

Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα

Γιώργος Μαυρογιώργος ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο που ακολουθεί καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να συγκροτηθεί μια ιστορικοβιογραφική προσέγγιση στη μελέτη και την ανάλυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Βασική προϋπόθεση σε μια τέτοια προσέγγιση είναι να εντοπίζονται κρίσιμα «επεισόδια» στην επαγγελματική βιογραφία του εκπαιδευτικού, μέσα στον ιστορικό χρόνο (από τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο μέχρι την αφυπηρέτηση), όπως είναι η «άτυπη μαθητεία» στο σχολείο, οι σπουδές στο πανεπιστήμιο, η υποδοχή του νεοδιόριστου στο σχολείο και η εν γένει σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

Αυτά τα «επεισόδια» αντικειμενικά προσφέρονται ως «τομές» σε μια δυναμική διαδικασία διαβίου κριτικού αναστοχασμού και επαναπροσδιορισμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσφέρουν το έργο τους σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας. Τα «εύλογα» ερωτήματα που προκύπτουν εδώ είναι εάν και κατά πόσο αξιοποιούνται συστηματικά αυτά τα «επεισόδια» ως σημεία-τομές στις πολιτικές βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα προϋποθέτουν ή και προκαθορίζουν την απάντηση στο ερώτημα «ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε και για ποιο σχολείο». Έτσι, ουσιαστικά το θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τίθεται στο πολιτικο-ιδεολογικό της πλαίσιο. Αυτό, με τη σειρά του, προσδιορίζεται ως ένα μεγάλο βαθμό και από τις τάσεις και εξελίξεις που σημειώνονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και από τους τρόπους με τους οποίους γίνεται η υποδοχή αυτών των εξελίξεων στην Ελλάδα, με τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ και ΕΣΠΑ. Μάλλον, έχουμε ενδείξεις για πολιτικές μηχανιστικής προσκόλλησης, παρά για πολιτικές μετασχηματισμού δομών και περιεχομένου της εκπαίδευσης. Οπότε, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα αναβάλλεται, για μια ακόμη φορά.

Εισαγωγικά

Οι αναλύσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, συνήθως, πάσχουν από την άποψη ότι προτείνουν λύσεις σε κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό κενό, καθώς αποσιωπούν τις κοινωνικές σχέσεις άνισης κατανομής πλούτου προνομίων και εξουσίας στην κοινωνία και στο σχολείο. Το αποτέλεσμα είναι να μην έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα στις συνθήκες εργασίας και το έργο των εκπαιδευτικών και να μη δημιουργούν προϋποθέσεις για μετασχηματιστική παρέμβαση και αλλαγή (Liston & Zeichner, 1991). Πολιτικά, κοινωνικά και ιδεολογικά ζητήματα αποσιωπούνται και ερωτήματα του «γιατί» και του «τι» υποβιβάζονται σε μεθοδολογικά/οργανωτικά του «πώς». Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα: τα τελευταία χρόνια, από το Υπουργείο Παιδείας και τους εποπτευόμενους φορείς, όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, έχουν εκπονηθεί αλληπάλληλες μελέτες για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών. Από το Υπουργείο Παιδείας έχουν δοθεί για «ανοιχτή» διαβούλευση και αντίστοιχα κείμενα /ερωτηματολόγια, όπως και η σχετική έκθεση αποτελεσμάτων. Η καταγραφή των αναγκών κρίνεται απαραίτητη για τον ορθολογικό προγραμματισμό των αλλαγών. Όταν, ωστόσο, οι σχετικές μελέτες δεν αναζητούν τους πολιτικο-ιδεολογικούς όρους, κάτω από τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην πρόταξη των συγκεκριμένων αναγκών, είναι προφανές ότι οι επιλογές που προκρίνονται είναι ανοιχτές σε διαδικασίες μηχανιστικών αλλαγών που δεν έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα στη μορφή και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Η απλή κωδικοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών και η υιοθέτησή τους για το σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής δεν είναι ικανή συνθήκη για τη διαμόρφωση έγκυρων και αξιόπιστων επιμορφωτικών προγραμμάτων, όταν δεν εξετάζονται οι διαδικασίες «κατασκευής» των αναγκών και οι ενδεχόμενες προεκτάσεις τους για το σχολείο και τους ίδιους;

Το ερώτημα «ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε» συνδέεται, κυρίως, με θέματα βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Αυτό το ερώτημα, ωστόσο, εμπίπτει, κατά προτεραιότητα, στο πεδίο ιδεολογικών συγκρούσεων, όπου διακυβεύονται κυρίαρχα συμφέροντα στην υπόθεση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου όσο και στους συσχετισμούς ισχύος και εξουσίας (Popkewitz, 1993). Οι πολιτικές, δηλαδή, για τον εκπαιδευτικό δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες. Μπορούν να ενσωματώνουν και να συμμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς στη λογική της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης ή να υποστηρίξουν την ανάπτυξη θεσμικών, υλικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν με θεμελιωμένη και με εμπεριστατωμένη κριτική δράση την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα για να τη βελτιώνουν.

