

Η παιδαγωγική και επαγγελματική προετοιμασία του εκπαιδευτικού σε αναθεώρηση. Κριτική και συγκριτική αποτίμηση αντιλήψεων, τάσεων και προοπτικών*

Δημήτρης Ματθαίου ■

Σε έναν κόσμο διεθνών συνεργασιών και σε μια Ευρώπη που αγωνίζεται να βρει το δρόμο της ολοκλήρωσής της, μια επιστημονική συνάντηση ειδικών από τέσσερις Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η σημερινή, μοιάζει να έχει αυτονόητη αξία. Δυστυχώς, το αυτονόητο είναι συχνά παραπλανητικό. Δεν είναι, για παράδειγμα, λίγοι εκείνοι που αποδίδουν σκοπιμότητες και που εκλαμβάνουν παρόμοιες εκδηλώσεις ως ευκαιρία αντιγραφής καλών πρακτικών από χώρες που διακρίνονται στο διεθνές στερέωμα για τις επιτυχίες τους στην εκπαίδευση. Το έχω δει να συμβαίνει επανειλημμένως, όχι μόνο από την πλευρά των απλών ανθρώπων που αγωνιούν για τη χρόνια αναξιοπάθεια της εκπαίδευσής μας και επικαλούνται γι' αυτό την ανάγκη να υιοθετηθούν επιτέλους, με τις κατάλληλες προσαρμογές, ξένα πετυχημένα πρότυπα. Το έχω δει να συμβαίνει επίσης και στις τάξεις περιώνυμων συμβούλων, διακεκριμένων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας: Τους έχουμε δει να επισκέπτονται χώρες, να παρατηρούν επιλεκτικά και αποσπασματικά, να εντυπωσιάζονται από θεσμικές ρυθμίσεις, να αρθρογραφούν στη συνέχεια με περισσή βεβαιότητα για τις προτάσεις τους, εισηγούμενοι λύσεις κατ' επίφαση ρηζικέλευθες, να επηρεάζουν κοινή γνώμη και παραγωγούς πολιτικής.

* Το κείμενο που ακολουθεί παρουσιάστηκε ως εισήγηση στο πλαίσιο της διημερίδας με τίτλο «Η επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση» που διοργάνωσε το Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών στις 12 και 13 Μαρτίου 2010 στο Γαλλικό Ινστιτούτο.

Η σημερινή συνάντηση δεν έχει τέτοιο σκοπό. Οι ξένοι ειδικοί, που συμβαίνει να είναι συνάμα επικεφαλής στις χώρες τους προγραμμάτων και οργανισμών επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισης εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχουν την πρόθεση να υποδείξουν ή να νομιμοποιήσουν πολιτικές. Η μελέτη των ξένων θεσμών δεν είναι για μας τους συγκριτικούς μελετητές της διεθνούς εκπαίδευσης μια διαδικασία επιλεκτικού εκπαιδευτικού δανεισμού θεσμών, αλλά ένα εγχείρημα που αποβλέπει πρωτίστως στην καλύτερη κατανόηση του δικού μας συστήματος: στην αναγνώριση και ανάλυση όλων εκείνων των θεμελιωδών αρχών και παραδοχών που διέπουν τη λειτουργία του, που θεωρούνται ότι έχουν αυτονόητη αξία, που μένουν γι' αυτό μακριά από τα φώτα της αμφισβήτησης και που στοιχειώνουν τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις επιλογές μας. Αυτές ακριβώς τις αδιερεύνητες περιοχές που μένουν στο λυκόφως του δικού μας συστήματος μας βοηθάει να φωτίσουμε η μελέτη των ξένων συστημάτων. Οι διαφορετικές επιλογές και ρυθμίσεις των ξένων, η διαφορετική λογική που διέπει τις επιλογές αυτές, μας οδηγεί στη διερεύνηση και κατανόηση και των δικών μας ιδεολογικών θεωρήσεων και θεσμικών ρυθμίσεων. Σε αυτές ακριβώς τις λιγότερο διερευνημένες περιοχές θα ήθελα αν επικεντρώσω σήμερα την εισήγησή μου.

