Scofield, J.W.,1999). Κατά τη ανάλυση και μελέτη του ιστορικού υλικού θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το ζήτημα ανάδρασης του υποκειμένου (Γκότοβος,1986) καθώς ο

Επιθεωρητής ως συντάκτης των Ατομικών Εκθέσεων υποβάλλει τις εκθέσεις σε διοικητικά ανωτέρους, ενώ παράλληλα διατελεί προϊστάμενος των κρινομένων και υπό αυτήν την έννοια έχει και μέρος ευθύνης για τα δρώμενα στην εκπαιδευτική του περιφέρεια.

2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια εντάσσεται στο χώρο της ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας, την οποία οι Cohen και Manion (1994) ορίζουν ως το συστηματικό και αντικειμενικό εντοπισμό, την εκτίμηση και τη σύνθεση μαρτυριών, προκειμένου να θεμελιωθούν γεγονότα και να συναχθούν συμπεράσματα σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος.

Κεντρική ιδέα της έρευνας αποτελεί η αποδοχή της πρότασης, πως η ιστορική μελέτη μιας εκπαιδευτικής ιδέας ή ενός θεσμού μπορεί να μας βοηθήσει πολύ να κατανοήσουμε πώς έχει εμφανιστεί το παρόν εκπαιδευτικό μας σύστημα και κατ' επέκταση αυτό το είδος κατανόησης να καταφέρει με τη σειρά του να βοηθήσει να δημιουργήσουμε μία γερή βάση για περαιτέρω πρόοδο (Cohen, Manion, 1994). Η ιστορική έρευνα στην εκπαίδευση μπορεί επίσης να δείξει πώς και γιατί αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές θεωρίες και να συμβάλλει σε μία πλήρη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική και στην εκπαίδευση, ανάμεσα στην τοπική αυτοδιοίκηση και την κεντρική κυβέρνηση.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας στις ιστορικές μελέτες είναι ποιοτικό από τη φύση του. Αυτό συμβαίνει επειδή το κυρίως αντικείμενο της ιστορικής έρευνας αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από λεκτικό και άλλο συμβολικό υλικό που πηγάζει από το παρελθόν μιας κοινωνίας ή μίας κουλτούρας (Cohen, Manion, 1994).

Η μέθοδος η οποία έχει και τη μεγαλύτερη σημασία για την ιστορική έρευνα, είναι αυτή της ανάλυσης περιεχομένου (Faulkner, 1999). Σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση του κειμένου των Εκθέσεων Αξιολόγησης, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική του διερεύνηση. Όπως επισημαίνουν και οι Selltitz, Wrightsman, Cook, αυτό συνεπάγεται α) ότι το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά, β) ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές (Κυριαζή, Ν., 2004)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πρώτο μέλημά μας αποτελεί ο εντοπισμός των θεματικών κατηγοριών που προκύπτουν από τα δεδομένα μας (Πηγιάκη, 1988). Θα προσδιοριστούν οι θεματικές ενότητες, ενώ ως βασική μονάδα καταγραφής θα χρησιμοποιηθεί η «λέξη». Στόχος είναι να επικεντρωθούμε στο **έκδηλο περιεχόμενο** (manifest content), στα νοήματα δηλαδή που εκφράζονται άμεσα στις στάσεις ή τις απόψεις που απεικονίζονται στο κείμενο.

Μετά το πέρας της κωδικοποίησης κρίνεται απαραίτητο να ανακαλυφθεί το **λανθάνον περιεχόμενο**. Στο ερμηνευτικό πλέον στάδιο θα γίνει, όπως θα πει ο Holsti, «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές». Η ιστορική-ερμηνευτική μέθοδος κρίνεται ως η «κατάλληλη μέθοδος ανάγνωσης και κατανόησης των ιστορικών τεκμηρίων» (Μπουζάκης, 2005). Μέσα από το τριμερές σχήμα «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία», τις επαναλήψεις του ερμηνευτικού κύκλου και τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου», ελπίζουμε ότι θα οδηγηθούμε στο βαθύτερο νόημα των κειμένων, θα το συσχετίσουμε ή θα το αντιπαραθέσουμε με το πνεύμα της εποχής και θα δούμε έτσι κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του Επιθεωρητή συνδέεται με την επικρατούσα πολιτική και ιδεολογική κατάσταση και ποιες λειτουργίες της εξυπηρετεί.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ως μέρος εκλαμβάνεται ο θεσμός του Επιθεωρητή, το εποπτικό του έργο και το γενικότερο πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός, εκλαμβάνεται ως όλο. Βασική μας παραδοχή είναι η διαπίστωση του Sadler: «όσα συμβαίνουν έξω από το σχολείο είναι πιο σημαντικά απ'αυτά που συμβαίνουν μέσα σε αυτό» (Καλογιαννάκη 2005, σελ.55).

Επομένως, για να φωτιστεί όσο καλύτερα γίνεται ο ρόλος του Επιθεωρητή, η σχέση του με την εξουσία και η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως προβάλλεται μέσα από τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, θα πρέπει να συσχετιστούν με το συγκεκριμένο πολιτικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Στην κατεύθυνση αυτή, παραθέτουμε στις επόμενες σελίδες το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης που αφορά στο κράτος και στο πολιτικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο. Βάση αυτού του πλαισίου, επιχειρείται να κατανοηθεί ο ρόλος του Επιθεωρητή και η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού, μέσα από την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση του μέρους και του όλου, συγκεκριμένα του θεσμού του Επιθεωρητή και της διαδικασίας της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού με το κάθε φορά συγκείμενό της (στη συγκεκριμένη περίπτωση τις μεταβολές στην πολιτική, την εκπαιδευτική και ιδεολογική σφαίρα).

2.3 Θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης

2.3.1 Θεωρίες περί κράτους

Η βιβλιογραφία σχετικά με το κράτος είναι απέραντη. Για τον Miliband το κράτος σημαίνει έναν αριθμό θεσμών και κατά τους Carnoy και Levin το κράτος είναι ένας «ταξικός θεσμός...βασικό μέσο κυριαρχίας». (Μπουζάκης, 2005, σελ. 23). Ο Πουλατζάς βλέπει το κράτος σχετικά αυτόνομο το οποίο δεν είναι τυφλό όργανο του κεφαλαίου, αλλά ούτε και απόλυτα ανεξάρτητο. Υπάρχει και η άποψη του Bourdieu που θέλει τον πολίτη να αντιμετωπίζει το κράτος «σαν μια αλλότρια δύναμη, την οποία χρησιμοποιεί προς μέγιστο όφελος των συμφερόντων του» (Μπουζάκης, 2005, σελ. 23).

Αποδεχόμενοι την άποψη του Charlot ότι κάθε σχολικό σύστημα είναι ένα μοναδικό αντικείμενο έρευνας, το οποίο λειτουργεί σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, (Charlot, 1992), κρίνεται πώς και για σχολικούς θεσμούς, όπως αυτός του Επιθεωρητή και της Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη και είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, μια γενική θεωρία περί κράτους δε μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τους θεσμούς αυτούς. Χρειάζεται να προσδιορίσουμε τη φύση του ελληνικού κράτους μέσα στο οποίο διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι επιμέρους θεσμοί του.

Αναφορικά με τη φύση του ελληνικού κράτους, ο Τσουκαλός σημειώνει: «ο σύγχρονος ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός έχει χαρακτήρα περιφερειακό. Δεν είναι λοιπόν διόλου περίεργο το γεγονός ότι το ελληνικό ανεξάρτητο κράτος που σχηματίστηκε το 1830, ακολούθησε σε γενικές γραμμές την τυπική πορεία των εξαρτημένων χωρών που άργησαν να συγκροτηθούν και βρέθηκαν αμέσως υποτελείς στις καπιταλιστικές μητροπόλεις: μια πορεία που σημαδεύτηκε από μια σειρά δομικών εμπλοκών που εμπόδισαν την Ελλάδα να ενταχθεί στις τάξεις των ολιγάριθμων καπιταλιστικών χωρών» (Τσουκαλός, 1975, σελ. 75).

Φαίνεται πώς αμέσως μετά την απελευθέρωση του ελληνικό κράτους, η εξάρτηση αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό της πορείας ανάπτυξής του. Σύμφωνα με το Μουζέλη, η πρόωγη επέκταση των λειτουργιών του κράτους στην Ελλάδα και η αργοπορημένη εκβιομηχάνιση οδήγησε στην είσοδο των λαϊκών τάξεων στο πολιτικό στίβο κατά τρόπο κάθετο και ετερόνομο (Μουζέλης, 1978).

Οι οργανώσεις του δεν κατόρθωσαν να αποτελέσουν αυτόνομα κέντρα εξουσίας και να επιβάλλουν αποφασιστικά τον έλεγχο στις πατερναλιστικές πολιτικές του κράτους. Ο εθνικός διχασμός εμπόδισε την αυτόνομη ένταξη των εργαζομένων τάξεων των πόλεων και της υπαίθρου στην ενεργό πολιτική, γεγονός που ενίσχυσε τους υπάρχοντες πολιτικό-κοινωνικούς σχηματισμούς. Έτσι δε θα σχηματιστεί κάποιο σημαντικό αγροτικό κίνημα αφού *«οι Έλληνες αγρότες δε θα μπορέσουν να απεμπλακούν από τα περιχαρακωμένα πλαίσια των δύο μεγάλων κομμάτων»* (Μουζέλης, 1978, σελ. 21), ενώ το εργατικό κίνημα θα παραμείνει αναντίστοιχο με τις αληθινές δυνατότητες έκφρασης της δυναμικής των εργατικών στρωμάτων. (Μπουζάκης, 2005). Αυτά τα δύο κινήματα προσεταιρίζονταν από τις κατά καιρούς κυβερνητικές εξουσίες με αντάλλαγμα θέσεις κλειδιά στη δημόσια διοίκηση, γεγονός που θα κυριαρχήσει στην ελληνική πολιτική ζωή (Μάνεσης, 1986).

Οι πελατειακές σχέσεις είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό της ελληνικής πολιτικής ζωής, γεγονός που διαμόρφωσε σημαντικά την πολιτική συμπεριφορά και τη γενική κουλτούρα των Ελλήνων. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την πρόωρη καθυπόταξη των τοπικών πολιτικών στην κεντρική εξουσία συνέτειναν στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών του ελληνικού κράτους σε αυστηρά συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό αυταρχικό και κυρίως πατερναλιστικό (Μπουζάκης, 2005).

Ο Καζαμίας σημειώνει ότι *«το νεοελληνικό κράτος απόκτησε χαρακτηριστικά ενός αντιπροσωπευτικού κράτους-πρόνοιας, το οποίο υποτίθεται ότι ενεργεί σαν ένα ουδέτερο μέσον προς όφελος όλων των ατόμων του κοινωνικού συνόλου»* (Καζαμίας, 1993, σελ. 174). Το κράτος θα λειτουργήσει ως εξουσία που ασκείται πάνω στους δημόσιους υπαλλήλους του και όχι ως πιλότος οικονομικής ανάπτυξης. (Μπουζάκης, 2005).

Αφού λοιπόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικός μηχανισμός του ελληνικού κράτους, έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτό: είναι και το ίδιο γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό ιεραρχικά δομημένο και λειτουργεί ως σύστημα πολιτικού- ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης. (Καζαμίας, 1993). Είναι επομένως ο μηχανισμός που προωθεί εκείνες τις πολιτικές αξίες και συμπεριφορές που είναι κάθε φορά πολιτικά ευνοϊκές (Μουζέλης, 1978).

Εν κατακλείδι, ο Μπουζάκης αναφερόμενος στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, στην ιστορική του εξέλιξη, που λειτούργησε σαν μηχανισμός του κράτους, θα υπογραμμίσει πως *η κυρίαρχη λογική του δεν είναι οικονομικό – διαχειριστική αλλά πολιτική.* (Μπουζάκης, 2005).

2.3.2 Ιστορικές Αναφορές

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση δε συντελείται σε κοινωνικό και ιδεολογικό κενό, για να φωτιστεί και ερμηνευθεί ο θεσμός του Επιθεωρητή, η σχέση του με την εξουσία και η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών την περίοδο 1947-1974, εκτός από τις θεωρίες περί κράτους, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί το πολιτικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο.

α) Πολιτικό συγκείμενο 1947-1967

Το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου βρήκε την Ελλάδα κατεστραμμένη. Οι πολιτικές εξελίξεις καθορίζονται από εκείνες τις δυνάμεις που βγήκαν «νικήτριες» από τον παραπάνω πόλεμο. Κυριαρχεί η δεξιά, η οποία κατάφερε να παραμερίσει από την κυβέρνηση της χώρας ό,τι φιλελεύθερο και μετριοπαθές στοιχείο απέμεινε και να μονοπωλήσει την εξουσία (Μάνεσης, 1986). Αυτή θα οργανώσει το στρατό με στόχο τον έλεγχο των κοινωνικών φρονημάτων και τον αποκλεισμό κάθε ιδεολογικού αντιπάλου από την πνευματική, κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα (Μπουζάκης, 2005).

Σε ιδεολογικό επομένως επίπεδο, έχουμε την κυριαρχία της εθνικοφροσύνης, μιας ιδεολογίας που στηρίζεται στο σχήμα «πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια» και ορίζεται κατ' αντιδιαστολή με την κομμουνιστική ιδεολογία που προσπαθούσε να εξαφανίσει τους θεσμούς αυτής. Πάνω στη φτώχεια και την εξαθλίωση του ελληνικού λαού θα υψωθεί το κολαστήριο της Μακρονήσου, «η Ακρόπολις του νέου Ελληνισμού», σύμβολο της πολιτικής καταπίεσης. Στην ελληνική ύπαιθρο έχουν ξεκινήσει στρατιωτικές επιχειρήσεις για την «εκκαθάριση» των κομμουνιστών. (Κάτσικας, Θεριανός, 2007). Η περίοδος 1949-1952 χαρακτηρίζεται από την ανάληψη πολιτικού ρόλου από το στέμμα, καθώς και από επεμβάσεις των Ηνωμένων Πολιτειών, οι οποίες υποκατέστησαν την Αγγλία μετά το 1947.

Μετά τη μακρόχρονη κυριαρχία της δεξιάς στην αρχή με τον «Ελληνικό Συναγερμό» του Αλέξανδρου Παπάγου και στη συνέχεια της ΕΡΕ του Κωνσταντίνου Καραμανλή, μετά το 1960, θα παρουσιαστεί στο πολιτικό προσκήνιο η Ένωση Κέντρου με τον Γεώργιο Παπανδρέου. Η Ένωση Κέντρου περιλαμβάνει στις τάξεις της φιλελεύθερα ριζοσπαστικά στοιχεία και αντιστασιακούς. Κερδίζει τις εκλογές το 1963 χωρίς την απόλυτη πλειοψηφία και το 1964 με τη συντριπτική πλειοψηφία.