Η ανάλυσή μας, πέρα από αυτή την εισαγωγική διευκρίνιση, συγκροτείται από/και προϋποθέτει ορισμένες βασικές θεωρητικές παραδοχές τις οποίες θα προτάξουμε. Αρχικά, θα αναφερθούμε στο ευρωπαϊκό πλαίσιο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και τις προεκτάσεις που αυτό έχει για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τη σχέση των εκπαιδευτικών με το σχολείο για να αναδείξουμε τις προϋποθέσεις που προσφέρονται για αλλαγή. Με βάση την ανάλυση αυτή, θα προτείνουμε την ιστορικο-βιογραφική προσέγγιση για μια δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι όποιες προτάσεις, βεβαίως, για να αποκτήσουν «υλική» δύναμη θα χρειαστεί να αποτυπώνονται με συστηματικό –μη αντιφατικό–τρόπο τόσο στη *μορφή* όσο και στο *περιεχόμενο* στο σύνολο της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο κείμενο αυτό δε θα εστιάσουμε σε θέματα οργάνωσης, συντονισμού, φορέων, δομών, μοντέλων και τυπολογιών βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (βλ. Μαυρογιώργος, 1983). Θα περιοριστούμε στο να αναδείξουμε σημαντικά «επεισόδια» που προσφέρονται για «τομές» στη βιογραφία του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των πολιτικών βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής και η εκκρεμότητα διαρκείας στην Ελλάδα

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τον εκπαιδευτικό είναι προσφιλέσ αντικείμενο αναζητήσεων και διαλόγου στην ημερήσια διάταξη του εκπαιδευτικού ζητήματος. Διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, ΟΥΝΕΣΚΟ, ΕΕ), ερευνητικά κέντρα, ερευνητές, εκπαιδευτικοί, ομοσπονδίες εκπαιδευτικών, πολιτικοί φορείς, σύμβουλοι, κ.α. το ιεραρχούν ως θέμα υψηλής προτεραιότητας και αιχμής. Χαρακτηριστική είναι η πρόταξη της άποψης ότι η «ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δε μπορεί να ξεπερνάει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του» ή ότι «ο μόνος τρόπος για να βελτιώσουμε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι να βελτιώσουμε τη διδασκαλία» (OECD, 2007). Ιδιαίτερη έξαρση παρατηρείται, κατά την τελευταία δεκαετία, στις πολιτικές που προτείνονται, με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ορισμένες εκθέσεις είναι σημαντικές από την άποψη των βασικών κατευθυντήριων γραμμών που διαγράφονται. Έτσι, π.χ. το «Πράσινο Βιβλίο» για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και άλλες εκθέσεις προτείνουν «υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση» (ENTEΡ, 2000; TNTEE, 2000; Eurydice, 2006; 2009; European Commission, 2007; Scheerens, 2010). Ορισμένες διαπιστώσεις είναι ενδιαφέρουσες και αξιοποιήσιμες:

- Παρά την ευρεία συναίνεση σε επίπεδο διακηρύξεων, ελάχιστες και ελάχιστον σημασίας αλλαγές έχουν συντελεστεί στις χώρες της ΕΕ. Εξαντλούνται σε πρακτικές του «μια από τα ίδια» και προδιαγράφονται ομοιότροπες τάσεις.
- Η σχετική εικόνα είναι γεμάτη από αντιφάσεις, παράδοξα και εσωτερικά/εξωτερικά εμπόδια που αναχαιτίζουν τις αλλαγές. Ο πληθωρισμός των προσδοκιών που προβάλλεται για τους εκπαιδευτικούς γίνεται μέγανος του προβλήματος.
- Καταγράφονται σαφείς δείκτες κατακερματισμού των εμπλεκόμενων φορέων, αποσπασματικότητα και έλλειψη συντονισμού και συνέργειας, ανάμεσα στις διαδικασίες και στους παράγοντες που συνδέονται με τη βασική εκπαίδευση, την επιμόρφωση, την έρευνα και την εν γένει επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007) σε κείμενο για «την πρόωθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» επισημαίνει ότι απαιτείται συστηματική συνεργασία και συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων φορέων (πανεπιστημίων, σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών οργανώσεων, ερευνητικών κέντρων, κ.ά.). Μετά από μια καμπάνια («Η Ευρώπη χρειάζεται εκπαιδευτικούς»), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Συνδικαλιστικής Ένωσης για την Εκπαίδευση (ETUCE, 2008), κατέθεσε «Κείμενο Πολιτικής» στο οποίο διευρύνει και εμπλουτίζει τη σχετική συζήτηση με προτάσεις που αναφέρονται στην αναβάθμιση της βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, το προφίλ των μελών του διδακτικού προσωπικού που διδάσκουν στη βασική εκπαίδευση, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, την επαγγελματική αυτονομία, τη σύνδεση θεωρίας – έρευνας και πράξης, την απαλλαγή από διδακτικό φόρτο στους νεοεισερχόμενους, την υπογραφή συλλογικής σύμβασης, την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών, κ.ά.