Το εκτεταμένο έλλειμμα επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μας, από την αρχή κιόλας της καθιέρωσης της μέσης εκπαίδευσης στη χώρα μας, δεν είναι ασφαλώς τυχαίο. Δεν οφείλεται απλώς σε αθέτηση υποχρεώσεων από τη μεριά των πανεπιστημίων, σε συνδικαλιστικές αντιδράσεις ή στην απροθυμία του κράτους να αναλάβει το οικονομικό και πολιτικό κόστος της εφαρμογής των πολιτικών που το ίδιο κατά περιόδους έχει υιοθετήσει. Τα γενεσιουργά αίτια του θα πρέπει να αναζητηθούν βαθύτερα, σε επιστημολογικές πρωταρχικά και σε παιδαγωγικές παραδοχές, πολλές από τις οποίες έχουν επιβιώσει αναλλοίωτες μέχρι τις μέρες μας και τις οποίες έχουμε συνηθίσει να παραβλέπουμε.

Μια τέτοια παραδοχή θέλει, για παράδειγμα, την επιστήμη, το συγκεκριμένο και σαφώς οριοθετημένο επιστημονικό κλάδο που έχει σπουδάσει ο εκπαιδευτικός, να αποτελεί για αυτόν το βασικό και αδιαμφισβήτητο σύστημα αναφοράς του διδακτικού του έργου. Για τον καθηγητή που έχει γαλουχηθεί κατά τις πανεπιστημιακές του σπουδές με την ιδέα ότι η επιστήμη αποτελεί ένα συγκροτημένο σώμα γνώσης με εσωτερική δομή, αυστηρή τεκμηρίωση και διαχρονική αξία και με την πεποίθηση ότι ο ίδιος αποτελεί μέλος μιας κοινότητας με συγκεκριμένη επιστημονική ταυτότητα, την ανάδειξη και προβολή της οποίας οφείλει να υπηρετεί, γι' αυτόν τον εκπαιδευτικό, η επιστήμη αποτελεί πολύτιμο αγαθό με αυτονόητη αξία, το οποίο ο ίδιος οφείλει να μεταλαμπαδεύσει ανόθευτο στις νέες γενιές. Υπ' αυτό το πρίσμα, ο καθηγητής θεωρεί

εαυτόν πρωτίστως θεράποντα της επιστήμης και μόνο κατ' επέκταση παιδαγωγό. Εξάλλου, κατά την αντίληψη αυτή, η παιδαγωγική διάσταση ενυπάρχει και ενσωματώνεται στην επιστημονική. Ο μαθητής δηλαδή που αντιπαλεύει με τις αυξημένες απαιτήσεις του μαθησιακού στόχου της κατάκτησης της επιστημονικής γνώσης διαπαιδαγωγείται παράλληλα: Αναπτύσσει τις πνευματικές του ικανότητες, αποκτά κριτική στάση, μέθοδο και σκέψη, διαμορφώνει μια αισθητική και ηθική αντίληψη, απότοκο της γνωριμίας του με την αρμονία που διέπει τον κόσμο της γνώσης. Αντιλήψεις σαν κι αυτή εξηγούν γιατί σε κύκλους της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας εξακολουθεί να έχει ισχύ το δόγμα ότι το «τι», το περιεχόμενο και η δομή της γνώσης, είναι υπέρτερο του «πώς», της μεθόδου δηλαδή προσφοράς της, ή για να το πω αλλιώς, ότι όποιος γνωρίζει καλά το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας θα βρει μέσα στην ίδια τη δομή της γνώσης τον τρόπο να τη μετακενώσει στους μαθητές του. Είναι άραγε από την άποψη αυτή τυχαίο ότι σχεδόν μέχρι τη δεκαετία του 1980 η παιδαγωγική, αν και πολυφίλητη κατά τα άλλα και αχειραφέτητη θυγατέρα της φιλοσοφίας, ήταν το αποπαιδί των φιλοσοφικών σχολών; Ότι ορισμένοι ακόμη και σήμερα αρνούνται για τα παιδαγωγικά το χαρακτηρισμό τους ως επιστήμης; Είναι επίσης τυχαίο ότι σε αρκετές περιπτώσεις σχολικά προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια και ασφαλώς διδακτικές προσεγγίσεις, ακολουθούν το πατρών των αντίστοιχων πρακτικών των πανεπιστημιακών σπουδών; Θεματοφύλακες άλλωστε της παραδοσιακής αντίληψης για τη σχολική γνώση, που την θέλει αυστηρά «επιστημονική» χωρίς εκπτώσεις απέναντι στις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή και χωρίς νοθεύσεις της δομικής της διαύγειας αποτελούν οι πανεπιστημιακοί των κατά τα άλλα αποκαλούμενων καθηγητικών σχολών, που δε χάνουν την ευκαιρία να δηλώσουν ότι προετοιμάζουν επιστήμονες και όχι εκπαιδευτικούς, και που γι' αυτό αντιμετωπίζουν με καχυποψία και άρνηση την προσπάθεια «παρείσακτων» στην επικράτειά τους¹.