β) Οικονομικό συγκείμενο 1947-1967

Μετά τον καταστροφικό εμφύλιο πόλεμο η ανάκαμψη της οικονομίας θα ακολουθήσει βραδείς ρυθμούς. Η αγροτική έξοδος χαρακτηρίζει την μεταπολεμική κοινωνία των δεκαετιών 50' και 60' . Ενάμιση εκατομμύριο πληθυσμού ετοιμάζεται να εγκαταλείψει την ύπαιθρο για να βρει δουλειά στον τριτογενή τομέα, ,ο οποίος και διογκώνεται. Το κράτος μέχρι και το 1950, αποτελούσε τη μοναδική ελπίδα απασχόλησης. Έτσι δημιουργήθηκε η μεσαία τάξη των πόλεων σαν ασφαλιστική δικλείδα του αστικού καθεστώτος (Τσουκαλάς, 1986).

Από το 1953 θα αρχίσει η εισροή ξένων ιδιωτικών κεφαλαίων, ενώ οι ντόπιες οικονομικές δραστηριότητες θα επιτελούν μια παρασιτική λειτουργία (Κρεμμυδας, 1986).

Από το 1966, οι κοινωνικές ανισοροπίες που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές δομές της χώρας θα μετριαστούν, ενώ θα βελτιωθεί το βιοτικό επίπεδο του πληθυσμού. Η βιομηχανική παραγωγή θα ξεπεράσει τη γεωργική (Σβορώνος, 1999). Ο Κρεμμυδας παρατηρεί πώς ταχύτατους ρυθμούς θα υποστεί και ο αστικός χώρος από τις αρχές της δεκαετίας του 60'. Σταδιακά αλλά ταχύτατα, μετασχηματίζεται ένα ευρύ κοινωνικό μεσόστρωμα λόγω του αυξημένου ρόλου του τριτογενούς τομέα της οικονομίας. Αυτό απέκτησε τεράστιο κοινωνικό βάρος και παρεμβλήθηκε με εξουσιαστικές αποκτήσεις στις δύο κλασικές τάξεις, του παραγωγού και του ιδιοκτήτη της παραγωγής. (Μπουζάκης, 2004).

Την περίοδο 1958-1967 ο ρυθμός του ΑΕΠ είναι υπερδιπλάσιος του κοινοτικού μέσου όρου. Σε αυτό συντείνουν η ανάπτυξη της ναυτιλίας και η εξωτερική μετανάστευση με τη συσσώρευση άδηλων πόρων. Ταυτόχρονα, η Ελλάδα θα συνδεθεί με υπερεθνικούς οργανισμούς (από το 1952 με το ΝΑΤΟ, από το 1961 με την ΕΟΚ).

γ) Εκπαιδευτικό συγκείμενο 1947-1967

Όσον αφορά στη στελέχωση της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου, αυτή στηρίζεται στο καθεστώς των πολιτικών φρονημάτων, των πολιτικών διακρίσεων και των διώξεων των εκπαιδευτικών που δεν «εμφορούνταν από υγιείς εθνικά ιδέες». Η νωπή μνήμη του εμφυλίου δεν αφήνει περιθώρια για δημοκρατικά ανοίγματα με αποτέλεσμα να απολυθούν, σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει η Ρόζα Ιμβριώτη, την περίοδο 1946-1947 3.500 δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί και 1.300 περίπου την περίοδο 1953-1956 (Ιμβριώτη, 1966) και να επιστραφούν τα προπολεμικά προγράμματα της μεταξικής δικτατορίας στα σχολεία (Παπανδρέου, 1985) στα οποία η επέμβαση της πολιτικής είχε επιφέρει την παραλυσία τους (Τσουρής, 1947).

Την περίοδο μετά τον εμφύλιο, η εκπαίδευση ήταν σε πολύ κακή κατάσταση. Είχαν καταστραφεί 5000 σχολικά κτίρια, ενώ οι τεράστιες ελλείψεις σε υποδομή και προσωπικό συνοδεύτηκαν από μια γενική πτώση των ποσοστών φοίτησης των μαθητών, τόσο στη στοιχειώδη εκπαίδευση, όσο και στο γυμνάσιο. Η πρώτη μεταπολεμική απογραφή (1951) ουσιαστικά χώρισε την Ελλάδα σε τρεις γεωγραφικές περιοχές, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού: (Κάτσικας, Θεριανός, 2007)

- α. στις εκπαιδευτικά καθυστερημένες περιοχές
- β. σε αυτές που βρίσκονταν σε μια μεσαία κατάσταση
- γ. στις ευνοημένες εκπαιδευτικά περιοχές

Στα μέσα της δεκαετίας του '50 η κατάσταση για το Υπουργείο Παιδείας παρουσιάζεται ως εξής:

«Εκείνο που γίνεται φανερόν εις τον μελετητήν όλων των Νόμων, είναι ότι οι κατά καιρούς Υπουργοί, ως και τα πολιτικά κόμματα δεν εφρόντισαν να δοθή συστηματικώτερα μορφή εις το Υπουργείον τούτο. Αι σύγχρονοι πρόοδοι της Παιδαγωγικής, καθώς και της μεθόδου Διοικήσεως των Δημ. Υπηρεσιών, δεν συνεκίνησαν τους χρηματίσαντας κατά καιρούς Υπουργούς του Υπουργείου Παιδείας» (Καρτάλης, Γ. – Δεληβοριάς, Ε., 1955).

Η οικονομική παράμετρος του προβλήματος Παιδεία για την Ελλάδα εμφανίζεται μέσα από τον προϋπολογισμό του 1953-54:

«Μόλις τα 6 έως 7% του κρατικού προϋπολογισμού διατίθενται διά την Παιδείαν. Εκ τούτων, πάλιν, τα 17% σχεδόν δεν εξυπηρετούν καθαρώς εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά προορίζονται διά δαπάνας αφορώσας εις την Εκκλησίαν, τας Καλάς Τέχνας και τας Αρχαιότητας. Εκ των υπολοίπων 83% του κονδυλίου διά το Υπουργείον τα 57% διατίθενται διά την Στοιχειώδη Εκπαίδευσιν, τα 16% διά την Μέσην και τα 10% διά την Ανωτάτην. Εκ του ποσού τούτου, πάλιν, τα 9/10 καλύπτουν τους μισθούς των εν ενεργεία εκπαιδευτικών λειτουργών. Επομένως δεν απομένει σχεδόν τίποτε διά τας τόσας άλλας και πολλαπλάς ανάγκας της Εκπαιδύσεως, όπως διδακτήρια, εποπτικά μέσα, βιβλιοθήκας, κλπ. κλπ.» (Χαραλαμπίδης, Θ., 1957, σ.14).

Οι σκοποί της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζονται στο άρθρο 16 του Συντάγματος του 1952, το οποίο όριζε ότι «Εις πάντα τα σχολεία η εκπαίδευση αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική αγωγή και την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». Την ίδια χρονιά ιδρύθηκαν α) Περιφερειακές Υπηρεσίες Συμβουλίων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης σε κάθε νομό, β) Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (έδρα Γ'Επιθεωρητή), γ) Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης στο ΥΠΕΠΘ (ΚΥΣΣΕ), δ) αντίστοιχα συμβούλια για τη Μέση εκπαίδευση (ΚΥΣΜΕ).

Το 1957 η κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή ανέθεσε σε διακομματική επιτροπή τη χάραξη εθνικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Παπανούτσος, 1982). Το έργο της Επιτροπής Παιδείας (1958) χαρακτηρίζεται ως η πρώτη συστηματική και συλλογική προσπάθεια για διάγνωση της εκπαιδευτικής κρίσης και επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών πραγμάτων της μεταπολεμικής Ελλάδας. Στα πορίσματα της επιτροπής που δημοσιεύτηκαν το 1958, τονίζεται ο κοινωνικός, οικονομικός, πολιτικός και αναπτυξιακός ρόλος του σχολείου. Από το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένεται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση της χώρας καθώς και η κοινωνική ευημερία και ευστάθεια. Η Παιδεία, σύμφωνα με την Επιτροπή, έπρεπε να θεωρείται η πλέον παραγωγική επένδυση και επισημάνθηκε η αντιστοιχία του εκπαιδευτικού συστήματος με τις αναπτυξιακές οικονομικές ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Οι βασικές απόψεις της Επιτροπής Παιδείας συνέκλιναν προς τις βασικές πτυχές της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, όπου γίνεται λόγος για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Όμως, από την άλλη πλευρά, η Επιτροπή Παιδείας στα πορίσματά της προσπάθησε να κρατήσει ισορροπίες με το «ελληνοχριστιανικό» και «κλασικό προσανατολισμό» του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάτσικας, Θεριανός, 2007). Όπως παρουσιάστηκε και στο κείμενο των πορισμάτων η Ελληνική Παιδεία υπήρξε και έπρεπε να παραμείνει κατά βάση ανθρωπιστική, όχι όμως υπό την στενή, αλλ' υπό την ευρεία έννοια του όρου. Προτάθηκε έτσι η παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας και της δημοτικής γλώσσας.

Επομένως, όσο έντονη διαγράφεται στο πόρισμα της Επιτροπής η ανάγκη μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο καταφανής είναι ο φόβος των αντιδράσεων που θα προκληθούν από τις προτάσεις του. Ο φόβος δικαιώνεται καθώς η μόνη «υλοποίησή» τους περιορίστηκε στα νομοθετήματα του 1959, γεγονός που οφείλεται στις «έσω-συντηρητικές» αντιθέσεις. Με τον τρόπο αυτό η επιχειρούμενη διαμόρφωση μιας ευρύτερης συναίνεσης στην εκπαιδευτική πολιτική μέσω της Επιτροπής Παιδείας αδυνατεί να υλοποιήσει σε όλη της την έκταση το αίτημα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης (Ανδρέου, Α., 1992). Μπορεί λοιπόν τα πορίσματα της Επιτροπής της Παιδείας να αποτέλεσαν ένα βήμα αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, ωστόσο, όπως αναφέρει και ο Ευάγγελος Παπανούτσος, «είχαν καταδικασθεί να ταφούν στο χρονοντούλαπο του Υπουργείου – πράγμα που δυστυχώς έγινε». (Παπανούτσος, 1982, σελ.91)

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ακολούθησε συγκέντρωσε τη διοίκηση και εποπτεία της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας. Το συγκεντρωτικό σύστημα αντικατοπτρίζεται στη διάρθρωση των περιφερειακών και κεντρικών εποπτικών οργάνων. Έτσι, με τη μεταρρύθμιση του 1959 καταργείται το ΚΥΣΣΕ και το ΚΥΣΜΕ και με το Ν.Δ.3971/1959 ιδρύθηκαν τα εξής συμβούλια: α) το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΑΣΕΠ), β) το Ανώτατο Συμβούλιο Διοίκησης Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΑΣΔΕΠ), γ) Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης με έργο την εγχάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σημαντικός σταθμός στα εκπαιδευτικά πράγματα είναι η μεταρρύθμιση του 1964 από την Ένωση Κέντρου με εμπνευστή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, η οποία και θεωρείται ως η πιο ολοκληρωμένη και πειστική μέχρι τώρα πρόταση αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης αφού προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία και την οικονομία επαναπροσανατολίζοντας ταυτόχρονα τη σχολική γνώση με τη συσχέτιση παρόντος και παρελθόντος (Μπουζάκης, 1999).

Στη βουλή κατατέθηκαν τρία εκπαιδευτικά νομοσχέδια που αφορούν α) τη Στοιχειώδη, τη Μέση, την Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση (Ν.Δ. 4379/64 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», β) τη Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ν.Δ. 4425/64 και Ν.Δ. 1735/64 «Περί Ιδρύσεως Πανεπιστημίων»), γ) την ΤΕΕ («Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως»). Επίσης με το Β. Διάταγμα 827/65 «Περί του κανονισμού λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με αποστολή του την επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τη μετεκπαίδευση διδακτικού προσωπικού και την εποπτεία λειτουργίας των σχολείων. Καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες με την κατάργηση κάθε οικονομικής επιβάρυνσης μαθητών και φοιτητών, ενώ η δημοτική γλώσσα έγινε η γλώσσα διδασκαλίας των βιβλίων στο Δημοτικό και ισότιμη με την καθαρεύουσα στο γυμνάσιο και το Λύκειο. Οι κεντρικές πλέον κατευθυντήριες ιδέες που εγχαράσσονται είναι ο εκδημοκρατισμός και ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η πορεία της μεταρρύθμισης του '64 θα συνδεθεί με τις πολιτικές εξελίξεις (παραίτηση Κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου το 1965) για να αποδειχθεί για μια ακόμα φορά πως το πολιτικό πεδίο δύναμης παίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική οπισθοδρόμηση. Η χαριστική βολή θα δοθεί με τον ερχομό της δικτατορίας του '67 (Μπουζάκης, 1999).

δ) Πολιτικό συγκείμενο 1967-1974

Στις 21 Απριλίου 1967, μια ομάδα διευθυνόμενη από συνταγματάρχες έπαιρνε την εξουσία με τα όπλα και στο όνομα του βασιλιά που, καθώς φαίνεται, υποχρεώθηκε να ενδώσει μπροστά στο τετελεσμένο γεγονός. Το σύνταγμα και οι δημοκρατικοί θεσμοί καταργήθηκαν, ενώ μια σειρά βασιλικών νόμων που εκδόθηκαν σχετικά με το στρατό, τη δημόσια εκπαίδευση, την οργάνωση του κράτους και της κοινωνικής ζωής και τα συνθήματα που χρησιμοποιούνται από τους κατόχους της εξουσίας έδειξαν πως πρόκειται για καθεστώδες νεοφασιστικού τύπου με συγκεχυμένη ιδεολογία που στηρίζεται σε ένα μέρος του στρατού και υπηρετεί τα συμφέροντα μιας ολιγαρχίας και τη στρατηγική μιας ξένης δύναμης που την υποστηρίζει (Σβορώνος, 1999).

Αυτή τη στιγμή δύο μεγάλα ρεύματα φαίνεται να διαγράφονται στην Ελλάδα: από τη μια μεριά οργανώνεται όλο και περισσότερο η αντίσταση κατά του καθεστώτος, ενώ από την άλλη η αμερικανική πολιτική τείνει να «εξομαλύνει» την κατάσταση, ευνοώντας τη συμμετοχή ενός μέρους τουλάχιστον του παλιού πολιτικού κόσμου της Ελλάδας στο καθεστώς (Σβορώνος, 1999).

ε) Εκπαιδευτικό συγκείμενο 1967-1974

Το 1965 με τη γνωστή ως «Ιουλιανά» πολιτειακή κρίση, ακυρώθηκε η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αρχίζει να «πολτοποιείται» καθώς ο Υπουργός Παιδείας Ε. Σαββόπουλος συνέστησε επιτροπή για να κρίνει τα βιβλία της μεταρρύθμισης, με σκοπό να μείνουν στην εκπαίδευση ή να αποσταλούν προς «πολτοποίηση» (Κάτσικας, Θεριανός, 2007).