Τα κείμενα αυτά παρουσιάζουν ενδιαφέρον από την άποψη των οργανωτικών και θεσμικών διευθετήσεων για τον εκσυγχρονισμό των σχετικών πολιτικών. Είναι, όμως χαρακτηριστική η απουσία του κοινωνικού. Τα κείμενα αυτά εμπεριέχουν μια ρητορική. Τα προβλήματα, ωστόσο, δεν είναι υπόθεση διακηρύξεων αλλά είναι *πραγματικά*. Το κεντρικό ζήτημα δεν είναι η διακήρυξη των προθέσεων ή των πολιτικών επιλογών και κανονιστικών ρυθμίσεων, όσο η αντίφαση του *οργανωτικού με το κοινωνικό*. Η εφαρμογή τους προσδιορίζεται δραστικά από την εισβολή του κοινωνικού στον κόσμο των προθέσεων, δηλαδή από τα κοινωνικά εμπόδια, τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που αναδεικνύονται κατά την εφαρμογή των σχετικών προτάσεων. Φαίνεται ότι η ιδεολογία της «ευρωπαϊκής διάστασης» λειτουργεί ως όχημα για την προ-

ώθηση πολιτικών με νέο-φιλελεύθερο, νέο-συντηρητικό και ιδιότυπο «νέο-ανθρωπιστικό» προσανατολισμό.

Πέρα, ωστόσο, από τις διακηρύξεις, παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στις σχετικές πολιτικές των χωρών-μελών, αναδεικνύονται αθέατες τάσεις ομοιοτροπίας και εναρμόνισης, με συρρίκνωση του έθνους-κράτους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1994; 2003). Πολλές από τις επιδράσεις της ασκούμενης ευρωπαϊκής πολιτικής αναδεικνύονται στις συνθήκες και όρους εργασίας των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1993; Eurydice, 2008).

Η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρακολουθεί τις σχετικές εξελίξεις και αξιοποιεί και σχετικά κοινοτικά δεδομένα. Η υποδοχή τους αποκρυσταλλώνεται, ως ένα βαθμό, στα κοινοτικά προγράμματα με τη σχετική χρηματοδότηση δράσεων που συνδέονται με τις υποτιθέμενες εκπαιδευτικές αλλαγές. Το ζητούμενο, βέβαια, είναι ώστε η επιλογή της εναρμόνισης να μην εξαντλείται σε δείκτες μηχανιστικής και τεχνοκρατικής προσκόλλησης αλλά να αποκτάει τα χαρακτηριστικά ενός ουσιαστικού μετασχηματισμού δομών και περιεχομένου της εκπαίδευσης για τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό του σχολείου. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα καλείται να δώσει τη δική της εκδοχή “ευρωπαϊκής διάστασης” σε σημαντικά πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα που έχουν να κάνουν με την κυριαρχία ενός νέου ευρωκεντρισμού, νέων μορφών κοινωνικού αποκλεισμού, ανισότητας και διακρίσεων, την κυριαρχία ορισμένων πολιτισμικών αγαθών, τη διείσδυση των “δυνάμεων” της αγοράς στην εκπαίδευση, την ανεργία, τη συρρίκνωση της δημοκρατίας, κ.ά..

Στην Ελλάδα φαίνεται ότι έχουμε να αντιμετωπίσουμε ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό πρόβλημα. Από το 1990 και ύστερα, με τα διαδοχικά κοινοτικά προγράμματα (Κ.Π.Σ, ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ) είχαμε τη δυνατότητα να αξιοποιήσουμε τα κοινοτικά κονδύλια που διατέθηκαν για ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι ενδείξεις που υπάρχουν μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι η απορροφητικότητα των σχετικών κονδυλίων δεν συνδέεται με ουσιαστικές αλλαγές (Μαυρογιώργος, 2003). Η χρηματοδότηση της επιμόρφωσης συνδέεται με δείκτες υποχώρησης και εκφυλισμού της ως θεσμού (πρβλ τα επιμορφωτικά προγράμματα της Ένωσης Φυσικών). Ποια είναι η πρόοδος που έχει συντελεστεί, από το 1982 μέχρι σήμερα, στα θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μετά την κατάργηση των ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ, την ίδρυση των ΠΕΚ και του ΟΕΠΕΚ, την ίδρυση των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων; Πώς αξιολογούμε τα προγράμματα για τη μαζική «ακαδημαϊκή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών» πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Η μαζική ίδρυση και λειτουργία Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια γιατί αφήνει ακόμη σε εκκρεμότητα το λεγόμενο «πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας»;

Τόσες επιτροπές, τόσα πορίσματα, τόσα προγράμματα και τόσα κονδύλια γιατί δεν έχουν δρομολογήσει διαδικασίες ουσιαστικής αλλαγής και μετασχηματισμού στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;