Από την άλλη, η αυστηρή επιστημολογική οριοθέτηση της επιστημονικής ταυτότητας, για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως, δεν είναι άραγε κι αυτός ένας από τους λόγους που τα μαθήματα των φυσικών επιστημών παραμένουν διηρημένα σε κλάδους αντιμαχόμενους συχνά μεταξύ τους στη διεκδίκηση κύρους και θέσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, και ακόμη δεν είναι αυτή η ίδια η αντίληψη περί της επιστημονικής γνώσης και του εγγενούς μορφωτικού δυναμικού της που κάνει μαθήματα χωρίς αυστηρή επιστημονική δομή, όπως ας πούμε τα καλλιτεχνικά, να δυσκολεύονται να βρουν μια αξιοπρεπή θέση στο σχολικό πρόγραμμα;

Σε μεγάλο βαθμό, η διχοτομία αυτή ανάμεσα στο επιστημονικό «τι» και στο «πώς» του διδακτικού έργου και η πρωτοκαθεδρία του πρώτου στη λογική της επαγγελματικής και παιδαγωγικής προετοιμασίας των καθηγητών μας

απηχεί αντιλήψεις παρωχημένων εποχών. Τότε που η μέση εκπαίδευση αποτελούσε προνόμιο των λίγων, που λόγω κοινωνικής καταγωγής και μορφωτικής υποδομής μπορούσαν να ανταποκριθούν στις υψηλές γνωστικές απαιτήσεις της από καθέδρας επιστημονικής διδασχής. Τότε που το αρνητικό μαθησιακό αποτέλεσμα χρεωνόταν στο μαθητή, ανέτοιμο, απρόθυμο, αμελή ή αδιάφορο, όπως υποστηριζόταν, να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του και όχι στον αυστηρό και ελάχιστα μεταδοτικό δάσκαλο. Τότε που η γνώση, η αποστασιοποιημένη από την κοινωνική καθημερινότητα και από τη σχολική πραγματικότητα γνώση αντιμετωπιζόταν ως αγαθό με αυτονόητη αξία. Τότε που το δευτεροβάθμιο σχολείο διέθετε την αποκλειστικότητα, το μονοπώλιο σχεδόν της γνωστικής και μορφωτικής παρέμβασης.