Το 1967 ό,τι απέμεινε από τη μεταρρύθμιση καταργήθηκε από το στρατιωτικό καθεστώς, το οποίο με τον α. ν. 129/1967 επανέφερε τη διδασκαλία της καθαρεύουσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο που έγινε εξατάξιο. Παράλληλα καταργήθηκε και η επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στο γυμνάσιο. Με το νόμο 59/1967 καταργήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως «διαβρωτικός θεσμός» (Κάτσικας, Θεριανός, 2007) και μειώθηκαν από τρία σε δύο τα χρόνια εκπαίδευσης των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Το 1973 τροποποιήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα και δίπλα στη γνώση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος τοποθετείται η «θρησκευτική αγωγή» των μαθητών, η *«εκ του θαυμασμού του πλούτου και της ποικιλίας των φυσικών όντων ... η ενίσχυσις του πατριωτικού συναισθήματος, η ανάπτυξις του θρησκευτικού φρονήματος δια της παρατηρήσεως του αφθάρτου μεγαλείου της φύσεως, της σκοπιμότητας των όντων, της τελείας κατασκευής των οργάνων των και της εν σοφία και τελειότητι δημιουργίας ταύτης υπό του Παντοδύναμου Θεού»*. (Κάτσικας, Θεριανός, 2004, σελ. 112).

Με το νόμο 129/1967 ανοίγει ο δρόμος για διώξεις εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον νόμο *«Μη νομιμόφρων θεωρείται ο υπάλληλος όστις εμφορείται από κομμουνιστικών και αντεθνικών ιδεών ή προπαγανδίζει υπέρ αυτών ή καθ' οιονδήποτε τρόπον συνεργεί εις την διάδοσιν αυτών ή εξαίρει ταύτας ή έχει καθ' οιονδήποτε τρόπον επαφήν ή συνεννόησιν μετά των οπαδών των ιδεών τούτων ή στρέφεται κατά*

του κρατούντος πολιτειακού καθεστώτος ή των βασικών θεσμών αυτού ή ακολουθεί αντεθνικά συνθήματα (...) ή παροτρύνει ή συνηγορεί υπέρ τιοιαύτης στάσεως και συναθροίσεως ή μετέχει δημοσίας συναθροίσεως προς διατάραξιν της δημοσίας τάξεως... ». Το δε πειθαρχικό δίκαιο των δημοσίων υπαλλήλων του 1970, μεταξύ των πειθαρχικών αδικημάτων περιελάμβανε: «α) έλλειψις πίστεως και αφοσίωσης προς την πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη, η επιδίωξις της ανατροπής ή υπονομεύσεως του υφισταμένου πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος ως και η καθ' οιονδήποτε τρόπον εκδήλωσις υπέρ αρχών και προγραμμάτων κομμάτων διαλυθέντων και τεθέντων εκτός νόμου ή οργανώσεων διαλυθεισών δια δικαστικής αποφάσεως· β) πάσα πολιτικού χαρακτήρος ενέργεια αποτελούσα δημοσίαν εκδήλωσιν πολιτικών φρονημάτων ή άσκησιν πολιτικού προσηλυτισμού· στ) η προφορικώς ή εγγράφως, άσκησις κριτικής των πράξεων της προισταμένης Αρχής, η προδίδουσα έλλειψιν σεβασμού προς αυτήν (...)» (Νόμος 750/1970). Επομένως για να διοριστεί κάποιος στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το νομοθετικό διάταγμα 532/1970, έπρεπε να έχει ήθος του οποίου «ίδιον και ουσιώδες στοιχείον δια τους εκπαιδευτικούς είναι η πίστις και αφοσίωσις εις τα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη» (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Κύριο μέλημα του δικτατορικού καθεστώτος ήταν να ελέγξει τα στελέχη της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην απόλυτη υποταγή των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Για «όπλο» τους έχουν την αξιολόγησή τους από τους Επιθεωρητές. Ως Επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων επιλέγονταν ακόμα και μη μετεκπαιδευθέντες δάσκαλοι (Γραμμένου, Ζαρδέλης, 2000). Προκηρύχθηκαν νέες θέσεις επιθεωρητών, ενώ τα δικαιολογητικά των υποψηφίων περνούσαν από ενδελεχή έλεγχο κοινωνικών φρονημάτων. Με το νομοθετικό διάταγμα 651/1970 «Περί οργανώσεως της γενικής εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής» συγκροτείται ένα ολόκληρο σώμα «πραιτοριανών» με στόχο να ελεγχθεί η εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η ιδιωτική του ζωή. (Κάτσικας, Θεριανός, 2007). Για την αξιολόγησις και την ποδηγέτησι των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται μια σειρά από όργανα: ο διευθυντής του σχολείου, ο επιθεωρητής, ο νομαρχιακός επιθεωρητής, ο γενικός επιθεωρητής και τέλος ο εκπαιδευτικός σύμβουλος. Την εποχή αυτή πολλοί επιθεωρητές τίθενται σε διαθεσιμότητα και φυσικά πολλοί δάσκαλοι, οι οποίοι τολμούν να αντισταθούν σε ο,τιδήποτε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως αναφέρθηκε, η πολιτική κατάσταση που διαφοροποιήθηκε από το 1967, όπως και πρακτικοί λόγοι που οφείλονται στον μεγάλο όγκο του ιστορικού υλικού, συντέιναν στη διάκριση των εκθέσεων σε δύο υποπεριόδους. Επομένως, η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει σε δύο υπο-ενότητες που θα αναφέρονται ξεχωριστά σε καθεμία από τις δύο περιόδους :

- α) ανάλυση Ατομικών Εκθέσεων περιόδου 1947-1967,
- β) ανάλυση Ατομικών Εκθέσεων περιόδου 1967-1972

3.1 Ανάλυση Ατομικών Εκθέσεων περιόδου 1947-1967

Συνολικά για την περίοδο 1947 – 1966 λήφθηκαν δειγματοληπτικά 60 εκθέσεις αξιολόγησης από την Α΄ και Β΄ Περιφέρεια του Νομού Αχαΐας, εκ των οποίων οι 36 αφορούσαν γυναίκες και 24 άνδρες. Από κάθε διδακτικό έτος μελετήθηκαν 3 εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, που συντάχθηκαν από 9 διαφορετικούς Επιθεωρητές.

Η έκθεση αξιολόγησης αυτής της περιόδου περιλαμβάνει 8 παραγράφους που περιγράφουν τα εξής στοιχεία (**παράρτημα 3**):

- 1) Τα διδακτήρια: αναφέρεται η ύπαρξη αυλής, αποχωρητηρίων και η δυνατότητα υδροδότησης και ηλεκτροδότησης.
- 2) Τα διδακτικά και εποπτικά μέσα: περιγράφεται και κρίνεται η ποιότητα και η επάρκειά τους.
- 3) Τη βιβλιοθήκη: αναφέρεται η κατάσταση της σχολικής,
- 4) Την ύπαρξη σχολικού κήπου. Η καλλιέργεια σχολικού κήπου φαίνεται πως οφείλεται στην επιρροή του σχολείου εργασίας στο ελληνικό σύστημα (Μπουζάκης 1985).
- 5) Το αρχείο: αναφέρεται η τήρηση ή μη του σχολικού αρχείου
- 6) Τους μαθητές: αναγράφεται ο αριθμός των φοιτούντων ανά τάξη και ο αριθμός των υποχρεωμένων προς φοίτηση (εγγεγραμμένοι, παρόντες)

7) Το διδακτικό προσωπικό: η έκθεση για το διδακτικό προσωπικό αφιερώνει την πρώτη παράγραφο της στην υπηρεσιακή ικανότητα του επιθεωρούμενου δασκάλου. Αναφέρεται η καταγωγή, η ηλικία και ο τόπος λήψης πτυχίου. Το υπόλοιπο της έκθεσης αναφέρεται στις διδακτικές ενέργειες του δασκάλου κατά τη διδασκαλία ενός ή δύο μαθημάτων. Ακολουθεί γενική παρατήρηση για την παιδαγωγική κατάρτιση, τη διδακτική και διοικητική ικανότητα του δασκάλου, όπως επίσης και για την εκπαιδευτική του δράση. Ο Επιθεωρητής αναφέρει αν ο δάσκαλος: προσέρχεται προετοιμασμένος, εργάζεται φιλότιμα, είναι σοβαρός, ευγενής, χαίρει της εκτίμησης των γονέων, ενώ γίνονται και σχόλια για την εξωτερική του εμφάνιση και την εξωσχολική του δράση. Η έκθεση τελειώνει με τα συμπεράσματα. Είναι η τελική κρίση με μονολεκτικούς χαρακτηρισμούς της επιστημονικής, διδακτικής και διοικητικής ικανότητας, της ευσυνειδησίας, της συμπεριφοράς και της δράσης του δασκάλου και ακολουθεί τον ίδιο τρόπο σύνταξης σε όλες της εκθέσεις:

«...Επιστημονικώς επαρκής, διδακτικώς και διοικητικώς λίαν επαρκής, λίαν ευσυνείδητος ως προς την εκτέλεσιν των καθηκόντων του, αξιοπρεπής ως προς τη συμπεριφοράν του και δραστήριος ως προς τη δράσιν του».

Στις εκθέσεις που διερευνήθηκαν παρατηρήθηκαν οι όροι:

Επιστημονική ή γενική μόρφωση: Ικανός, Πλέον ή ικανός, Λίαν Ικανός, Επαρκής, Λίαν Επαρκής, Καλή, Συνήθης

Διδακτική Ικανότητα: Ικανός, Πλέον ή ικανός, Λίαν Ικανός, Επαρκής, Λίαν επαρκής, άρτιος

Διοικητική Ικανότητα: Δεξιός, Πλέον ή δεξιός, Λίαν δεξιός

Ευσυνειδησία: Ευσυνείδητος, Λίαν Ευσυνείδητος, Φιλόπρονος, Ασυνείδητος

Συμπεριφορά: Αξιοπρεπής, Λίαν αξιοπρεπής, Πολύ καλή Εξαίρετος

Κοινωνική Δράση: Δεν έχει, Αδιάφορος, Επωφελής, Εργατικός, Δραστήριος, Λίαν δραστήριος

Αυτοί οι όροι καταγράφονται στις εκθέσεις όλων των περιόδων.

Όσο αφορά στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, με αυτή προσεγγίζεται το έκδηλο περιεχόμενο των κειμένων και ακολουθεί τα εξής στάδια:

αρχικά προσδιορίζονται οι **θεματικές ενότητες** όπως προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και είναι οι εξής:

- προϋπηρεσία
- πτυχίο (σχολή απόκτησής του)
- μόρφωση
- διδακτική ικανότητα
- διοικητική ικανότητα
- ευσυνειδησία
- συμπεριφορά
- δράση

Ως **μονάδα ανάλυσης** ορίζεται η **λέξη**. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιούνται οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται από τους Επιθεωρητές: «άρτιος», «ικανός», «επαρκής», «μέτριος», «ανεπαρκής».

Για τη διατήρηση της ανωνυμίας των δασκάλων, δε σημειώνονται ονόματα, αλλά ο δάσκαλος συμβολίζεται με το γράμμα Δ και δείκτη αύξοντα αριθμό. Για παράδειγμα, με Δ1 κωδικοποιείται ο δάσκαλος που αναφέρεται στην πρώτη έκθεση. Είναι ουσιαστικά η πρώτη έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, όπου Δ2 η δεύτερη έκθεση και ούτω καθεξής.

Στο επόμενο στάδιο και αφού κατηγοριοποιηθούν οι εκθέσεις, όπως φαίνεται στο **παράρτημα 1**, γίνονται συγκρίσεις αρχικά μεταξύ των εκθέσεων που φέρουν τα ίδια αποτελέσματα και στη συνέχεια μεταξύ των εκθέσεων που βρίσκονται στις δύο άκρες της βαθμολογικής κλίμακας (π.χ του άρτιου δασκάλου με τον μέτριο) για να διαπιστωθεί με ποια κριτήρια και ποια επιχειρηματολογία ο Επιθεωρητής κατέληγε κάθε φορά στους αξιολογικούς του χαρακτηρισμούς.

Να σημειωθεί πως για την εξασφάλιση της εγκυρότητας, θα παρατίθενται αποσπάσματα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών.

Αναλυτικότερα:

▪ **Μόρφωση – διδακτική ικανότητα εκπαιδευτικού**

Σε αυτή την παράγραφο γίνονται διαπιστώσεις για τη γενική μόρφωση του εκπαιδευτικού. Αξιολογείται αν ο δάσκαλος, εκτός των βασικών γνώσεων που απέκτησε από το ίδρυμα που φοίτησε, γνωρίζει τη διδασκόμενη ύλη. Κρίνεται απαραίτητη η κατοχή εγκυκλοπαιδικών γνώσεων *«αίτινες σπουδαίως θέλουσιν συντελέσι δια την επαγγελματικήν αυτού ανέλιξιν»* (Α.Ε. 1947-1948) και το αν «ο δάσκαλος επιδίδεται συνεχώς εις ευρείας μελέτας παιδαγωγικών και μορφωτικών συγγραμμάτων για τον εκπαιδευτικόν συγχρονισμόν του» (Α.Ε. 1947-1948).

Η κωδικοποίηση των εκθέσεων έδειξε πως οι δάσκαλοι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών χαρακτηρίζονται ως μορφωτικά και διδακτικά επαρκείς. Οι απόφοιτοι διδασκαλείων από την άλλη πλευρά, χαρακτηρίζονται ως ικανοί ή Λίαν ικανοί μορφωτικά. Φαίνεται επίσης, όπως επισημαίνουν και οι Καραφύλλης, Γραμμένου, Ζερδέλης στη μελέτη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο Νομό Έβρου, πως η μόρφωση των δασκάλων θεωρείται συνάρτηση των ετών προϋπηρεσίας και όχι του ιδρύματος από το οποίο αποφοίτησαν. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2 στο παράρτημα, η μόρφωση των δασκάλων με προϋπηρεσία 1-8 έτη χαρακτηρίζεται άλλοτε *«μικρή»*, *«επαρκής»*, *«συνήθης»*, *«ανάλογος»*, χωρίς δικαιολόγηση του εκάστοτε χαρακτηρισμού, αντίθετα οι δάσκαλοι με προϋπηρεσία άνω των 10 ετών κρίνονται πάντα μορφωτικά ως *«λίαν επαρκείς»*, *«αρτιοί»*, *«λαμπροί»*, *«ικανοί»*, *«λίαν ικανοί»*.

Υπάρχουν και οι περιπτώσεις τριών δασκάλων με πολυετή εμπειρία αλλά *«μετρία μόρφωση»*, ωστόσο αυτή η κριτική δικαιολογείται γιατί, όπως επισημαίνει ο Επιθεωρητής και στις δύο περιπτώσεις: *«δε φαίνεται να μελετά των νεοτέρων πορισμάτων της έρευνας»*. Παρατηρήθηκε επίσης πως «Επιστημονικώς άρτιου» κρίθηκαν λίγοι δάσκαλοι, οι οποίοι ασκούσαν χρέη διευθυντή (Δ23, Δ57, Δ22), βοηθού Επιθεωρητή και συγγραφέα αντίστοιχα.

▪ **Διδακτική ικανότητα**

Ως προς τη διδακτική ικανότητα του δασκάλου, αξιολογείται η απόδοση και η μεθοδικότητά του, εάν «κινεί την αυτενέργεια» των μαθητών και εφαρμόζει «*το επαγωγόν τρόπον διδασκαλίας*».