Ακόμα και σήμερα, μέσα στη δίνη των πολιτικών του «μνημονίου», είναι ευδιάκριτο ότι όσοι συμμετέχουν στην υπόθεση διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκπαιδευτικό ενδιαφέρονται μάλλον για την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων και καταφεύγουν στη διαβούλευση, την έρευνα και την εκπόνηση νέων αλληπάλληλων μελετών αμφίβολης εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Για να περιοριστούμε σε ένα παράδειγμα: Το ΠΙ και ο ΟΕΠΕΚ, έχουν εκπονήσει σχετικά πρόσφατα (2007-08) μελέτες «ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών» (κατά βαθμίδα και ειδικευση). Μάλιστα, πολλοί από τους ειδικούς των μελετών αυτών είναι και σύμβουλοι σήμερα στο Υπουργείο Παιδείας. Το ερώτημα είναι: γιατί ανατέθηκαν νέες μελέτες για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών; Μήπως η σκοπιμότητά τους προέκυψε από τη σύλληψη της ιδέας της λεγόμενης «μείζονος επιμόρφωσης»; Ποια είναι η μήτρα για την οργανωτική «πατέντα» της «μείζονος επιμόρφωσης»; Γιατί απαιτείται χρηματοδότηση μελέτης για τη συγχώνευση του ΟΕΠΕΚ, του ΚΕΕ και του ΠΙ; Μάλλον, τα κοινοτικά κονδύλια εξακολουθούν, όπως και στο παρελθόν, να αποτελούν την αφετηρία πολλών στρεβλώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2003).

Οι παραπάνω επισημάνσεις, ως ένα βαθμό, μπορούν να βοηθήσουν ώστε να εξηγήσουμε τις εκκρεμότητες διαρκείας που υπάρχουν αναφορικά με τις πολιτικές υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. Υπάρχουν και άλλα ζητήματα, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, που εκκρεμεί από το 1982. Το ζήτημα αυτό, όμως, συναντά τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και παραπέμπεται σε διαπραγματεύσεις διαρκείας και αναβολές. Η βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ωστόσο, είναι ένα ζήτημα που παρουσιάζει υψηλό βαθμό συναίνεσης και κοινωνικής υπόληψης. Μάλλον, η καθυστέρηση οφείλεται σε λόγους που συνδέονται, κυρίως, με ζητήματα πολιτικής βούλησης και σπάταλης διαχείρισης των κονδυλίων. Από αυτή την άποψη η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό εκκρεμεί.

Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: κρίσιμα «επεισόδια»

Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται, επιλέγονται, διορίζονται, εργάζονται και επιμορφώνονται στην εκπαίδευση της οποίας οι κοινωνικές λειτουργίες ευνοούν τη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων σε

μια κοινωνία που προσδιορίζεται από άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Οι κοινωνικές αυτές λειτουργίες επιτελούνται με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών, οποίοι υιοθετούν κατά την άσκηση του έργου τους κοινωνικά και πολιτικά προτάγματα κάποιας μορφής, ανεξάρτητα αν το συνειδητοποιούν ή όχι.

Ο Αλτουσέρ (1983:95), έχει αναδείξει ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. αναφορικά με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών:

«Ζητώ συγγνώμη», έγραφε, «από τους δασκάλους εκείνους, που μέσα σε φρικιαστικές συνθήκες, προσπαθούν να στραφούν ενάντια στην ιδεολογία, ενάντια στο σύστημα και στις πρακτικές όπου έχουν παριδευτεί, με τα λιγοστά όπλα που βρίσκουν στην ιστορία και στη γνώση που 'διδάσκουν'. Είναι ήρωες. Είναι, όμως, σπάνιοι, ενώ πόσοι αλήθεια (η πλειοψηφία) δεν έχουν καν αρχίσει να υποψιάζονται τι είδους 'δουλειά' τους βάζει να κάνουν το σύστημα(που τους ξεπερνά και τους συνθλίβει), κι ακόμα χειρότερα, βάζουν συχνά όλα τους τα δυνατά κι όλη την εξυπνάδα τους για να επιτελέσουν το καθήκον τους στην εντέλεια (με τις περίφημες νέες μεθόδους!). Είναι τόσο βέβαιοι γι αυτό που κάνουν, ώστε συμβάλλουν, με την αφοσίωσή τους, στο να συντηρούν και να τρέφουν την ιδεολογική αναπαράσταση του σχολείου (ως τόσο 'φυσικού')...»

Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί δε συγκροτούν μια ομοιογενή επαγγελματική ομάδα ή συμπαγή κοινωνική δύναμη. Προσδιορίζονται και διαφοροποιούνται, ανάμεσα στα άλλα, από την ταξική τους θέση και τοποθέτηση, το φύλο, την ειδικευση, τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, τη θέση στη διοικητική ιεραρχία κ.α. Παρά τις διαφορές τους ή μάλλον με το σύνολο των διαφορών τους, συγκροτούν μια κοινωνική κατηγορία εργαζομένων με ειδική συμβολή στην αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης. Προσφέρουν, ωστόσο, το έργο τους σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας, καθώς οι επιλογές τους προκύπτουν από τις διευθετήσεις που κάνουν μπροστά στις αντιφάσεις, τις αντιθέσεις και τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά.