Το σκηνικό αυτό έχει όμως αλλάξει προ πολλού. Η εκπαίδευση έχει προ πολλού μαζικοποιηθεί και οι σημερινοί μαθητές έχουν διαφορετικά μεταξύ τους ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνωστική υποδομή, φιλοδοξίες, απαιτήσεις και κυρίως αξιακές αναφορές και σταθερές: η πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας δεν οριοθετείται μόνο από την παρουσία των μεταναστών. Προσδιορίζεται επίσης από τις ιδιοσυγκρασιακές προτιμήσεις, τη διαδικτυακή επικοινωνία, το κοινωνικό status, υπαρκτό ή φαντασιακό κ.ο.κ. Από την άλλη, το παιδί αναγνωρίζεται πλέον όχι ως μια μικρογραφία ενήλικα στο στάδιο της μαθητείας, αλλά ως μια αυτεξούσια οντότητα με τις δικές της ιδιαίτερες αναπτυξιακές ανάγκες, αντιλήψεις για τη ζωή, δικαιώματα και μέσα έκφρασης και δράσης. Από τη δική του την πλευρά, το σχολείο έχει χάσει το μονοπώλιο στη μορφωτική επίδραση και στη γνώση, με το διαδίκτυο να το ανταγωνίζεται αποτελεσματικά. Ακόμη χειρότερο, το σχολείο δεν μπορεί πια να διαβεβαιώσει κανένα για τις προοπτικές κοινωνικής ανόδου και οικονομικής προκοπής που διασφαλίζει στους μαθητές του. Η σοβούσα οικονομική κρίση έχει απλώς ενισχύσει περαιτέρω, μαζί με την αγωνία για το αύριο, και τον πραγματισμό των νέων κατά την ιεράρχηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που προσφέρει το σχολείο, με μοναδικό σχεδόν σύστημα αναφοράς τη χρησιμότητά τους στον επαγγελματικό στίβο. Το μορφωτικό επίπεδο της σύγχρονης οικογένειας είναι σήμερα σε γενικές γραμμές υψηλότερο, με αποτέλεσμα αρκετοί γονείς να διατηρούν μια κριτική στάση απέναντι στα τεκταινόμενα εντός των σχολικών τειχών και στην επάρκεια και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η κριτική στάση επεκτείνεται σε όλους σχεδόν τους τομείς. Αφορά το είδος της γνώσης που προσφέρει το σχολείο. Θεωρητική, διαμερισματοποιημένη, αποκομμένη από την πράξη και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και αγοράς εργασίας, χαρακτηρίζεται από πολλούς. Αφορά την υποβαθμισμένη σημασία που αποδίδεται από το σχολείο στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η προσαρμοστικότητα, η

ανάλυση προβλημάτων, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η διαχείριση κινδύνων κλπ, που θεωρούνται απαραίτητες για την επιβίωση των νέων στο σύγχρονο κόσμο, όπως διαβεβαιώνουν μετ' επιτάσεως οι διεθνείς οργανισμοί. Αφορά το κλίμα διδασκαλίας και μάθησης. Αποθητικό κρίνεται από πολλούς. Χωρίς έμπνευση, χωρίς ζωντάνια, διεκπεραιωτικό, όταν δε γίνεται αποπνικτικό και ενίοτε επικίνδυνο. Τα τσιτάτα για σχολείο φυλακή με καγκελόφρακτα παράθυρα, για σχολείο κάτεργο ψυχών όπου το συναίσθημα απουσιάζει και ο νεανικός αυθορμητισμός εγκλωβίζεται στην αδιαφορία και τον ατομικισμό, αφθονούν. Τα φαινόμενα της σχολικής βίας, του ρατσισμού και της διακίνησης ουσιών έχουν μπει για τα καλά στη σχολική καθημερινότητα. Το σχολείο, που κάποτε αποτελούσε το θερμοκήπιο της γνώσης και της πνευματικής καλλιέργειας, το θεματοφύλακα αξιών και συνεχιστή παραδόσεων, το μέσο ατομικής και συλλογικής προκοπής, το χώρο όπου ο εκπαιδευτικός κανοναρχούσε κατά πώς η πολιτεία όριζε και η επιστήμη του υπαγόρευε, έχει δώσει τη θέση του σε ένα σχολείο με λίγες σταθερές και με πολλές απαιτήσεις από όσους το υπηρετούν.