Ο Επιθεωρητής αναφέρει συχνά κατά την αξιολόγησή του ότι ο/η δάσκαλος/διδασκάλισσα διδάσκει «*ευμεθόδως*» χωρίς ωστόσο να αναφέρεται συγκεκριμένα η μέθοδος που ακολουθήθηκε, ενώ λείπουν παντελώς οι αναφορές σε διδακτικούς στόχους και στην υλοποίησή τους. Η μέθοδος κατονομάστηκε μόνο στην αξιολόγηση δύο δασκάλων (Δ21, Δ36):

«Επιθεωρήσαντες αυτόν και παρακολουθήσαντες τη διδασκαλίαν της αναγνώσεως εις την ΣΤ΄ δυνάμεθα να βεβαιώσωμεν ότι έχει πολύ καλή μόρφωσιν εγκυκλοπαιδικήν και παιδαγωγικήν. Τη διδασκαλία του διεξήγαγε κατά εν ιδιότυπον σύστημα μεταξύ Ερβαρτιανής μεθόδου και τριμερούς πορείας με παράλειψιν να κάνει εφαρμογήν των πρακτικών γνώσεων του κεφαλαίου» (Α.Ε., 1952, Δ21).

«Εκτός της διδασκόμενης ύλης δε γνωρίζει άλλας εγκυκλοπαιδικάς γνώσεις. Εις την τάξιν διδάσκει με την Ερβαρτιανή μέθοδον επιτυγχάνουσα σχεδόν καλά αποτελέσματα» (Α.Ε.1959, Δ36).

Στις εκθέσεις αξιολόγησης μετά το 1960 γίνεται συχνά αναφορά της χρήσης του ελεύθερου διαλόγου, ως μεθόδου διδασκαλίας. Φαίνεται επίσης πώς ο Επιθεωρητής θεωρεί σημαντική τη συμμετοχή του δασκάλου σε Παιδαγωγικά Συνέδρια που οργανώνει ο ίδιος στην περιφέρειά του, για την έκβαση της διδασκαλίας (Καραφύλλης, 2004). Σημειώνεται χαρακτηριστικά η περίπτωση αξιολόγησης του δασκάλου Δ13 που έχει παρακολουθήσει συνέδρια και κρίνεται διδακτικώς επαρκής

«Εις τη διδασκαλίαν του ο διδάσκαλος (Δ13) προσπαθεί να τηρεί τας οδηγίας και τα διδάγματα Παιδαγωγικών Συνεδρίων οργανωμένων εις την εκπαιδευτική περιφέρειαν ημών ». (Α.Ε. 1950, Δ13)

Σχολιάζεται επίσης η σωστή χρήση των εποπτικών μέσων, το ύφος του δασκάλου κατά τη διδασκαλία (αν είναι ζωηρό ή νωθρό), η ευχέρεια στις κινήσεις του, ενώ κρίνεται αν ο δάσκαλος πειθαρχεί και επιβάλλεται στους μαθητές, αν ασχολείται με όλους τους μαθητές το ίδιο, αν κινεί την αυτενέργεια και τη σκέψη τους.

Πολύ σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας αυτή την περίοδο είναι η ανάδειξη ηθικών διδαγμάτων και η άσκηση της πατριδογνωσίας. Αυτό σε συνδυασμό με την Ερβαρτιανή μέθοδο, δείχνουν πώς η εκπαιδευτική πολιτική του μετεμφυλιακού κράτους στόχευε σε ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο, στο οποίο ο δάσκαλος αναδεικνύεται κυρίαρχη προσωπικότητα και *«συγκρατεί δια του αυστηρού του ύφους την απόλυτον τάξιν μεταξύ των μαθητών»* (Α.Ε. 1954-1955, Δ). Σταχυολογούμε αποσπάσματα από τις εκθέσεις στα οποία γίνονται καταφανείς οι προσανατολισμοί του σχολείου και των εκπαιδευτικών:

«Δεν εγένετο εις αγωγήν ηθικών κανόνων μολονότι το νέον προσεφέρετο προς τούτο, γι' αυτό συνεστήσαμεν όπως επιδιώκεται όσον τούτον είναι δυνατόν, η εξαγωγή ηθικών συμπερασμάτων ή χρήσιμων διδαγμάτων....» (Α.Ε. 1947, Δ1). Η διδασκάλισσα κρίθηκε *«επαρκής»* ως προς τη διδακτική της ικανότητα.

«Ουδεμία επεξεργασία, ουδεμία εξαγωγή ηθικών νόμων, ουδεμία άσκησις ή εφαρμογή» (Α.Ε. 1947, Δ2). Η διδασκάλισσα (Δ2) κρίθηκε *«διδακτικώς μετρία»*.

«ο διδάσκαλος υποβοηθεί την ανάπτυξιν πρωτοβουλίας και αυτενέργειας εκ μέρους των μαθητών. Δεν έχει κατορθώσει όμως να εμπνεύση και να επιβάλη εις τους μαθητάς την απαιτούμενην εσωτερικήν πειθαρχίαν κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Πάντως η διδασκαλία επέτυχε τσοσούτου κυρίου σκοπού της της καλλιέργειας της αναγνωστικής ικανότητος των μαθητών, όσο και των μερικότερων τοιούτων ωφελιμιστικών και ηθικοπλαστικών» (Α.Ε. 1948, Δ4). Ο δάσκαλος κρίθηκε *«διδακτικώς επαρκής»*.

Δάσκαλοι με μεγάλη προϋπηρεσία αξιολογούνται ως «αρτιοί», «ικανοί», «λίαν ικανοί» Στις περιπτώσεις των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, οι Επιθεωρητές εμφανίζονται πιο φειδωλοί στους χαρακτηρισμούς τους. Αναγνωρίζουν σε μερικούς νεοδιοριζόμενους δασκάλους το «έμφυτο διδάσκειν», ωστόσο τους αξιολογούν «επαρκείς» ή «λίαν επαρκείς» λόγω απειρίας, όπως λένε χαρακτηριστικά.

Τέλος, κρίνεται σημαντική η πιστή τήρηση του Αναλυτικού προγράμματος, η γνώση της διδασκόμενης ύλης και η προετοιμασία της διδασκαλίας από τον διδάσκαλο:

«Η διδασκάλισσα κατέχει επαρκώς τη διδασκομένην ύλη και τας θεμελιώδεις γνώσεις της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής. Δέον όμως να μελετήσει περισσότερο και να εξοπλισθεί με βοηθήματα – πηγάς αξίας του ονόματος των » (Α.Ε. 1949, Δ7).

«Ο δημοδιδάσκαλος ούτος εργάζεται μετά πολλού ζήλου και ευσυνειδησίας. Κατέχει μάλλον καλώς τη διδασκομένην ύλην, μελετά δια την επιμόρφωσίν του και προπαρασκευάζεται δια την διδασκαλίαν του, την οποία στηρίζει με επιστημονικά δεδομένα...» (Α.Ε., 1949, Δ11).

Σε περιπτώσεις που δεν τηρείται η ύλη, ο Επιθεωρητής προβαίνει σε αυστηρές συστάσεις. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση του Δασκάλου (Δ6) που δεν τήρησε την ύλη εξαιτίας «επιδημικής ασθενείας ή εις αδιαφορίαν των γονέων δια τη μόρφωσιν των τέκνων των». Ο Επιθεωρητής δηλώνει πως λαμβάνει υπόψη του τις δύσκολες συνθήκες, όμως δε δικαιολογεί τον διδάσκαλο, κρίνει πως «διακρίνεται από επαγγελματικές ελλείψεις και στερείται του απαιτούμενου ψυχικού σθένους» και τον αξιολογεί «διδασκτικώς μέτριο» (Α.Ε. 1948, Δ6).

Η περιγραφή των διδακτικών ωρών, όπως φαίνεται από τις εκθέσεις, δείχνουν πως η διδασκαλία είναι πλήρως ελεγχόμενη από τον Επιθεωρητή. Φαίνεται πως οι αρχές ήθελαν τον δάσκαλο 'άβουλο' ον που έπρεπε να μεταδίδει κατά γράμμα αυτά που του υπαγόρευαν τα Αναλυτικά Προγράμματα χωρίς παρεκκλίσεις και να φροντίζει για την ανάδειξη ηθικοπλαστικών εικόνων και διδαγμάτων. Οι μαθητές τα αποδέχονταν χωρίς αμφισβήτηση και θα έπρεπε να το αποδείξουν, όταν ερωτηθούν, αφού ο δάσκαλος έπρεπε να εξετάσει τους μαθητές του για να δει αν ανταποκρίθηκαν στα διδασκόμενα. Αν απαντούσαν σωστά ο δάσκαλος εισέπραττε θετικά σχόλια από τον Επιθεωρητή, σε αντίθετη περίπτωση καταγράφονταν αρνητικοί χαρακτηρισμοί

για τη διδακτική του ικανότητα και ευσυνειδησία. Επίσης δε λαμβάνεται υπόψη η δυνατότητα του δασκάλου να αντιμετωπίζει απροσδόκητα γεγονότα. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και ο έλεγχος δεν αφήνουν περιθώρια για ελιγμούς και πρωτοβουλίες.

- **Διοικητική ικανότητα**

Ο Επιθεωρητής αξιολογεί τη διοικητική ικανότητα του δασκάλου. Με τον όρο διοικητική ικανότητα εννοούνται η τήρηση της τάξης, η καθαριότητα της αίθουσας, η έγκαιρη ενημέρωση του σχολικού αρχείου, η συνεργασία με τον Διευθυντή και τους συναδέλφους του. Οι δάσκαλοι κρίνονται με τους χαρακτηρισμούς «δεξιός» και «λίαν δεξιός». Δεν παρατηρούνται αρνητικοί χαρακτηρισμοί.

- **Ευσυνειδησία**

Αξιολογείται αν ο δάσκαλος ασκεί με ζήλο τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα, «αν έχει υψηλή συναίσθηση της αποστολής του ως εκπαιδευτικού», ενώ αναφέρεται η έγκαιρη προσέλευσή του στο σχολείο, ή η τυχόν λήψη υπερβολικών αδειών. Στο σύνολο των εκθέσεων σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι κρίθηκαν με τους καλύτερους χαρακτηρισμούς «Ευσυνείδητοι», «Λίαν ευσυνείδητοι».

- **Συμπεριφορά**

Ο Επιθεωρητής αξιολογεί τη συμπεριφορά του δασκάλου εντός και εκτός του σχολείου, τη σχέση του με τους μαθητές και τους γονείς αυτών, αλλά και τους τρόπους συμπεριφοράς του δασκάλου σε όλες τις κοινωνικές του σχέσεις. Σε εκθέσεις του 1947 και 1948 γίνεται λόγος για την Εθνική Ιδέα, ενώ μετά τον εμφύλιο και ιδιαίτερα σε εκθέσεις μετά το 1960, κυριαρχεί η εθνοπροσύνη σε αντιδιαστολή με την κομμουνιστική ιδεολογία η οποία κατακρίνεται και καταδικάζεται. Σταχυολογούμε αποσπάσματα, ενδεικτικά της ιδεολογίας και τον αντικομμουνιστικών δηλώσεων που επικρατούσαν στο σχολείο:

«Η διδασκάλισσα αυτή εργάζεται μετά μικρού ζήλου και ευσυνειδησίας. Ετονίσσαμεν αυτής ότι η Εθνική ιδέα και Εθνική προσπάθεια προν ήν φέρεται προσηλωμένην, απαιτεί εργασιάν σκληράν προς αυτοβελτίωσιν, διαρκή ανησυχία και απόλυτον προσήλωσιν επί τον καθήκον...» (Α.Ε. 1947, Δ2).

«...Έχεται στερρώς των πατρίων και παρέχει εαυτόν υπόδειγμα καλού υπαλλήλου, καλού οικογενειάρχη και καλού Έλληνο» (Α.Ε. 1947)

«Έχεται στερρώς των πατρίων και συμμετέχει ενεργώς και μετ' ενθουσιασμού εις πάσαν κίνησιν αποβλέπουσαν εις την θεραπείαν κοινωνικής ή εθνικής ανάγκης...» (Α.Ε. 1949)

Σε έκθεση το 1950 ο Επιθεωρητής αναφέρει ότι ο δάσκαλος (Δ14) και Ιερέυς *«είχε κατηγορηθή δι' ανάμιξιν πολιτικήν επί εαμοκρατίας, αλλά κατά το διάστημα της εν τη περιφερείας υπηρεσίας του εκδήλωσιν τινα σχετικήν δεν είχε» (Α.Ε. 1950, Δ14)*

Ενδιαφέρον προκαλεί η δήλωση Επιθεωρητή για την περίπτωση δασκάλου που ασκούσε παράλληλα και καθήκοντα Διευθυντή και είχε κατηγορηθεί για κομμουνιστική ιδεολογία:

«Ο ως Πρόεδρος του Συλλόγου έλαβε τολμηράν απόφασιν να παρουσιάση τον δημοδιδάσκαλον ως επιστήμονα και σοβαρόν ομιλητήν Δημοσία διά σειράς διαλέξεων υπό μελών του Συλλόγου του εν τη αιθούση όπου γίνονται αι διαλέξεις. Μέχρι σήμεραν έχει σημειώσει επιτυχίαν καλήν και εις τον τομέαν αυτόν. Κακόβουλος εισηγήσεις κακών ανθρώπων επέτυχον εις την περίοδον της αναταραχής και του σάλου να παρουσιάσωσι και τον άριστον αυτόν λειτουργόν ως ευνοούντα τον Κομμουνισμόν. Ευτυχώς απεκαταστάθη. Επέισθημεν ότι είναι τόσο μακράν από το μίασμα του κομμουνισμού ο εξαίρετος αυτός υπάλληλος και ότι η πίστις του είναι τόσο στερεά και βαθεία προς την Εθνικήν Ιδεάν, ώστε να ευχόμεθα αδιστάκτως να ήσαν όλοι οι Έλληνες ως αυτόν Εθνικόφρονες και αντικομμουνισταί και υπερπατριώται διότι τότε όχι μόνον Έλληνας Κομμουνιστάς και συνοδοιπόρους δε θα είχομεν, αλλά και έκαστος Έλλην θα ήτο και σοβαρός παράγων προόδου και πολιτισμού ως ο λειτουργός αυτός προς δόξαν της Ελλάδος μας» (Α.Ε. 1952, Δ23).

Ο δάσκαλος κρίθηκε από τον Επιθεωρητή «Εξαίρετος».

«...υπόδειγμα σοβαρού, σταθερού, ευγενούς ψυχραίμου και θετικού χαρακτήρος, άριστου οικογενειάρχου, ευσεβούς Χριστιανού και θερμού πατρώτου. Μετέσχε ου μόνον εις τον Ελληνοιαταλικόν πόλεμον αλλά και εις τον Εθνικόν Αγώνα κατά των Κομμουνιστοσυμμοριτών ως έφεδρος...» (Α.Ε. 1957, Δ33).

Ο δάσκαλος κρίθηκε από τον Επιθεωρητή «Εξαίρετος» ως προς τη συμπεριφορά.