Η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η εργασία και η εν γένει επιστημονική υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορούν να προωθήσουν, στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας, την ιδεολογική νομιμοποίηση ενός άλλου σχολείου σε μια πιο δημοκρατική κοινωνία. Σε μια τέτοια περίπτωση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές, αφού εξετάζουν τόσο τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τις προεκτάσεις της πράξης τους, όσο και τους υλικούς και ιδεολογικούς όρους που κυριαρχούν

στην αίθουσα διδασκαλίας, στο σχολείο και στην κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίζονται επιστημονικά ώστε να αποκτήσουν συνείδηση της θέσης τους και των περιθωρίων σχετικής αυτονομίας έτσι που να διαμορφώνουν επιλογές απελευθερωτικής πράξης, αξιοποιώντας τη γλώσσα της κριτικής, της δυνατότητας και της θετικής πρότασης για την εργασία τους.

Αν δεχθούμε την άποψη, ότι οι παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές μετασχηματίζονται και αλλάζουν, εφόσον επανεξετάζουμε κριτικά τους τρόπους με τους οποίους τις προσλαμβάνουμε και τις αντιλαμβανόμαστε, στο πλαίσιο των υφιστάμενων υλικών και κοινωνικών σχέσεων, τότε μπορούμε να αναζητήσουμε μια πολιτική για τους εκπαιδευτικούς που να προσφέρεται για την υποστήριξη «ενημερωμένης» και «εμπειριστατωμένης» πράξης που μορφώνει και δίνει βάθος στις αντιλήψεις και ζωή στις υποχρεώσεις. Άξονάς της μπορεί να είναι η μεταβολή της συνειδητότητας, η διαφοροποίηση του τρόπου αυτογνωσίας και η διασάφηση της δράσης προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης του αναπαραγωγικού τους ρόλου. Μια τέτοια διαδικασία είναι δυνατόν να υποστηριχθεί με την υιοθέτηση της ιστορικοβιογραφικής προσέγγισης σε κρίσιμα «επεισόδια» της διαδρομής τους στην εκπαίδευση. Το βασικό στοιχείο σ αυτή την προσέγγιση είναι ότι το Υποκείμενο-εκπαιδευτικός υποστηρίζεται ώστε να «αφομοιώνει προγενέστερες εμπειρίες», αντιλήψεις και πρακτικές, να κατανοεί τη βιογραφική του διαδρομή στην εκπαίδευση στο ιστορικό της πλαίσιο και να ανοίγει τη σχέση του αναστοχασμού με τη δράση του στο παρόν (Dominice, 2004).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μια μοναδική ιδιαιτερότητα σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα: Όσοι/όσες το επιλέγουν έχουν, από πολύ ενωρίς (την ηλικία των πέντε ετών) και για πολλά χρόνια (12 με 14), εκτεθεί σε επαγγελματικές πρακτικές, αντιλήψεις, συμπεριφορές κ.ά., που συνδέονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με την ίδια την εργασία των εκπαιδευτικών. Όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Μαυρογιώργος, 1993), οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται αντικειμενικά σε μια άτυπη διαδικασία μακρόχρονης «μαθητείας» στο επάγγελμα, η οποία συντελείται σε ένα ιστορικό πλαίσιο που είναι διαφορετικό από τις ιστορικές συνθήκες της εποχής κατά την οποία ασκούν το έργο τους. Είναι αυτή η «μαθητεία» που κάνει ώστε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να θεωρείται από τους πρωτοετείς φοιτητές ως πολύ οικείο, μια και οι ίδιοι έχουν συγκροτήσει ήδη μια «εκπαιδευτική βιογραφία». Αυτή η βιογραφία προκύπτει ως αποτέλεσμα ενεργητικής εμπλοκής σε υποχρεωτικές ασύμμετρες παιδαγωγικές σχέσεις για πάρα πολλές ώρες (περίπου 13 000). Η ανάλυση των αλληλεπιδράσεων στην τάξη έχει δείξει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν επιδέξιες και αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τις σχολικές απαιτήσεις. Είναι φανερό ότι μπορούν και καταφέρνουν κάτι

τέτοιο, επειδή ξέρουν καλά τα «μυστικά» της σχολικής εργασίας και ζωής. Με τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα ως μαθητές διαμορφώνουν αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό και το σχολείο που είναι ισχυρές, ανθεκτικές και αδιάβροχες σε μια ενδεχόμενη επανεξέταση.