Θα συμφωνήσετε φαντάζομαι μαζί μου ότι τις νέες αυτές απαιτήσεις δεν μπορεί πια, εξ αντικειμένου, να ικανοποιήσει από μόνη της η επιστημονική κατά κλάδο κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Σε όλα ανεξαιρέτως τα σεμινάρια και τα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς που έχουμε μέχρι σήμερα διοργανώσει, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τα ίδια πάντα αγωνιώδη ερωτήματα. Τα πιο επίμονα και συνηθισμένα αφορούν πρώτον τη διαχείριση της ετερότητας στα σχολεία. Όχι μόνο σε ό,τι αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις, που απαιτούν τα πολυπολιτισμικά μαθητικά ακροατήρια, αλλά σε ό,τι αφορά κυρίως τους λεπτούς χειρισμούς που απαιτούν η διατήρηση του εθνικού συστήματος αξιών και ταυτόχρονα ο σεβασμός της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών. Ψηλά στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών είναι επίσης η διαχείριση των κρίσεων που ανακύπτουν όλο και πιο συχνά στα σχολεία, ιδιαίτερα όταν αυτές γίνονται εκρηκτικές, συγκεντρώνοντας τα φώτα της δημοσιότητας. Ο χειρισμός των παιδιών με αποκλίνουσες συμπεριφορές και μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια άλλη διάσταση των απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Η διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και οι δυσκολίες στην επικοινωνία τους με ορισμένους γονείς φαίνεται να απασχολούν και αυτές τους εκπαιδευτικούς. Και ο κατάλογος των απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς είναι μακρύς. Όσο τα ζητήματα αυτά δεν αντιμετωπίζονται, με στοχευμένες και πρακτικού χαρακτήρα επιμορφώσεις για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και με ανάλογη επαγγελματική προετοιμασία για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι καθηγητές στα σχολεία μας θα νιώθουν ανασφαλείς και περιθωριοποιημένοι στο ρόλο του προγυμναστή μαθητών για υψηλές επιδόσεις, το μόνο ρόλο για τον οποίο είναι ίσως σήμερα καλύτερα προετοιμα-

σμένοι από τις σπουδές τους. Ένα ρόλο όμως που στους περισσότερους εκπαιδευτικούς δεν προσφέρει αυτό που αποκαλείται επαγγελματική ικανοποίηση.

Θα μου επιτρέψετε να μείνω για λίγο στο τελευταίο αυτό σημείο, πριν προχωρήσω στη διερεύνηση των προϋποθέσεων, των ιδεολογικών αρχών και των θεσμικών ρυθμίσεων που συνεπάγεται μια αλλαγή στην επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Και αυτό γιατί θεωρώ κρίσιμο στοιχείο της ποιοτικής εκπαίδευσης την επαγγελματική ικανοποίηση του δασκάλου. Είναι γνωστό ότι οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο δεν είναι πάντοτε οι καλύτερες. Είναι επίσης γνωστό ότι οι οικονομικές απολαβές του εκπαιδευτικού πόρω απέχουν από το να θεωρούνται ικανοποιητικές για μια δουλειά, οι ποιοτικές προδιαγραφές της οποίας απαιτούν δόσιμο ψυχής. Η μόνη ουσιαστική ανταμοιβή κρύβεται στο χαμόγελο των μαθητών μας, στα προσηλωμένα πάνω μας μάτια τους, στο συνωστισμό γύρω μας στη διάρκεια των διαλειμμάτων, στην εμπιστοσύνη που αποπνέουν οι εκμυστηρεύσεις και τα ερωτήματά τους, στην πρόθυμη υπέρβαση των κατ' οίκον εργασιών που τους αναθέτουμε. Σε όλο αυτό το πανηγύρι συναισθημάτων σπάνια γίνεται συμμετοχος ο προγυμναστής, ο εκπαιδευτικός που η βασική επαγγελματική του κατάρτιση, περιορισμένη καθώς είναι μόνο στην καλή γνώση του επιστημονικού του αντικειμένου, δεν του επιτρέπει να ανιχνεύει τον νεανικό παλμό, να αναγνωρίζει την πραγματικότητα του νέου και την οπτική του για τη ζωή, να επικοινωνεί μαζί του σε κοινό κώδικα, να εμπνέει, να πείθει, να συνεργάζεται, αλλά και να θέτει κανόνες, να αξιολογεί, να επιβάλλεται. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός, σαν κι αυτόν που προετοιμάζει η μονόπλευρη επιστημονική επαγγελματική του κατάρτιση, δύσκολα θα βρει το δρόμο που οδηγεί στην επαγγελματική απόλαυση. Από την άλλη, περιορισμένες είναι επίσης οι πιθανότητες να του αναγνωριστεί από τους αποδέκτες του εκπαιδευτικού αγαθού το κύρος του λειτουργού, αυτό που οι αγγλοσάξωνες ονομάζουν *profession* ή ακόμη καλύτερα *learned profession*. Στις σύγχρονες κοινωνίες του υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, η εντρυφή στην επιστήμη από μόνη της δε διασφαλίζει την ειδοποιό διαφορά της εκπαιδευτικής από άλλες συγγενείς επιστημονικές ταυτότητες. Οι απαξιωτικές κρίσεις ορισμένων κύκλων για τον κλάδο μας έχουν σε σημαντικό βαθμό αφετηρία τέτοιες διαπιστώσεις.