Σε εκθέσεις του 1950 δίπλα στο κριτήριο «*συμπεριφορά*» αναφέρεται και το κριτήριο «*κοινωνική εμφάνισης*». Από το 1960 στους γενικούς χαρακτηρισμούς αναφορικά με τη συμπεριφορά του δασκάλου εισάγεται η έκφραση: «*Μετέχει ενεργώς πάσης προσπάθειας προς δημιουργίαν σχολικής ζωής και δρα εθνοπρεπώς εν των κύκλω των υπαλληλικών του/της*».

Στο σύνολό τους οι διδάσκαλοι/διδασκάλισσες που αξιολογήθηκαν δρουν εθνοπρεπώς και η συμπεριφορά τους αξιολογείται «*αξιοπρεπής*» «*λίαν αξιοπρεπής*» «*εξαιρετη*». Φαίνεται επομένως ότι οι Επιθεωρητές ασκούσαν πλήρη έλεγχο και οι δάσκαλοι κάτω από το βάρος της αξιολόγησης τηρούσαν πιστά το δημοσιούπαλληλικό κώδικα και συμμορφώνονταν προς τις αυστηρές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στη σχέση του δασκάλου με τους κατοίκους της περιοχής και τους μαθητές του:

«*Ευφυής και ομιλητικός, έχει κερδίσει την εκτίμησιν των κατοίκων. Προσηνής και ανοιχτόκαρδος έχει κερδίσει την αγάπη των μαθητών του*» (A.E. 1947, Δ4).

«*Σεμνή και αξιοπρεπής, εκτιμάται παρά της κοινωνίας και επιδρά ευεργετικώς επί των ομοχωρίων των γυναικών*» (A.E. 1947, Δ3).

«*Δυσχέρεια εις το έργον της λόγω αποστροφής των κατοίκων εις το πρόσωπον της*» (A.E. 1956, Δ30). Η συμπεριφορά της διδασκάλισσας κρίθηκε μετρία.

«*Έναντι των κατοίκων συμπεριφέρεται μετ' αξιοπρέπειας, έναντι δε των μαθητών της μετά στοργής και καλωσύνης*» (A.E. 1949, Δ8).

Ο έλεγχος δεν περιορίζεται μόνο στο δημόσιο βίο των δασκάλων, αφού ο Επιθεωρητής φαίνεται να γνωρίζει τα πάντα γύρω από την προσωπική και οικογενειακή ζωή του Εκπαιδευτικού, αναφέροντας μάλιστα αναλυτικά την οικογενειακή του κατάσταση στην έκθεση αξιολόγησης. Αναφέρουμε αποσπάσματα, από της εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, ενδεικτικά του ελέγχου της προσωπικής ζωής του δασκάλου και του τρόπου που αυτός επηρέαζε την αξιολόγησή του:

«*Είναι καλή διδασκάλισσα, μόνον ο ιδιωτικός της βίος κατά το παρελθόν φαίνεται ότι δεν ήτο άψογος*» (A.E. 1952, Δ17)

«Τακτική εις το έργον της, ηθική αλλά νευρική, μέχρις υστερίας εις τινάς περιπτώσεις, εριστική και μεμψίμοιρος. Δε διάγει ομαλόν βίον μετά του συζύγου της, εις ον επιρρίπτει πάσας τας ευθύνας» (Α.Ε. 1956, Δ

«Τακτικός εις το έργον του, σεμνός αλλά επιπόλαιος. Εδημιούργησε πολλά χρέη χάριν του αδερφού του και απώλεσε το κύρος του λόγω των δυσμενών σχετικών συζητήσεων και καταγγελιών εις βάρος του δια χρέη» (Α.Ε. 1956, Δ

«Ο λειτουργός αυτός ευρίσκεται εν πλήρει διαστάσει μετά της συζύγου του διδασκαλίσσης γεγονός το οποίον ζημειώνει τα τέκνα του, την αξιοπρέπειάν του και την υπηρεσίαν. Εξ αφορμής ανωνύμου επιστολής προς τον κ. Γενικόν ηρευνήσαμεν την ιδιωτικήν ζωήν και επιχειρήσαμε να τον συμβιβάσωμεν μετά της συζύγου του, αλλ'εστάθη αδύνατον λόγω πλήρους ασυμφωνίας των χαρακτήρων των. Εκ της ερεύνης του ιδιωτικού του βίου, επείσθημεν ότι διάγει κακώς και ότι συχνά εκτρέπεται της γραμμής ην απαιτεί το αξίωμά του εις βαρος της αξιοπρέπειάς του» (Α.Ε. 1951, Δ17).

Ο παραπάνω εκπαιδευτικός κρίθηκε επιστημονικά «λίαν επαρκής», αλλά «μετρίως αξιοπρεπής λόγω της ατάκτου ιδιωτικής ζωής του. Φροντίζει δια την τάξιν του αλλά ουχί και την οικογένειάν του». Από τα παραπάνω, φαίνεται πώς ο ιδιωτικός βίος είναι σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγησιν του εκπαιδευτικού.

▪ **Δράση**

Ο Επιθεωρητής αξιολογεί την έσω-έξω σχολική δράση του δασκάλου. Όσον αφορά στην εσωσχολική δράση, «Ο διδάσκαλος πρέπει να επιδοθή στη συνέχισιν των εργασιών του διδακτηρίου», να αποβλέπει στον εξοπλισμό του σχολείου με εποπτικά μέσα και να φροντίζει το σχολικό κήπο. Στα πλαίσια της εθνοκοφροσύνης και των υγιών Εθνικών και Κοινωνικών φρονημάτων, κινούνται και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που πρέπει να αναπτύσσει ένας «εργατικός» και «επωφελής» δάσκαλος. Η οργάνωσις συσσιτίων, η «Χριστιανική κίνησις», η «οργάνωσις Κατηχητικών Σχολείων, επιτυχόν σχολικών εορτών και λοιπών μορφωτικών και θρησκευτικών εκδηλώσεων» είναι χαρακτηριστικές ενέργειες που είχαν αναπτύξει ή έπρεπε να αναπτύξουν οι δάσκαλοι. Όσοι αναπτύσσουν παρόμοιες δραστηριότητες, μεριμνούν για κοινωνικά θέματα ή συμμετέχουν σε συζητήσεις εκφράζοντας

ελληνοχριστιανικά ιδεώδη κρίνονται ως «επωφελείς» για το κοινωνικό σύνολο και «διοικητικώς δεξιόι». Όσοι αναπτύσσουν μόνο εσωσχολική δραστηριότητα κρίνονται «δραστήριοι». Παρακάτω αναφέρονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα ενδεικτικά της δράσης που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι και διδασκάλισσες αυτής της περιόδου:

«Παρά τας ανάγκας και εργασίας της ως εγγάμου, ευρίσκει τον χρόνον και την διάθεσιν να δρα και κοινωνικώς μετεχούσης εις την διενέργειαν εράνων και την οργάνωσιν θρησκευτικών ή εθνικών εορτών μετ' άλλων υπερ φιλανθρωπικών κοινωφελών σκοπών» (Α.Ε. 1954, Δ23).

«Αναλαβών την Γραμματείαν της Ιεράς Μονής (Φανερωμένης) καταβάλλει προσπαθείας όπως εκ των εισοδημάτων αυτής ενισχυθή το Σχολικόν Ταμείον και επιτύχη την ανέργεσιν διδακτηρίου (Α.Ε. 1948, 1948).

«Η διδασκάλισσα έχει πολύ καλή κοινωνικήν εμφάνισιν, είναι αυστηρώς προσηλωμένη εις τα Εθνικοχριστιανικά ιδεώδη έχει να επιδείξη εις την εξωσχολικήν της δράσιν ομιλίας προς τους γονείς των μαθητών επ' ευκαιρία εορτών, της μητέρας, 28^η Οκτωβρίου και συμμετοχήν εις παρελάσεις μαθητών 25 Μαρτίου» (Α.Ε. 1949, Δ10).

Στις εκθέσεις των Επιθεωρητών την περίοδο 1947-1959 δεν αναφέρεται ο συγκεντρωτικός βαθμός. Μετά το 1960 έχουμε συγκεντρωτικό βαθμό με άριστα το 25. Από το 1960 προστίθενται στις εκθέσεις οι παρατηρήσεις «ποιναί», «αμοιβαί», ενώ σημειώνεται στο εξής και η στρατιωτική υπηρεσία στην οποία υπηρέτησε ο εκάστοτε δάσκαλος, γεγονός που δείχνει τον απόλυτο έλεγχο που ασκεί ο Επιθεωρητής. Στις υπό μελέτη εκθέσεις δεν παρατηρείται καμία αναφορά ποινής σε δάσκαλο, εκτός από την περίπτωση της δασκάλας Δ47 η οποία δέχθηκε αυστηρή παρατήρηση, γεγονός που δείχνει ότι οι δάσκαλοι κάτω από τον αυστηρό έλεγχο, τηρούσαν πιστά τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και διακατέχονται από Υγιή Εθνικά και Κοινωνικά φρονήματα.

Όσον αφορά στις αμοιβές, αυτές περιορίζονται σε ευχαριστίες και επαίνους για την επωφελή κοινωνική δράση και τα Υγιή Φρονήματα. Σημειώνονται χαρακτηριστικά οι αμοιβές και οι έπαινοι για τον δάσκαλο Δ44 (Α.Ε. 1961) που αξιολογήθηκε ως *επιστημονικώς ικανός, διδακτικώς άρτιος και διοικητικώς λίαν*

δεξιός, ευσυνείδητος ως προς την εκτέλεσιν των καθηκόντων του, εξαίρετος ως προς τη συμπεριφοράν του και λίαν δραστήριος ως προς τη δράσιν του:

«ευαρέσκειαν δ'επιδειχθείσαν ευψυχίαν κατά την περίοδον του επαναπατρισμού. ΕΣΣΕ Ευρυτανίας, πρ. Δ. 7/7-8/50»

«Ευχαριστίαι διά πολύτιμους υπηρεσίας εις σεισημοπαθείς νήσων. Εργατική Εστία Πατρών» (Α.Ε. 1961, Δ43).

Συγκρίνοντας τις εκθέσεις των δασκάλων που αξιολογήθηκαν με θετικούς χαρακτηρισμούς, διαπιστώνεται πώς στις περισσότερες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι με τους καλύτερους χαρακτηρισμούς («*διδασκτικά και διοικητικά άρτιος*», «*λίαν αξιοπρεπής ως προς τη συμπεριφορά*» και «*επωφελής ως προς την Δράσιν*») είναι διευθυντές σχολείων (Δ19, Δ21, Δ 43), ή γραμματείς της Περιφέρειας και βοηθοί εισηγητών στη Νομαρχία. Στις εκθέσεις των παραπάνω δεν περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική δραστηριότητά τους, όπως στην περίπτωση των λοιπών δασκάλων, ενώ στην περίπτωση του Δάσκαλου (Δ43) που ασκεί καθήκοντα ως βοηθός εισηγητή στην Περιφέρεια, κρίνεται διδακτικώς άρτιος και επιστημονικώς ικανός, χωρίς ωστόσο να περιγράφεται κάποια διδακτική δραστηριότητα.

Με τους θετικότερους χαρακτηρισμούς κρίνεται και η Διδασκάλισσα Δ19 (επιστημονικώς λαμπρά, διδακτικώς και διοικητικώς λίαν δεξιά, λίαν ευσυνείδητη ως προς την εκτέλεσιν των καθηκόντων της, εξαίρετη ως προς τη συμπεριφοράν του και δραστήρια ως προς τη δράσιν της), της οποίας η έκθεση προξενεί εντύπωση καθώς έχει τη μεγαλύτερη έκταση απ' όλες εκείνες που μελετήθηκαν και στις δύο περιόδους και σωρεία κολακευτικών και επαινετικών σχολίων. Ο επιθεωρητής κατέληξε σε αυτά τα συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή της δασκάλας σε ένα συνέδριο και την εξωσχολική και πολιτισμική της δράση.

Στην περίπτωση του δασκάλου Δ22, ο Επιθεωρητής τον αξιολογεί επίσης με τους θετικότερους χαρακτηρισμούς, λαμβάνοντας υπόψη του, όπως ο ίδιος αναφέρει, ότι ο διδάσκαλος είναι Πρόεδρος δημ/λων του Δήμου Πατρών, συγγραφέας με βιβλία κατά του χλιασμού και «*σεβάσμιος στους συναδέρφους του και την ευρύτερη κοινωνία*».

Στην άλλη πλευρά της αξιολογικής κλίμακας βρέθηκε η δασκάλα Δ2 που κρίθηκε με τους χειρότερους καταγεγραμμένους χαρακτηρισμούς (επιστημονικώς και διδακτικώς μέτρια, διοικητικώς μέτρια, μέτρια ως προς την ευσυνειδησία, αξιοπρεπής ως προς τη συμπεριφορά και αδιάφορος ως προς τη δράσιν), αν και η μόρφωσή της παρουσιάζεται ανώτερη από τη Δ19, καθώς έχει συμμετάσχει σε περισσότερα συνέδρια. Ο Επιθεωρητής φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του, όπως τονίζει στις παρατηρήσεις του: ότι η κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας δε γίνεται *«ουδεμία εξαγωγή ηθικών νόμων και ουδεμία γέννησις πνευματικής εικόνας»*, ενώ δεν επιδίδεται σε καμία σχολική εξωσχολική δραστηριότητα.

Μέτριοι χαρακτηρισμοί έχουν αποδοθεί και στη δασκάλα Δ46 επειδή όπως τονίζει ο Επιθεωρητής: *«ενόχλησε καταθλιπτικώς την Υπηρεσίαν δια τρίτων προσώπων, όπως επιτύχη απόσπασιν πλησίον της πόλεως των Πατρών. Δι'ο και κρίνοντες κατά Νόμον έδει να εγείρωμεν κατ'αυτής πειθαρχικήν αγωγήν δια τη χρησιμοποίησιν τρίτων προσώπων προς απόκτησιν υπηρεσιακής ευνοίας...και παρακάτω συμπληρώνουν: Δεν εισηγήθημεν κυρώσεις επηρεασθέντες εκ της ολιγοετούς της διδασκαλικής της υπηρεσίας και εκ της ελπίδος ότι θα διορθωθεί εν τω μελλόντι.*

Οι παραπάνω αναλύσεις και συγκρίσεις, δείχνουν πώς στην αξιολόγηση από τον Επιθεωρητή, σημαντικότερο ρόλο είχε η έσω-έξω σχολική δραστηριότητα του δασκάλου και τα φρονήματα και λιγότερο η διδακτική ικανότητα στην οποία θα έπρεπε να περιορίζεται μια Επιστημονική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού λειτουργού. Ιδιαίτερη εντύπωση προξενεί η γνώση, όπως είδαμε, όλων των λεπτομερειών για τις εξωσχολικές δραστηριότητες των δασκάλων. Ο Καραφύλλης σε αντίστοιχη έρευνα επισημαίνει πως η γνώση αυτή οφείλεται στη συνεργασία του Επιθεωρητή με τις αρχές ασφαλείας που φαίνεται πως έλεγχαν τα πάντα στην μετεμφυλιακή κατάσταση που είχε περιέλθει η χώρα.