Μετά την άτυπη «μαθητεία» στο επάγγελμα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται ως φοιτητές να ολοκληρώσουν με επιτυχία προγράμματα βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια. Όσοι δεν παρακολουθούν ανάλογα προγράμματα και, μετά από διορισμό, αναλαμβάνουν εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο αντλούν από αυτό το φορτίο της άτυπης «μαθητείας». Εδώ υπάρχει μια μεγάλη εκκρεμότητα που επιζητεί την επίλυση της. Πάντως, οι πανεπιστημιακές σπουδές είναι, μετά την άτυπη «μαθητεία» στο σχολείο, ένα δεύτερο σημαντικό «επεισόδιο»-τομή στην εκπαιδευτική βιογραφία των εκπαιδευτικών. Η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο είναι μια μορφή δοκιμασίας. Οι όποιες σπουδές στο πανεπιστήμιο δεν είναι μια απλή απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων και ικανοτήτων. Με τις σπουδές στο πανεπιστήμιο προκαλείται και δοκιμάζεται η βιογραφία και η αίσθηση της «οικειότητας» που έχουν οι φοιτητές για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το σχολείο. Από άποψη ιστορικοβιογραφική, ο χτεσινός μαθητής, σημερινός φοιτητής και μελλοντικός εκπαιδευτικός συμμετέχει σε μια διαδικασία όπου το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον προκαλούνται σε μια δυναμική διαδικασία επαναπροσδιορισμού και μετασχηματισμού (Dominice, 2004).

Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών και το διορισμό τους, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στο σχολείο. Η ομάδα υποδοχής τους συγκροτείται από εκπαιδευτικούς που ήδη εργάζονται στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο που υποδέχονται τους νεοδιόριστους ασκούν και αυτοί ιδιαίτερες επιδράσεις στις γενικότερες παιδαγωγικές και διδακτικές τους αντιλήψεις και πρακτικές. Σε αυτή τη φάση, σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική βιογραφία του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν τα κριτήρια και οι πρακτικές ανάθεσης έργου, το καθεστώς «δοκιμασίας», η λεγόμενη εισαγωγική επιμόρφωση και ο θεσμός του μέντορα. Εδώ μπορούμε να μιλάμε για ένα τρίτο κρίσιμο «επεισόδιο» της βιογραφίας του εκπαιδευτικού: τη δοκιμασία μετάβασης από τις σπουδές για το σχολείο στη διαδικασία της πράξης και των σχέσεων που αυτή συνεπάγεται.

Πέρα από τα παραπάνω, στη σχέση «σχολείο-εκπαιδευτικός» εντοπίζουμε μια ακόμη ιδιαιτερότητα. Όσοι επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αν αφαιρέσουμε τα χρόνια της ανεργίας, βρίσκονται από την νηπιακή ηλικία μέχρι την αφυπηρέτησή τους – όσο επιβιώσουν – στην εκπαίδευση, που εντωμεταξύ είναι ανοιχτή στις επιδράσεις των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και οικονομικών αλλαγών. Στην αρχή ως μαθητές/φοιτητές και

ύστερα ως εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μια διαδικασία διαβίου διαπραγμάτευσης με τη γνώση. Υπάρχει δηλαδή διαδοχική σειρά σημαντικών επεισοδίων στη διαδρομή του εκπαιδευτικού, από το σχολείο στο πανεπιστήμιο και πάλι στο σχολείο. Όσο δεν σχεδιάζονται επιλογές για ρήξη και μετασχηματισμό, τα αλληλάλληλα και διαδοχικά αυτά «επεισόδια» της εκπαιδευτικής βιογραφίας συγκροτούν μια αλυσίδα διαιώνισης και αναπαραγωγής κυρίαρχων αντιλήψεων για το σχολείο, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή, τη διδασκαλία, τη σχολική επιτυχία, τη γνώση, κ.α.

Διαβίου διαπραγμάτευση: Μια ιστορικοβιογραφική προσέγγιση

Σύμφωνα με όσα έχουμε εκθέσει παραπάνω, η όποια βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας μόνο *σπόνδυλος* στη μακρά πορεία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Είναι, δηλαδή, απαραίτητο να συνεξετάζονται όλες οι παράμετροι, τα μέτρα ή τις πρακτικές που συνδέονται άμεσα (π.χ. η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών) ή έμμεσα (π.χ. πολιτικές ανάθεσης διδακτικού έργου, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία κ.ά.) με την επιστημονική υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως διανοούμενων. Ο κατακερματισμός και η αποσπασματική / τεχνοκρατική ρύθμιση και αντιμετώπιση επιμέρους πτυχών δημιουργεί συνθήκες και όρους αλληλοαναίρεσης, αντιμεταρρύθμισης, αναδίπλωσης, ακύρωσης ή αναχαίτισης (Μαυρογιώργος, 2007). Έτσι κι αλλιώς, η διαμόρφωση και η άσκηση μεταρρυθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ανοιχτή σε αντιθέσεις και συγκρούσεις που ανάγονται στις υφιστάμενες κάθε φορά κοινωνικές σχέσεις άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας σε μια κοινωνία.