Πιστεύω ότι τις σκέψεις μου αυτές συμμερίζονται πολλοί. Έχω την αίσθηση ότι οι συνθήκες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία μας αλλά και οι γενικότερες κοινωνικές συγκυρίες στον τόπο μας και διεθνώς έχουν προλείανει το έδαφος για μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο προετοιμασίας των καθηγητών της μέσης. Σ' αυτό συμφωνούν ήδη επί της αρχής οι αρμόδιοι συνδικαλιστικοί φορείς και οι επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, ο λόγος των οποίων ακούγεται συχνά με καθαρότητα. Το ζητούμενο είναι συνεπώς ποιο θα είναι το θεσμικό πλαίσιο και κυρίως το ιδεολογικό

και παιδευτικό σκεπτικό μιας τέτοιας αλλαγής, καθώς ούτε οι κατεστημένες αντιλήψεις έχουν αναθεωρηθεί στο σύνολό τους, ούτε οι διαμορφωμένες ενδοπανεπιστημιακές ισορροπίες είναι εύκολο να ανατραπούν, ενώ έχουν ήδη διαμορφωθεί απόψεις περί του πρακτέου, βασισμένες σε παραδοχές με αμφιλεγόμενο κύρος και μια εκλεκτική συγγένεια με παρωχημένες θεωρήσεις. Δεν θα πρέπει να λησμονούμε άλλωστε ότι η αλλαγή έχει κατά κανόνα το πρόσωπο του Ιανού. Η μία όψη του κοιτάει το αύριο, την ίδια στιγμή που η άλλη ανατρέχει και αναπολεί το παρελθόν.

Στις θεωρήσεις αυτές, που κυοφορήθηκαν στο μακρύ διάστημα της προσδοκίας της αλλαγής ανήκουν και ορισμένες που επιλεκτικά αξίζει να διερευνηθούν εδώ. Η πρώτη από αυτές αναφέρεται στο περιεχόμενο της παιδαγωγικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Για πολλούς, η προετοιμασία αυτή εξαντλείται σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας· στο πώς δηλαδή, με ποιες μεθόδους και τεχνικές, η διδασκαλία μας θα γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Τον τελευταίο μάλιστα καιρό η συζήτηση αυτή έχει επικεντρωθεί στο σχετικό ζήτημα της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Μια τέτοια αντίληψη υποκρύπτει εντούτοις τον κίνδυνο να θεωρηθεί η διδακτική μεθοδολογία ως ένα είδος εκπαιδευτικής τεχνολογίας με γενικευμένη εφαρμογή· ένα είδος διδακτικού συνταγολογίου σαν κι αυτό που οι αλήστου μνήμης επιθεωρητές συνιστούσαν στους διδάσκοντες. Η τυποποίηση όμως μιας τόσο δημιουργικής διαδικασίας, όπως η διδασκαλία, είναι ίσως το ίδιο επικίνδυνη με την ολοκληρωτική απουσία της. Οι σύγχρονες τάσεις διεθνώς θέλουν την επαγγελματική και παιδαγωγική προετοιμασία των εκπαιδευτικών να έχει ένα ευρύτερο περιεχόμενο. Ένα περιεχόμενο που επεκτείνεται κατ' αρχάς στο ευρύτερο πεδίο της ψυχολογίας, ενός γνωστικού πεδίου που φωτίζει το δεύτερο διαλεκτικό πόλο της διδακτικής διαδικασίας: το μαθητή, που αναπτύσσεται, μαθαίνει, αισθάνεται, επικοινωνεί. Ένα πεδίο που διεθνώς αποτελεί προ πολλού αναπόσπαστο τμήμα των προγραμμάτων επαγγελματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Όμως, η σύγχρονη συγκυρία απαιτεί την υπέρβαση και αυτών των προγραμμάτων. Οι σύγχρονες κοινωνίες, ανάμεσά τους και η δική μας, είναι περίπλοκες, πολυπολιτισμικές, ρευστές, ραγδαία μεταβαλλόμενες. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κανόνας που για δεκαετίες αποτελούσε τον οδηγό του εκπαιδευτικού λειτουργού αμφισβητείται: η εκπαίδευση προοδευτικά μετασχηματίζεται σε υποσύστημα της οικονομίας· η γνώση αποκτά εργαλειακό χαρακτήρα· η ετερότητα και ο αξιακός πλουραλισμός περιθωριοποιούν τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής στόχευσης· το άτομο ως παραγωγική μονάδα και καταναλωτής διεκδικεί θέση πρωταγωνιστική στην εκπαίδευση· το κράτος, αδύναμο απέναντι στις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, εμφανίζεται απρόθυμο να επωμιστεί τα βάρη της χρηματοδότησης και του συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο διασπά και αναθέτει σε άλλους, ανάμεσά