Παρατηρήθηκε επίσης πώς σε πολλές εκθέσεις δε δικαιολογείται ο τελικός χαρακτηρισμός, ενώ σε άλλες το περιεχόμενο αντιφάσκει με τον τελικό χαρακτηρισμό. Η έκθεση της διδασκάλισσας Δ13 περιέχει θετικά σχόλια σχετικά με τη διδακτική της ικανότητα κατά τη διάρκεια διδασκαλίας των μαθημάτων. Ωστόσο, κρίνεται επιστημονικά *«συνήθης»* και διδακτικά *«σχετικώς καλή»*.

2. Ανάλυση Ατομικών Εκθέσεων περιόδου 1967-1974

Για την περίοδο της επταετίας λήφθηκαν δειγματοληπτικά 24 Εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας από 5 διαφορετικούς Επιθεωρητές. Μέχρι το 1970 οι εκθέσεις φαίνεται πως έχουν την ίδια δομή με τις εκθέσεις της προηγούμενης περιόδου. Ωστόσο στην πρώτη παράγραφο δίνονται πλήρως τα στοιχεία που αφορούν στο δάσκαλο. Συγκεκριμένα, αναφέρονται: ο ακριβής τόπος εγγραφής του δασκάλου σε δημοτολόγια, το έτος γέννησής του, η οικογενειακή του κατάσταση, ο βαθμός του πτυχίου του, η Παιδαγωγική Ακαδημία κτήσης του, ο χρόνος αποφοίτησης και ο βαθμός του. Ο επιθεωρητής καταγράφει το συνολικό χρόνο υπηρεσίας του αξιολογούμενου, την οργανική του θέση καθώς και το χρόνο υπηρεσίας του στο συγκεκριμένο σχολείο τη στιγμή της επιθεώρησης. Από την πρώτη κιόλας παράγραφο διαπιστώνεται η τάση για μεγαλύτερο έλεγχο των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των εκθέσεων θα ακολουθήσει τον ίδιο τρόπο ανάλυσης με την ανάλυση των εκθέσεων της προηγούμενης περιόδου. Αφού λοιπόν γίνει η κατηγοριοποίηση των εκθέσεων με βάση τις θεματικές ενότητες και τη μονάδα ανάλυσης που ορίσαμε και στην προηγούμενη περίοδο, **(Παράρτημα 2)**, θα συγκριθούν τα ευρήματα για να διαπιστωθεί με ποιον τρόπο αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και ποιος είναι ο ρόλος του Επιθεωρητή αυτή την περίοδο που έχουν συντελεσθεί πολιτικές, εκπαιδευτικές και ιδεολογικές ανατροπές.

▪ Μόρφωση – διδακτική ικανότητα:

Οι διαπιστώσεις του Επιθεωρητή για τη γενική μόρφωση του δασκάλου, την ειδική και επαγγελματική κατάρτιση ακολουθούν το ίδιο μοτίβο με την αντίστοιχη ενότητα των εκθέσεων της προηγούμενης περιόδου. Ο επιθεωρητής σχολιάζει σε όλες τις εκθέσεις αν ο δάσκαλος παρουσιάζει *«έφεσιν προς διέρυσιν της μορφώσεώς του, αν επιδίδεται συνεχώς εις ευρείας μελέτας»*. Οι εκπαιδευτικοί που αξιολογήθηκαν χαρακτηρίστηκαν από «επαρκείς» ως «ικανοί» και «άρτιοι». Και αυτή την περίοδο διαπιστώνεται σύνδεση των ετών προϋπηρεσίας με τη μόρφωση. Οι δάσκαλοι με μικρή προϋπηρεσία 1-8 έτη χαρακτηρίστηκαν επιστημονικά *«επαρκείς»*, *«καλοί»*. Από τους 24 δασκάλους, μόλις οι 4 έχουν λάβει πανεπιστημιακή μετεκπαίδευση και αξιολογούνται ως *«άρτιοι»* ή *«ικανοί»*, ενώ οι Επιθεωρητές φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα συνέδρια που οργάνωναν οι ίδιοι στις εκπαιδευτικές

περιφέρειες. Οι δάσκαλοι με τον κωδικό Δ62 και Δ79 κρίθηκαν επιστημονικά «άριτος» και «λίαν ικανός» αντίστοιχα , επειδή «λαμβάνουν ενεργό μέρος εις τας συζητήσεις των παιδαγωγικών συνεδρίων της περιφέρειας». Αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενο των συνεδρίων, ο Καραφύλλης σε αντίστοιχη μελέτη του θα πει: «Οι Επιθεωρητές φαίνεται πώς δε γνωρίζουν ή αγνοούσαν σκόπιμα την έννοια του όρου παιδαγωγικό συνέδριο». Επρόκειτο για μια συνάντηση δασκάλων στην οποία κεντρικό γεγονός ήταν η ομιλία του Επιθεωρητή στην οποία εξαπέλυε μύδρους εναντίον του κομμουνισμού και του σοσιαλισμού και ύμνους προς το καθεστώς της Χούντας. Η επιστημονική διάσταση ήταν ελάχιστη και περιοριζόταν σε οδηγίες προς τους δασκάλους για τον τρόπο διδασκαλίας, μέσα στα επιτρεπτά από το καθεστώς όρια (Καραφύλλης, 2002, σελ.107).

Όσον αφορά στη διδακτική ικανότητα των δασκάλων, εξετάζεται και εδώ αν ο δάσκαλος έκανε χρήση των εποπτικών μέσων και αν ακολούθησε ορθή διδακτική μέθοδο. Στις εκθέσεις αυτής της περιόδου ονοματίζεται πιο συχνά η ακολουθούμενη μέθοδος, ωστόσο δεν υπάρχει ούτε αυτήν την περίοδο αναφορά σε διδακτικούς στόχους και στην υλοποίησή τους. Σε τρεις εκθέσεις αναφέρεται πώς οι διδασκάλισσες ακολούθησαν τη μέθοδο Κυιζεναίρ, (Δ61, Δ64, Δ78), ενώ πιο συχνά γίνεται αναφορά στη μέθοδο της τριμερούς πορείας. Οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται συχνότερα είναι «εξάίρετος» και «λίαν ικανός». Οι δάσκαλοι αυτής της περιόδου κρίνονται με καλύτερους χαρακτηρισμούς, όσον αφορά στις διδακτικές τους ικανότητες σε σχέση με τους δασκάλους της προηγούμενης περιόδου, γεγονός που ίσως συνδέεται με τον εντατικότερο έλεγχο που δεν άφηνε πολλά περιθώρια απόκλισης από τον τρόπο διδασκαλίας που επέβαλε το καθεστώς.

Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιους θετικούς χαρακτηρισμούς που υπήρχαν στις περισσότερες εκθέσεις:

«Αι διδασκαλίας του υπήρξαν μεθοδικαί, η δε αυτενεργός συμμετοχή των μαθητών ικανοποιητική» (Α.Ε.1969)

«Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της διδασκαλίσης, η οποία συντελείται κατά τρόπον λίαν ευμέθοδον και προσήκοντα, επιτρέπουν να χαρακτηρίσωμεν ταύτην διδακτικά ως άριστην διδασκάλισσαν με άρτια διδακτικήν ικανότητα» (Α.Ε. 1967-1968, Δ60)

Η περιγραφή επίσης της διαδικασίας της διδασκαλίας των μαθημάτων και η αξιολόγησή της δείχνει πώς προτεραιότητα πλέον έχουν τα θρησκευτικά, το μάθημα πατριδογνωσίας και του Ελληνικού Πολιτισμού. Το σύνθημα Πατρίδα – Θρησκεία – Οικογένεια, έχει προσδιορίσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον τρόπο διδασκαλίας. Αναφέρονται αποσπάσματα εκθέσεων ενδεικτικών της τάσης που επικρατούσε:

«Ωμίλησαν κυρίως δια την σκλαβιά των Ελλήνων, διά το Κρυφό Σχολειό, δια το σύνθημα 'Ελευθερία ή Θάνατος'. Συνεπλήρωσαν πολλά περί της Σημαίας και η διδασκάλισσα ωμίλησεν με επιβλητικό ύφος δια την σημασίαν της, τον συμβολισμόν αυτής, το σεβασμόν μας προς αυτήν, τον Εθνικόν Ύμνον...» (Α.Ε. 1967-1970).

«Εσχολίασε τα δια την Πατρίδα ομιλούντα άσματα, διαλεγομένη με τους μαθητάς της λίαν επιτυχώς δια την αγάπη προς την Πατρίδα και την Θρησκείαν ημών και εξήγειρε την επιθυμίαν αυτών να διδαχθούν και νέον διά την Πατρίδα άσμα» (Α.Ε. 1969)

Ο Επιθεωρητής κλείνει την παράγραφο που αφορά στη διδασκαλία με συστάσεις προς τον δάσκαλο για την ορθή χρήση των εποπτικών μέσων, την οργάνωση σιωπηρών εργασιών και τον έλεγχο της εξωτερικής εμφάνισης των μαθητών. Η διδασκαλία των μαθημάτων δείχνει πως το καθεστώς διατηρεί και ενισχύει το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου, στο οποίο ο δάσκαλος ελέγχει τον μαθητή και *«συγκρατεί δια του αυστηρού του ύφους την απολύτον τάξιν μεταξύ των μαθητών» (Α.Ε. 1971-1972).*

▪ **Διοικητική Ικανότητα**

Σε αυτό τον τομέα δεν παρατηρείται καμιά αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί κρίνονται *«Εξάίρετοι»* και *«Λίαν δεξιοί»*.

▪ **Δράσις - Συμπεριφορά & Ευσυνειδησία**

Είναι ευδιάκριτο ότι τα πάντα πρέπει να εξελίσσονται σύμφωνα με τη θέληση των συνταγματαρχών, οι οποίοι εστιάζουν στο τρίπτυχο «Πατρίδα – Θρησκεία – Οικογένεια» και αξιολογούν τον εκπαιδευτικό σύμφωνα με το κατά πόσο οι ενέργειές του βρίσκονται προς την κατεύθυνση που επιτάσσει το καθεστώς.

Οι αναφορές επομένως στα εθνικά και κοινωνικά φρονήματα είναι πάγιο μέρος των εκθέσεων αξιολόγησης την περίοδο που εξετάζεται. Σε σύγκριση με την προηγούμενη περίοδο που και εκεί υπήρχαν αναφορές σε υγιή φρονήματα, την περίοδο αυτή ο έλεγχος είναι σαφώς πιο έντονος, γεγονός που αποδεικνύεται από τη συχνότητα και την ένταση των χαρακτηρισμών. Οι Επιθεωρητές δεν περιορίζονται απλώς στους χαρακτηρισμούς «Δρα εθνοπρεπώς» και «Νομιμόφρων» αλλά είναι πιο περιγραφικοί και αφιερώνουν μεγαλύτερο μέρος στην περιγραφή της δράσης του δασκάλου. Σταχυολογούμε αποσπάσματα ενδεικτικά του αυστηρού ελέγχου των εκπαιδευτικών:

«Είναι πρότυπο οικογενειάρχου, εμφορείται από υγιών Εθνικών και Κοινωνικών φρονημάτων. Χαίρει ιδιαίτερης εκτιμήσεως υπό του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος» (Α.Ε. 1967, ΔΕ 61).

«Διάγει βίον αδιάβλητον και δεν ασχολείται με αλλότρια έργα. Είναι νομιμόφρων και έχεται στερρώς των εθνοθησκευτικών αρχών» (Α.Ε. 1968, Δ64).

«Είναι ευγενέστατη, μειλιχία, προσηνής, ήρεμος ταπεινή και δεν ενδιαφέρεται δια ζένας υποθέσεις. Επιδρά και δρα επωφελώς και εις τους γονείς των μαθητών και εις τους συναδέρφους της. Σέβεται και υπακούει στην ιεραρχία και ενδιαφέρεται δια τη σχολικήν ζωήν των μαθητών του σχολείου. Διάγει βίον οικογενειακόν σύμφωνα με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και κινείται εθνοπρεπώς» (Α.Ε. 1968, ΔΕ 66).

«Διακρίνεται δια το εξάίρετον ήθος του, την επιφυλακτικότητα εις τας εκδηλώσεις, την πηγαίαν ευγένεια, τη μειλιχίότητα, την εχεμύθειαν και την σοβαρότητα. Ως οικογενειάρχης είναι άριστος, ως χριστιανός λίαν ευσεβής και ως πατριώτης λίαν εξάίρετος. Εμφορείται υπό υγιών Εθνικών και Κοινωνικών Φρονημάτων» (Α.Ε. 1969, ΔΕ69).

«Σέβεται τας παραδόσεις και ευλαβείται τα θεία και ιερά. Εκκλησιάζεται τακτικώς και ενδιαφέρεται ζωηρώς δια τον εθνικόν φρονηματισμόν και την καλλιέργειαν χριστιανικής συνειδήσεως εις τους μαθητάς και τους κατοίκους» (Α.Ε. 1969).

Το καθεστώς επαινεί και επικροτεί τους εκπαιδευτικούς που μεριμνούν για τον τακτικό εκκλησιασμό των μαθητών και ενδιαφέρονται για τον *«Εθνικόν φρονηματισμόν και την καλλιέργειαν χριστιανικής συνειδήσεως εις τους μαθητάς και τους κατοίκους»*. Ο διευθυντής πολλές φορές είχε την υποχρέωση να ελέγχει και να υποχρεώνει τους συναδέλφους τους δασκάλους σε εκκλησιασμό και αυτό, όπως υπογραμμίζει ο Καραφύλλης στη σχετική μελέτη του, *«είχε τον απώτερο σκοπό του, να μην υπάρχουν αμοιβαίες σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών»* (Καραφύλλης, 2002, σελ. 107).

Μεγάλη σημασία έχει επίσης η συμμετοχή του δασκάλου στις σχολικές εορτές, σε ομιλίες, οργάνωση συσσιτίων και εράνων και σε άλλες δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο:

«Ομίλησεν επί παιδαγωγικών και πολιτικών και λοιπών θεμάτων εις συγκεντρώσεις γονέων»

«Οργάνωσε και πραγματοποίησε εν τω Σχολείω ωραία Εθνικο-Θρησκευτική σχολική οργάνωση»

«Προσφέρει προθύμως τας υπηρεσίας του δια την οργάνωσιν και τέλεσιν εθνικών εορτών»

Όλοι οι δάσκαλοι αυτής της περιόδου φαίνεται πώς έχουν προσαρμοστεί στο πρότυπο εκπαιδευτικού όπως επιτάσσει το νέο καθεστώς και κρίνονται όλοι με θετικούς χαρακτηρισμούς. Όσοι λαμβάνουν μέρος σε εσωσχολικές αλλά και εξωσχολικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται ως *«επωφελείς για το κοινωνικό σύνολο και ως έχοντες εξαιρετή συμπεριφορά»*. Όσοι δάσκαλοι δεν αναπτύσσουν εξωσχολική δράση αλλά φροντίζουν για το σχολείο, τον εξοπλισμό του και τον κήπο, κρίνονται *«δραστήριοι ως προς τη δράση, με εξαιρετή συμπεριφορά»*.

Ο χαρακτήρας των δασκάλων, ο τρόπος ζωής τους καθώς και η εμφάνισή τους είναι στοιχεία που δεν ξεφεύγουν από την προσοχή του Επιθεωρητή:

«Ο διδάσκαλος διάγει βίον αξιοπρεπή καιτοι έχει έλθη εις διάστασιν με την σύζυγό του. Μεριμνά δια τα τέκνα του καλώς. Κρίνεται εθνοπρεπώς» (Α.Ε 1968, Δ63).