Αν δεχτούμε τα παραπάνω, η βασική επαγγελματική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως θέματα έρευνας και πολιτικής, διαθέτουν όλες τις προϋποθέσεις ώστε να ενταχθούν στο ευρύτερο πεδίο της διαβίου εκπαίδευσης. Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού προσφέρεται «προνομιακά», θα λέγαμε, για την ένταξη του σε μια διαβίου διαδικασία. Δε χρειάζεται στην περίπτωση αυτή να επινοήσουμε τη διαβίου μάθηση και παιδεία, μια και αυτή είναι δομικό στοιχείο της βιογραφίας των εκπαιδευτικών. Όσο παραβλέπουμε, αποσιωπούμε ή δεν αναγνωρίζουμε αυτή την ιδιαιτερότητα, δεν είναι δυνατόν ούτε να κατανοήσουμε τις παραμέτρους που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ούτε να διαμορφώσουμε μια θεμελιωμένη και ενιαία μεταρρυθμιστική πρόταση. Όσο

κοινότητα κι αν φαίνεται η υπογράμμιση αυτή, άλλο τόσο αυταπόδεικτο είναι το γεγονός ότι δεν έχει συγκροτηθεί εκπαιδευτική πολιτική που να εντάσσει με σαφή και συστηματικό τρόπο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε μια ευρύτερη και ενιαία πολιτική δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ενδεχόμενη καθιέρωση των αρχών της δια βίου εκπαίδευσης, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, συνδυάζεται με την υιοθέτηση της ιστορικο-βιογραφικής προσέγγισης. Οι εκπαιδευτικοί-άνδρες και γυναίκες- είναι αυτοί που ως ανήλικοι μαθητές και μαθήτριες έχουν φοιτήσει στο σχολείο (α΄ εκδοχή σχολείου). Μετά από τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο (β΄ εκδοχή σχολείου) επιστρέφουν ως ενήλικες εργαζόμενοι/ες στο σχολείο όπου παραμένουν μέχρι την αποχώρησή τους (γ΄ εκδοχή σχολείου).

Οι παραπάνω αναλύσεις προσφέρονται ιδιαίτερος ως κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση πολιτικών που να έχουν ως επίκεντρο τον στοχαστο-κριτικό εκπαιδευτικό. Αξιοποιούνται κρίσιμα «επεισόδια» στη βιογραφία του εκπαιδευτικού για μια συνδυαστική εφαρμογή αρχών διαβίου εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Merizow, 1991; Rogers, 1996), με άξονα μια ιστορικο-βιογραφική προσέγγιση (Μαυρογιώργος, 2009). Κι αυτό, διότι:

- Πρόκειται σαφέστατα για μια ιδιαιτερότητα που προσφέρεται προνομιακά για αυτό που στην εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρουν ως διαδικασία **αναστοχασμού και κριτικής επαναδιαπραγμάτευσης** των εμπειριών που είχαν ως ανήλικοι και ανήλικες μαθητές και μαθήτριες. Στην εκπαίδευση ενηλίκων προσπαθούν να κωδικοποιήσουν τα «εσωτερικά εμπόδια» στη μάθηση ενηλίκων και σε αυτά συγκαταλέγουν τις **«προυπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις»**.
- Στην εκπαίδευση ενηλίκων μιλούν για τη **«μετασχηματίζουσα μάθηση»** με την έννοια μιας διαρκούς **επαναδιατύπωσης «παγιωμένων νοηματικών σχημάτων»**, στην περίπτωση τη δική μας παγιωμένων και αυτονόητων παραδοχών για το σχολείο, κ.ά..
- Ακόμα, μιλούν για αυτό που ο Φρέυρε ονόμαζε **«συνειδητοποίηση» ή «αφύπνιση της συνείδησης»** με την έννοια ότι οι ενήλικες καλούνται να συμμετέχουν σε διεργασίες όχι ως αποδέκτες γνώσεων αλλά ως υποκείμενα που επιδιώκουν την κατανόηση του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου της πραγματικότητας στην οποία δρουν και μέσα από αυτή να τη μετασχηματίζουν και να την αλλάζουν.
- Από εδώ απορρέει και η βασική μεθοδολογική αρχή της **προβληματοποίησης**. Να αντιμετωπίζει δηλαδή ο ενήλικας εκπαιδευτικός κάθε τι που συνδέεται με το σχολείο ως προβληματικό και όχι ως αυτονόητο και δεδομένο, πολύ περισσότερο όταν αυτό ανάγεται στις προηγούμενες εμπειρίες του που είχε ως ανήλικος. Το ίδιο, προφανώς ισχύει και για τις εμπειρίες

που αποκτάει ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου του. Μάλιστα, εδώ γίνεται λόγος για το στάδιο του προσανατολισμού, στη συνέχεια το στάδιο της επιβίωσης και ύστερα της ωρίμανσης!