τους και στη σχολική μονάδα, ασκώντας την εποπτεία με νέους τρόπους που προσιδιάζουν σε πρακτικές της αγοράς. Ένα καινούριο λεξιλόγιο εισβάλλει στο δημόσιο λόγο για την εκπαίδευση: αποτελεσματικότητα, ποιότητα, γονεϊκή επιλογή, απόδοση λόγου, διαφορετικότητα, καταναλωτής κλπ, την ίδια στιγμή που έννοιες με αδιαμφισβήτητο κατά το παρελθόν και μονοσήμαντο νοηματικό περιεχόμενο εμφανίζονται μεταλλαγμένες. Η συνεργασία και η κοινωνική συνοχή, για παράδειγμα, στο λόγο των διεθνών οργανισμών έχουν πια οικονομικό κυρίως περιεχόμενο ως προϋποθέσεις αύξησης της παραγωγικότητας και όχι ως προϋποθέσεις ανθρώπινης αλληλεγγύης.

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον η επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στα θέματα που αφορούν τα συμβαίνοντα εντός των σχολικών τειχών. Ανέκαθεν, έτσι κι αλλιώς, τα συμβαίνοντα εκτός σχολείου είχαν βαρύνουσα σημασία για τα συμβαίνοντα μέσα σε αυτό, πολύ περισσότερο σήμερα που τα τείχη των σχολείων αδυνατούν πλέον να αποκρούσουν τις εισβολές από το κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτό και θεωρώ ως απολύτως αναγκαίο στο πρόγραμμα προετοιμασίας του εκπαιδευτικού να συμπεριληφθούν όλες εκείνες οι γνωστικές πειθαρχίες, δραστηριότητες και προβληματισμοί που θέτουν ερωτήματα σχετικά με τις σχέσεις της εκπαίδευσης με την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική. Ερωτήματα σχετικά με τους σκοπούς και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της σύγχρονης παγκόσμιας κοινωνίας. Ερωτήματα σχετικά με την αμφισβήτηση του επιστημολογικού παραδείγματος της νεωτερικότητας που οδηγεί σε αναθεωρήσεις απόψεων για τη σχολική γνώση. Ερωτήματα σχετικά με τον ίδιο το ρόλο του εκπαιδευτικού, με τη δυνατότητά του να διαχειριστεί τον αξιακό πλουραλισμό, τον πολιτισμικό σχετικισμό, την αμφισβήτηση του δημόσιου χαρακτήρα του λειτουργημάτος του, τα φαινόμενα του κοινωνικού κατακερματισμού, του ατομικισμού και της βίας που εισβάλλουν στο σχολείο.