«Η συμπεριφορά του είναι τοιαύτη ώστε έχει αποβή υπόδειγμα προς μόμησιν. Δεν χαρτοπαίζει, δεν οινοποτεί, δε συκοφαντεί και δεν ρέπει προς την ανηθικότητα, αλλά ενδιαφέρεται μόνο δια την κατάρτησιν των μαθητών και την πρόοδον της οικογένειας και του σχολείου του». (Α.Ε 1970, Δ70)

«...Η ενδυμασία της διδασκαλίσσης είναι ευπρεπής. Δεν προκαλεί παρά μόνο σεβαστά σχόλια υπό των κατοίκων» (Α.Ε. 1969, ΔΕ 67).

Φαίνεται πως οι Επιθεωρητές ήθελαν το δάσκαλο ακόμα και ενδυματολογικά συγκρατημένο από επιρροές που δε συμφωνούν με αυταρχικές και απολυταρχικές αρχές και απόψεις. Ο Καραφύλλης σε μελέτη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο νομό Έβρου, στο ερώτημα 'Πώς τελικά ήθελαν τον δάσκαλο;' σχολιάζει: *το καθεστώς και οι λειτουργοί του ήθελαν το δάσκαλο απομονωμένο από τις εξελίξεις της εποχής και τις διεθνείς επιρροές, αλλά με ενδυμασία ή νοοτροπία που να θυμίζει περισσότερο 19ο αιώνα* (Καραφύλλης, 2002, σελ 108).

Από το σχολικό έτος 1970, η πολιτεία για πρώτη φορά θεσπίζει ειδικό έντυπο, όπως φαίνεται στο **Παράρτημα 5**. Τα κριτήρια αυτής της περιόδου είναι ουσιαστικά ίδια με των προηγούμενων εκθέσεων, διαφοροποιούνται ως προς την ονομασία και είναι τα ακόλουθα:

- ήθος και χαρακτήρ
- επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα
- παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα
- διοικητική δεξιότητα και δραστηριότητα, ηγετικά προσόντα
- υπηρεσιακή ευσυνειδησία

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται και βαθμολογούνται με τους εξής χαρακτηρισμούς: α) Εξάίρετος 10 και 9, β) Λίαν καλός 8 και 7, γ) Καλός 6 και 5, δ) Μέτριος 4 και 3, ε) Ακατάλληλος 2 και 1.

Ο Διευθυντής του σχολείου υπογράφει το ειδικό έντυπο ως αξιολογητής και ο Επιθεωρητής ως «Γνωματεύων». Φαίνεται λοιπόν πως δεν ήταν δυνατόν να υπάρξουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή και δασκάλων. Ο διευθυντής είναι και ουσιαστικά ο αξιολογητής των δασκάλων και ο έλεγχος των δασκάλων πιο εντατικός.

Στο ειδικό αυτό έντυπο δεν περιγράφεται πλέον η διδασκαλία των μαθημάτων αλλά αξιολογούνται ουσιαστικά τα ίδια προσόντα με αυτά που αξιολογούνται στα προηγούμενα διδακτικά έτη. Οι νέες εκθέσεις αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται και με τον ίδιο τρόπο (Παράρτημα 2).

Η έκθεση τελειώνει με τη γενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καταλήγωντας σε συγκεκριμένο βαθμό, χαρακτηρισμό και πρόταση για προαγωγή βάση της συγκεντρωτικής βαθμολογίας. Είναι εμφανές πως η αξιολόγηση συνδέεται με την υπαλληλική σταδιοδρομία των δασκάλων.

Στην πλειοψηφία τους οι δάσκαλοι κρίνονται *«Εξάίρετοι ως προς το ήθος και τη συμπεριφορά, λίαν καλοί ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και τη διδακτική ικανότητα, εξάίρετοι ως προς την υπηρεσιακή ευσυνειδησία και τη διοικητική δεξιότητα»*. Παρατηρείται επίσης πως οι δύο από τις τρεις εκθέσεις στις οποίες ο διδάσκαλος χαρακτηρίστηκε εξάίρετος και άρτιος σε όλες τις παραμέτρους, ανήκαν σε δασκάλους (Δ82, Δ83) που ασκούσαν καθήκοντα αναπληρωτή επιθεωρητή.

Στο τέλος αυτών των εκθέσεων σημειώνονται άκρως επαινετικά σχόλια και επισημαίνεται πως ο διδάσκαλος *«κρίνεται ως διδάσκαλος ασκών καθήκον Αναπληρωτού Επιθεωρητού και ουχί με τα κριτήρια τα ληφθέντα δια τους μονίμους Επιθεωρητάς»*. Αν και οι παραπάνω εκπαιδευτικοί κρίνονται ως διδάσκαλοι και όχι ως αναπληρωτές, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης διαφέρει από το αποτέλεσμα των εκθέσεων των λοιπών δασκάλων καθώς σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται ο ανώτατος καταγεγραμμένος χαρακτηρισμός σε όλους τους τομείς που αξιολογούνται και όχι οι χαρακτηρισμοί που παρατηρούνται στις εκθέσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Εντύπωση επίσης προκαλεί η έκθεση του δασκάλου Δ80 με προϋπηρεσία 3 ετών που αν και έχει μεταπτυχιακές σπουδές και είναι γνώστης ξένων γλωσσών κρίθηκε «επιστημονικά λίαν καλώς», τη στιγμή που οι παραπάνω αναπληρωτές επιθεωρητές που αξιολογήθηκαν κρίθηκαν «εξαιρετοι» χωρίς να τυγχάνουν μετεκπαίδευσης ή γλωσσομάθειας.

Επιβεβαιώνεται και σε αυτή την περίοδο ό,τι επισημάνθηκε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο 'μόρφωση' της προηγούμενης περιόδου: η μόρφωση των δασκάλων φαίνεται πως θεωρείται συνάρτηση των ετών προϋπηρεσίας.

Καταλήγοντας, η ανάλυση των εκθέσεων υπηρεσιακής ικανότητας των δασκάλων δείχνει πως σημαντικότερο ρόλο έπαιζε η έξω-διδασκτική δραστηριότητα και το ήθος του δασκάλου, παρά η διδακτική του ικανότητα. Μόνο το 1/5 της συνολικής βαθμολογίας επηρεάζεται από την ευχέρεια του δασκάλου στη διδασκαλία, ενώ τα άλλα 4/5 δεν έχουν άμεση ή καμία σχέση με αυτό. Μια ακόμα αρνητική διάσταση είναι η αριθμητική βαθμολογία. Προκύπτει εύλογα το ερώτημα κατά πόσο είναι ορθό να αξιολογείται η ευσυνειδησία ή η συμπεριφορά με την αριθμητική κλίμακα, να ποσοτικοποιούνται έννοιες μη μετρήσιμες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μελετώντας και συγκρίνοντας τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας των δύο περιόδων 1947-1967, 1967-1974, είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ότι ακολουθούνται παρόμοιες τακτικές αξιολόγησης εκ μέρους των Επιθεωρητών. Όπως περιγράφηκε, οι Επιθεωρητές ασκούν ασφυκτικό έλεγχο στη διδασκαλία, στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο του δασκάλου, ενώ οι δάσκαλοι φαίνονται εξοικειωμένοι με τον τρόπο σκέψης των Επιθεωρητών και της κυρίαρχης ιδεολογίας, καθώς χαρακτηρίζονται όλοι ευσυνείδητοι και δραστήριοι αφού δεν παρατηρήθηκε καμία αναφορά σε ποινή.

Για την ερμηνεία και κατανόηση όλων των παραπάνω: του θεσμού του Επιθεωρητή και της διαδικασίας της αξιολόγησης, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι θεωρίες περί κράτους που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ο χαρακτήρας του ελληνικού κράτους είναι αυστηρά συγκεντρωτικός, γραφειοκρατικός αυταρχικός και κυρίως πατερναλιστικός (Μπουζάκης, 2005), ενώ ο Τσουκαλάς σημειώνει πως βασικό χαρακτηριστικό όλων των ιεραρχικά δομημένων συστημάτων είναι ο υπηρεσιακός έλεγχος. Αυτός αποτελεί αναγκαία έκφραση της ροής της εξουσίας, που διασυνδέει τα διάφορα 'επίπεδα' της οργανωτικής μονάδας. Ο γραφειοκρατικός δομημένος έλεγχος μέσα σε ένα κράτος αυστηρά πατερναλιστικό και συγκεντρωτικό, όπως το ελληνικό, δεν είναι τίποτα άλλο από τη θεσμοποίηση της ιεραρχικής εξουσίας, μέσα από κανόνες που ορίζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία επιβολής και άσκησης της. Έτσι, *οι συγκεκριμένες εργασιακές δραστηριότητες που 'οφείλονται' από τον εργαζόμενο δεν ορίζονται από την 'αυθαίρετη βούληση' του οποιουδήποτε προϊσταμένου ή ελέγχοντος, αλλά απορρέουν από ένα προκωδικοποιημένο σύστημα κανόνων, κριτηρίων, αρμοδιοτήτων, που περιγράφουν και οριοθετούν το συγκεκριμένο οφειλόμενο έργο* (Τσουκαλάς, 1986, σελ. 64). Στο Δημόσιο επομένως η υπηρεσιακή 'εξουσία' είναι αυστηρότατα ρυθμισμένη (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αυτές οι παρατηρήσεις ισχύουν και για την εκπαίδευση. Ωστόσο παρουσιάζει ιδιαιτερότητες εξαιτίας της ειδικής ιδεολογικής λειτουργίας της γι' αυτό και ο υπηρεσιακός έλεγχος είχε ένα ειδικό βάρος και μια ειδική λειτουργία. Η εκπαίδευση είναι ο κατεξοχήν μηχανισμός του κράτους που νομιμοποιεί την κρατική ιδεολογία (Νούτσος, 1986). Μέσα σε αυτό το μηχανισμό ο δάσκαλος προβάλλεται ως ο λειτουργός που αναπτύσσει ένα ουσιαστικό ρόλο μέσα στην κοινωνία, το σύστημα μόρφωσής του ελέγχεται από το κράτος και το έργο του εγγράφεται σε ένα πλαίσιο εξυπηρέτησης των πολιτικών - ιδεολογικών στοχεύσεων των κυρίαρχων ομάδων της εκάστοτε περιόδου.

Πριν τη μεταπολεμική περίοδο, μέχρι και το 1919, *«ο δάσκαλος μεταβαίνοντας όπου ταχθεί ως εκπρόσωπος της πολιτείας και του κράτους, λειτουργεί ως εκπρόσωπος της εξουσίας...το έργο του επεκτείνεται πέρα από το σχολείο και καλείται να λειτουργήσει ως μοχλός κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης παρέχοντας είτε ειδικές γνώσεις αξιοποιήσιμες στην παραγωγή είτε ενθαρρύνοντας οργανωτικές και παραγωγικές δραστηριότητες»* (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1992).

Τη μεταπολεμική περίοδο εδραιώθηκε ένα συντηρητικό ιδεολογικό σύστημα με κυρίαρχη την ιδέα της Εθνικοφροσύνης και την καταπολέμηση των αντικομμουνιστικών φρονημάτων και μέσα στο νέο πλαίσιο η αποστολή του δασκάλου αλλάζει. Ο δάσκαλος παρουσιάζεται εκπρόσωπος της πολιτείας και εκφραστής των «εθνικό-θρησκευτικών και ηθικών παραδόσεων του έθνους» και λιγότερο των δεξιοτήτων του για την εφαρμογή προδιαγραμμένων κανόνων τεχνολογίας της διδασκαλίας. Εμφανής είναι πλέον η προτροπή του δασκάλου για ιδεολογική δράση έξω από το σχολείο, στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και όχι η παροχή ειδικών γνώσεων αξιοποιήσιμων στην παραγωγή, όπως συνέβαινε σε προγενέστερες περιόδους (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994).

Στην οικοδόμηση του ιδεολογικού συστήματος έπρεπε να παίζει σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτικός και το σχολείο. Αυτός ο ρόλος επιβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς μέσα από τη διαδικασία του υπηρεσιακού ελέγχου. Επομένως οι εκθέσεις αξιολόγησης αυτής της περιόδου εντάσσονται στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης που χαρακτήριζε την μεταπολεμική κοινωνία. Οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου θα επισημάνουν πως με το υλικό αντίκρισμα (προαγωγή, ευνοϊκή μετάθεση κ.α στη θετική εκδοχή της έκθεσης) που είχε το αποτέλεσμα των εκθέσεων, επιβάλονταν στους δασκάλους και στις δασκάλες συγκεκριμένοι προσανατολισμοί στη δράση

τους, εντός και εκτός σχολείου, αλλά και όροι εργασίας, μη αμοιβόμενης, εκτός σχολείου (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994).

Το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίστηκε στη νέα πολιτική ιδεολογία μέσα από τη διδασκαλία που ήταν σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένη (αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα), αλλά επειδή τα περιθώρια διαφοροποιημένων προσεγγίσεων ήταν υπαρκτά, ο Επιθεωρητής ελέγχει τη διδασκαλία, παρατηρεί και επιβάλλει συγκεκριμένο διδακτικό τρόπο. Αναφερόμενοι οι Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου στη λειτουργία των εκθέσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πουν: *οι εκθέσεις λειτούργησαν διπλά: και προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού καταναγκασμού και προς την ενσωμάτωση. Το πεδίο ελέγχου εκτεινόταν και έξω από την εργασία στο σχολείο και τα ελεγχόμενα ήταν ο «ιδεολογικός προσανατολισμός» του εκπαιδευτικού, που κατηγοριοποιούνταν στη «δράση» και τη «συμπεριφορά». (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ.282).*

Από τη μελέτη των Εκθέσεων της περιόδου της Δικτατορίας διαφαίνεται η διάθεση για ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο, ένα ‘νεοερβατιανό’, στο οποίο κυρίαρχη προσωπικότητα είναι ο δάσκαλος, τον οποίον ελέγχουν με τη σειρά τους οι Επιθεωρητές. Το καθεστώς δείχνει καθαρά τις προθέσεις του και τη βούλησή του σχετικά με το πώς επιθυμεί τον δάσκαλο, μέσω του Υφυπουργού Παιδείας Κ. Καλαμπόκα: «Δε θέλουμε σοφούς, αλλά πιστούς». Ο δάσκαλος είναι το μέσο με το οποίο θα περνούσαν στο ελληνικό σχολείο ιδέες και αξίες που θα προέτρεπαν τους μαθητές και αυριανούς πολίτες, σε υπακοή στις αρχές της παθητικότητας, της εξάρτησης, της θρησκευτικότητας και την επιτυχία αυτού του στόχου επιδίωκε η διαδικασία της αξιολόγησης με μοχλό τον Επιθεωρητή.