Μια δεύτερη θεώρηση του χαρακτήρα της επιθυμητής επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού, που επίσης αντλεί το σκεπτικό της από παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις, θέλει την κατάρτιση να στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη θεωρία. Στην ενημέρωση δηλαδή των μελλοντικών εκπαιδευτικών, μέσα από την καθέδρας διδασκαλία, για τα όσα οι παιδαγωγικές επιστήμες και οι επιστήμες του ανθρώπου υποστηρίζουν. Η εμμονή σε αντιλήψεις που θέλουν τη γνώση της θεωρίας να αποτελεί όχι μόνο την αναγκαία, αλλά και την ικανή συνθήκη επιτυχούς άσκησης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος, είναι αμφίβολο αν θα επιτρέψει την ολοκληρωμένη προετοιμασία του εκπαιδευτικού που θα επιθυμούσαμε. Θα μπορούσε άραγε να φανταστεί κανείς και να εμπιστευτεί ένα γιατρό που γνωρίζει απ' έξω κι ανακατωτά τη θεωρία, αλλά δεν έχει μπει ποτέ σε εξεταστήριο, εργαστήριο ή χειρουργείο; Η πρακτική άσκηση, στοχευμένη, καθοδηγούμενη και εποπτευόμενη, είναι

άλλωστε για όλα τα υψηλού κύρους και αποστολής επαγγέλματα μια υπαρκτή αναγκαιότητα. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ο φυσικός χώρος της πρακτικής άσκησης είναι κατά κύριο λόγο το σχολείο και ο φυσικός συνεργάτης του πανεπιστημιακού δασκάλου είναι ο πεπειραμένος εκπαιδευτικός της σχολικής πράξης. Ο θεσμός του μέντορα, άγνωστος ουσιαστικά σε μας, έχει αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμος σε πολλές χώρες, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη, το πανεπιστήμιο με το σχολείο.

Κυρίες και Κύριοι,

Καθώς ετοιμάζα τη σημερινή εισήγησή μου για ένα ζήτημα για το οποίο πολύ λόγος και εξαγγελίες αντιμετώπισής του έχουν γίνει κατά το παρελθόν, μου ήρθαν στο νου τα λόγια του Κλέωνα, του αρχαίου Αθηναίου δημαγωγού: «Οι Αθηναίοι», είχε πει σαρκαστικά, «είναι ακροατές έργων και θεατές λόγων». Για πολλά χρόνια υπήρξαμε και εμείς οι σύγχρονοι Έλληνες, ακροατές έργων μεταρρυθμιστικών της εκπαίδευσής μας, ενώ χορτάσαμε να βλέπουμε κατατεθειμένους σε νόμους και άρθρα μεγαλόστομους λόγους και καλές προθέσεις. Ήρθε η ώρα, νομίζω, σε αυτό τουλάχιστον το πεδίο, το πεδίο της επαγγελματικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της μέσης, να αποκατασταθεί η τάξη: να δούμε δηλαδή, όχι να ακούσουμε τις αλλαγές. Αλλά και να ακούσουμε, να αφουγκραστούμε προσεκτικά, το λόγο, τη λογική των αλλαγών αυτών. Γιατί χωρίς το λόγο, οι όποιες αλλαγές δε θα έχουν προοπτική.

Σημειώσεις

¹ Πριν από πολλά χρόνια, ως μέλος μιας Επιτροπής αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων της φυσικής του γυμνασίου, υπήρξα μάρτυς αυτής της νοοτροπίας επιστημονικής περιχαράκωσης. Ως ομάδα είχαμε σκεφτεί να κάνουμε μια σύντομη εισαγωγική αναφορά στον διεπιστημονικό χαρακτήρα της γνώσης στις φυσικές επιστήμες. Πληροφορηθείς τα τεκταινόμενα, λάβρος ο πρόεδρος της αντίστοιχης επιτροπής για τη βιολογία μας επιτίμησε για την πρωτοβουλία μας. Ισχυρίστηκε κατ' αρχάς ότι δεν είχαμε τη θεσμική αρμοδιότητα για μια τέτοια «παρέμβαση» στο έργο της επιτροπής του. Προέβαλε όμως κυρίως το επιχείρημα ότι μια τέτοια παρέμβαση υπέκρυπτε την προσπάθειά μας να αναδείξουμε τη φυσική σε «μητέρα-επιστήμη» των άλλων φυσικών επιστημών, άρα και της βιολογίας.