Για να γίνει κατανοητός επομένως και ο ρόλος του Επιθεωρητή θα πρέπει να θεωρηθεί μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όπως προαναφέρθηκε. Ο επιθεωρητής, είναι το όργανο με το οποίο πραγματώθηκε η ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης τη συγκεκριμένη περίοδο. Μέσα στο συγκεκριμένο ιδεολογικό πλαίσιο και σε ένα κράτος αυστηρά πατερναλιστικό, ο Επιθεωρητής μεσολαβούσε μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και του προσωπικού των σχολικών μονάδων. Η κάθετη ιεράρχηση του εκπαιδευτικού προσωπικού εξασφάλιζε στον Επιθεωρητή μεγάλη δύναμη, γι’αυτό ακριβώς το λόγο οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις που βρίσκονταν στην εξουσία επιδίωκαν τη στελέχωση των θέσεων αυτών με άτομα που εγγυόταν την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Αρχιμανδίτης Ι. Γενικός Επιθεωρητής

Στοιχειώδους Εκπαίδευσης υποστήριζε ότι «ο Επιθεωρητής είναι ο αντιπρόσωπος του κράτους και προΐσταται των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, προσπαθών με αυτούς να δώσει λύσιν πολλών διοικητικών προβλημάτων, αλλά κυρίως των τοιούτων της αγωγής» (Αρχιμαδίτης, 1959). Ο Καραφύλλης θα πει ότι ο Επιθεωρητής δε θα σταθεί στο ύψος των περιστάσεων απέναντι στο θεσμό που υπηρετούσε και το πώς αυτός επιστημονικά έπρεπε να είναι. «Αντίθετα αναλωνόταν σε συνεργασία με το παρακράτος της εποχής για να φτάσει σε λεπτομέρειες για την προσωπική και κοινωνική ζωή των δασκάλων που είχαν υπό την εποπτεία τους, χωρίς να ασχολούνται σοβαρά με το επιστημονικό και καθοδηγητικό έργο και αναλογούσε δεοντολογικά στο θεσμό του Επιθεωρητή ως προς το διδακτικό και μόνο έργο του εκπαιδευτικού» (Καραφύλλης, 2002).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο θεσμός του επιθεωρητή ήρθε να καλύψει την ανάγκη για έλεγχο των δασκάλων από την κεντρική εξουσία. Φαίνεται λοιπόν πως στη μετεμφυλιακή Ελλάδα και ως τη δικτατορία, δάσκαλος και Επιθεωρητής βρίσκονται αντιμέτωποι. Η αξιολόγηση συνδέεται με την υπαλληλική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και δεν αποτέλεσε απλώς μια εργασιακή υπόθεση, αλλά, όπως διαπιστώθηκε ο ιδιωτικός βίος, η δράση και το ήθος των εκπαιδευτικών έπαιξαν σπουδαίο ρόλο στον χαρακτηρισμό του.

Από τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας των δύο περιόδων διαπιστώθηκε ότι ακολουθούνται παρόμοιες τακτικές αξιολόγησης εκ μέρους των Επιθεωρητών. Ελάχιστα λαμβάνεται υπ' όψιν η διδακτική ικανότητα του δασκάλου, που λογικά θα έπρεπε να είναι το ζητούμενο, ενώ αυτό που επηρεάζει άμεσα την αξιολόγησή του είναι η εξωσχολική δραστηριότητά του. Παρατηρήθηκε το φαινόμενο να χαρακτηρίζονται ως άρτια μορφωμένοι ή επαρκείς δάσκαλοι που επιδεικνύουν εξωσχολική προπαγανδιστική δράση (Καραφύλλης, 2004), ενώ δάσκαλοι με ανώτερη μόρφωση θεωρούνται υποδεέστεροι των προαναφερθέντων συναδέλφων τους γιατί δεν επιδίδονται σε εξωσχολική δράση. Η μορφή επίσης των εκθέσεων αυτή την περίοδο παρουσιάζει την αυθαιρεσία των επιθεωρητών και την ελλιπή ενημέρωσή τους σε θέματα αξιολόγησης, καθώς δε γίνεται αναφορά σε μεθόδους, διδακτικές αρχές και διδακτικούς στόχους.

Οι Επιθεωρητές ασκούν ασφυκτικό έλεγχο στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο του δασκάλου, όπως περιγράφηκε, ενώ οι δάσκαλοι φαίνονται εξοικειωμένοι με τον τρόπο σκέψης των Επιθεωρητών και της κυρίαρχης ιδεολογίας, καθώς χαρακτηρίζονται όλοι ευσυνείδητοι και δραστήριοι και δεν παρατηρείται καμία αναφορά σε ποινή.

Η λειτουργία της αξιολόγησης γίνεται κατανοητή αν ειδωθεί παράλληλα με τη φύση του κρατικού μηχανισμού και του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ελληνικό κράτος συγκεντρωτικό, αυταρχικό και πατερναλιστικό, λειτούργησε κυρίως ως εξουσία πάνω στους δημοσίους υπαλλήλους και όχι ως δύναμη οικονομικού προσανατολισμού γι' αυτό και είναι φανερό πως στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ελληνικό κράτος προτάσσεται το πολιτικό – ιδεολογικό στοιχείο και όχι το κοινωνικό- οικονομικό – πολιτιστικό, (Μπουζάκης). Επομένως, η αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, θεωρούμενη μέσα στο συγκεκριμένο πολιτικό και ιδεολογικό συγκείμενο είναι η διαδικασία που στοχεύει στην οικοδόμηση συγκεκριμένου ιδεολογικού συστήματος με ‘μέσο’ τον δάσκαλο και τον Επιθεωρητή που παρουσιάζεται σαν το ‘μοχλό’ αυτής (Καραφύλλης, 2002). Σε κανένα σημείο στις ατομικές εκθέσεις δε γίνεται λόγος για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, αφού κυρίαρχη απαίτηση για την περίοδο 1947-1967 ήταν η ιδεολογική δράση του εκπαιδευτικού έξω κυρίως από το σχολείο, η οποία και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα για την υπηρεσιακή ικανότητα του δασκάλου.

Σήμερα έχει επανέλθει εκ νέου το ζήτημα της αξιολόγησης στην επικαιρότητα. Μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης όπου η εκπαίδευση συνδέεται με την οικονομική αποτελεσματικότητα και η αξιολόγηση πλέον κρίνεται απαραίτητη και συνδέεται με τις έννοιες της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας, θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Η αποδοχή της άποψης του Hobsbawm: *«οι άνθρωποι δεν μπορούν να μη προβλέπουν το μέλλον μέσα από κάποια μορφή ανάγνωσης του παρελθόντος. Οφείλουν να το κάνουν (...) βάσει της εύλογης παραδοχής πως εν γένει το μέλλον συνδέεται συστηματικά με το παρελθόν, το οποίο με τη σειρά του δεν είναι ένα αυθαίρετο άθροισμα περιστάσεων και γεγονότων»*, καθιστά απαραίτητη τη γνώση του παρελθόντος για να αποφευχθούν τα λάθη και οι υπερβολές και να αποδοθούν λύσεις στα σημερινά εκπαιδευτικά πράγματα. Χρειάζεται επίσης να ληφθεί υπόψη ο χαρακτήρας του νεοελληνικού κράτους και να υιοθετηθούν νέες πρακτικές ώστε ο θεσμός της αξιολόγησης να λειτουργήσει ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ. (1990), «*Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο*», στο: *Επιστημονική επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (1990), Τόμος ιθ, εκδ. Δωδώνη.
- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Λ., (2000), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Ιωάννινα.
- ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ Α. (1999), «*Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*», στο: Αθανασούλα –Ρέππα και συν., στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α΄, εκδ. Ε.Α.Π., Πάτρα.
- ΑΝΔΡΕΟΥ Α. (επιμ.), (1992), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα.
- ΑΝΔΡΕΟΥ Α., - ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.
- ΑΝΔΡΕΟΥ Α., - ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Γ. (1990), *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.
- ΑΡΧΙΜΑΝΔΡΙΤΗΣ Ι.(1957), *Επιθεωρητές και Δάσκαλοι*, Τρίπολις.
- ΑΡΧΙΜΑΝΔΡΙΤΗΣ Ι.(1957), *Τι Παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν*, εκδ. Τούλας – Μαυράκος, Πατραι
- ΒΩΡΟΣ Φ.Κ., «*Από την ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: ένα κεφάλαιο μεγαλείου και οδύνης*», στο: www.Voros.gr.
- ΓΑΚΗΣ Τ. (1965). «Οι υπηρεσιακές εκθέσεις», στο: *Επιστημονικόν Βήμα του Δασκάλου*, τ. 1, σελ 14-15.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α.Ε., (1986), «*Κλειστές ερευνητικές τεχνικές και παιδαγωγική πραγματικότητα*», στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.29, σ. 82-87, Αθήνα.
- ΓΡΟΛΙΟΣ Γ. - Τζήκας Χ. (2002), *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Το Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου (1953-1967)*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΓΡΟΛΙΟΣ Γ. - Τζήκας Χ. (2002), «Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο: Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ. (2002), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. εκδ. Σαββάλας, σ.σ. 265-277, Αθήνα.

CARNOY Μ., (1990), *Κράτος και Πολιτική Θεωρία*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

COHEN L - MANION L., (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΔΕΡΒΙΣΗΣ Σ., (1991), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, εκδ. Θεσσαλονίκη.

ΔΗΜΑΡΑΣ Α., (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τόμος Β΄, Ερμής: Αθήνα.

ΔΗΜΑΡΑΣ Α., «Μεθοδολογικά ζητήματα στην ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» στο: Μπουζάκης, Σ. (2002). *Επίκαιρα θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^ο Επιστημονικού συνεδρίου της Εκπαίδευσης*. Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου 2000. Gutenberg: Αθήνα.

DENZIN N.K. (1970), *The research Act. A theoretical Introduction to research methods*, Chigago.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 318/ 15 Ιουν 1956.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 345/ 10 Μαΐ 1957.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 322/ 10 Σεπ 1956.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 343/ 20 Απρ 1957.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 347-348/ 30 Μαΐ - 10 Ιουν 1957, 356/ 10 Οκτ 1957.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 374/ 20 Απρ 1958, 383/ 30 Ιουλ 1958, 403/ 20 Απρ 1959.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 444/ 20 Οκτ 1960, 482/ 12 Φεβ 1962, 486/ 7 Απρ 1962, 489/ 10 Μαΐ 1962, 497/ 20 Σεπ 1962, 502/ 10 Νοε 1962, 517/ 5 Ιουν 1963.

ΔΙΔ. ΒΗΜΑ 540/ 20 Απρ 1964, 547/ 7 Σεπ 1964, 566/ 20 Απρ 1965, 572/ 20 Αυγ 1965, 580/ 20 Νοε 1965, 584/ 10 Ιαν 1966, 593/ 20 Απρ 1966, 598/ 4 Ιουλ 1966.

Δ.Ο.Ε., (1947), *Πρακτικά ΙΘ΄. Γενικής Συνελεύσεως*, 7-13 Ιουλίου. Αθήνα.

Δ.Ο.Ε., (1954), *Πρακτικά ΚΕ΄ Γενικής Συνελεύσεως*, 6-12 Ιουλίου 1953. Αθήνα.

ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ Γ., *Ο Θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική εκπαίδευση: ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*, στο: <http://www.elemedu.upatras.gr>

ΚΑΖΑΜΙΑΣ Α., «*Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία*» στο: Μπουζάκης Σ., *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, σ.σ. 169-183, Σειρά Συγκριτική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2001.

- ΚΑΝΑΚΗΣ Ι. «*Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου από το τέλος του εμφυλίου μέχρι το 1963*» στο: Μπουζάκης, Σ. (2002). Επίκαιρα θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού συνεδρίου της Εκπαίδευσης. Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου 2000. Gutenberg: Αθήνα.
- ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ Θ.(2002), «*Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Επιθεωρητές. Πορίσματα έρευνας από τις εκθέσεις αξιολόγησης στην περιοχή της Θράκης*», στο: Βιβλίο περιλήψεων από το 2^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου.
- ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ Θ., ΓΡΑΜΜΕΝΟΥ Α., ΖΕΡΔΕΛΗΣ Κ., «*Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Έβρου κατά την περίοδο 1950-1981*», στο: Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μ., «*Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*», στο: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, επιμέλεια Ανδρέου, Α., (1992), σ. 46-70, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών: Αθήνα
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., - ΘΕΡΙΑΝΟΣ Κ., (2004), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., - ΘΕΡΙΑΝΟΣ Κ., - ΤΣΙΡΙΓΩΤΗΣ Θ., - ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ., (2007), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.
- ΚΡΕΜΜΥΔΑΣ Β., (1986), *Νεότερη Ιστορία – ελληνική και ευρωπαϊκή*, εκδ. Γνώση, Αθήνα.
- ΚΛΑΒΙΔΑΣ Ν. Χ., «*Επιθεωρητής, Επιθεώρησις Σχολείων*» στο: Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, (1964), Τόμος 2, σ.625-628, εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- ΚΥΡΙΑΖΗ Ν., (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ., (1984), «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική συμμόρφωση ή μετασχηματική παρέμβαση*», στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.15, σ. 11-19, Αθήνα.
- ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ Γ., (1993), «*Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*», στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
- ΜΑΥΣΟΝ J., (2003), *Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, επιμ. Κυριαζή Ν., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- ΜΟΥΖΕΛΗΣ Ν., (1978), *Νεοελληνική κοινωνία: Όψεις υποανάπτυξης*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., (1999), *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη ανάπτυξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., (2005), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τομ. 2, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σ., - ΤΖΗΚΑΣ Χ., ΑΝΘΟΠΟΥΛΟΣ Κ., (2005), *Η κατάρτιση των Δασκάλων – διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, Τ. Β΄, Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, 1933-1998*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ΝΟΥΤΣΟΣ Χ., (2003), *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*, εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ., (1986), *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.
- ΝΟΜ. Δ/ΓΜΑ 4379/1964, (1964), *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως*, εκδ. Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα.
- ΝΟΜΟΣ ΒΤΜΘ΄ της 13^{ης} Σεπτεμβρίου 1895 *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης*, Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895.
- ΝΟΜΟΣ 1967 *Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων..*
- ΝΟΜΟΣ 1970 *Περί Οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως του προσωπικού αυτής.*
- ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ Ε., (1982), *Απομνημονεύματα*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα.
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Π., (1993), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, εκδ. Φράσεις, Αθήνα
- ΣΑΛΠΕΑ – ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΑΔΟΥ Μ., (1957), *Επιθεώρησις των σχολείων εδώ και αλλού*, Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου, Τεύχος 1-2,σελ.18.
- ΣΒΟΡΩΝΟΣ Ν., (1988), *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.
- SCOFIELD J. W., «*Αυξάνοντας τη δυνατότητα γενίκευσης της ποιοτικής έρευνας*» στο: HAMMERSLEY M. (1999), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εκπαιδευτική Έρευνα τρέχοντα θέματα*, Τόμος Α΄, Ε.Α.Π, Πάτρα.
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κ., (1987), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα.
- ΦΙΛΟΣ ΣΤ., (1984), *Το χρονικό ενός θεσμού*, εκδ. Βιβλία για όλους, Αθήνα.

ΦΡΑΓΚΟΣ Χ. «Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο» σ.256-263, στο: 1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Δ.Ο.Ε.,26-29 Μάη 1983, (1985), Δ.Ο.Ε., Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