Ερωτήματα που περιμένουν απαντήσεις

Συνήθως, υποστηρίζεται η άποψη ότι η βασική εκπαίδευση δεν προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για το έργο τους και ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι υπόθεση εμπειριών που αποκτάει κανείς με την άσκηση του έργου. Είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικοί δε γεννιούνται. Ούτε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αρχίζει και τελειώνει στο Πανεπιστήμιο. Οι εκπαιδευτικοί και διαμορφώνονται από την εργασία που κάνουν και τη διαμορφώνουν, με τις παρεμβάσεις τους. Η εμπειρία, ωστόσο, δεν είναι μια απλή υπόθεση εξοικείωσης με μια σειρά από αποτελεσματικές και αποπλαισιωμένες από τα κοινωνικά συμφραζόμενα «καλές πρακτικές». Η εμπειρία αποκτάει μετασχηματιστικό χαρακτήρα, όταν αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης και αναστοχασμού διαρκείας. Κι αυτό δεν είναι μια υπόθεση «προσωπικών απόψεων» όσο διαδικασία διαπραγμάτευσης και εμπειριστατωμένης θεωρητικής θεμελίωσης και εμπάθυσης. Δεν μπορείς να υπερασπιστείς κάτι, αν δεν έχεις εμπιθύνει σε αυτό. Η πράξη και η εμπειρία είναι αποτέλεσμα πάλης και διαρκούς διαπραγμάτευσης (Smyth, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν θεμελιωμένη εμπειρία από την πράξη τους, όταν αυτή πλαισιώνεται θεωρητικά. Για να πλαισιώνουν θεωρητικά την εμπειρία τους ενεργοποιούν τις στοχαστικές/κριτικές διαδικασίες και γίνονται συνειδητά υποκείμενα των πρακτικών επιλογών τους. Έτσι, ουσιαστικά, έχουν προϋποθέσεις ώστε να αποφεύγουν τις οριστικές και τελεσίδικες διευθετήσεις και να μετασχηματίζουν τις συνθήκες και όρους εργασίας τους, μέσα από τη διαλεκτική σχέση θεωρίας-πράξης, γνώσης-εμπειρίας, βιογραφίας-κοινωνικής δομής, παράδοσης-αλλαγής. Το να μαθαίνει κανείς τη δουλειά του δασκάλου είναι μια διαρκής κοινωνική διαδικασία διαπραγμάτευσης και πάλης, με ιστορικο-βιογραφικό χαρακτήρα, με διαδοχικά και αλληπάλληλα «επεισόδια» στα οποία προκαλείται η αυτοβιογραφία, καθώς το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της εμπειρίας στην εργασία βρίσκονται σε διαλογική σχέση μετασχηματισμού (Britzman, 1991).

Η ιστορικοβιογραφική προσέγγιση μπορεί να καλύπτει μια μεγάλη σειρά από πεδία (Μαυρογιώργος, 2005):

- την άτυπη «μαθητεία»
- τη βασική εκπαίδευση
- τις διαδικασίες πρόσληψης

- την υποδοχή των νεοδιόριστων
- την επιμόρφωση
- τις συνθήκες και όρους εργασίας
- την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
- την επιλογή για κατάληψη θέσεων στην εκπαιδευτική ιεραρχία
- το σχεδιασμό και υποδοχή των εκπαιδευτικών αλλαγών
- την προετοιμασία για την αφυπηρέτηση

Μια μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική πολιτική στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει ρυθμίσεις που να ευνοούν και να επιτρέπουν ώστε ο εκπαιδευτικός, σε κρίσιμα «επεισόδια» της εκπαιδευτικής του βιογραφίας, να αναλαμβάνει την ευθύνη της επαγγελματικής του αυτογνωσίας. Η εκπαίδευση δε μπορεί να αναδειχθεί σε αντικείμενο στοχασμού και κριτικής παρέμβασης, εάν ο εκπαιδευτικός δεν ευνοείται να στοχάζεται πάνω στην ίδια του την εκπαίδευση και την επιμόρφωση. Η βιογραφική προσέγγιση προσκαλεί το υποκείμενο να επεξεργάζεται, να αφομοιώνει και να μετασχηματίζει την προηγούμενη εμπειρία σε νέες ιδέες, μέσα από την επίγνωση των δομικών περιορισμών που μετατρέπουν τα βιώματά του σε προσωπικά διλήμματα. Αυτές οι αναζητήσεις είναι σημαντικές, καθώς οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνονται με το χρόνο, μέσα από ιστορικές διεργασίες που προσδιορίζονται κι από αντιφάσεις ανάμεσα σε αυτό που φαίνεται δεδομένο και σε ο τι μπορεί να προκύψει ως δυνατότητα για αλλαγή. Η υιοθέτηση μιας ιστορικοβιογραφικής προσέγγισης προσφέρει ευκαιρίες για συγκεκριμένες απαντήσεις στο βασικό ερώτημα: Πώς είναι δυνατό να αξιοποιήσουμε κρίσιμα «επεισόδια» στη βιογραφία των εκπαιδευτικών, ώστε να τα αναδεικνύουν σε «επεισόδια»-τομές στην εκπαιδευτική τους διαδρομή; Ορισμένα ερωτήματα, προς αυτή την κατεύθυνση, κρίνονται σημαντικά και χρειάζονται εμπεριστατωμένες απαντήσεις:

- Ποιο είναι το φορτίο «άτυπης μαθητείας» με το οποίο έρχονται, μετά από 12 χρόνια σχολείο, στο πανεπιστήμιο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί για να παρακολουθήσουν τα προγράμματα βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης;
- Τα προγράμματα σπουδών βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που γίνονται στο πανεπιστήμιο καλούν τους φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ώστε με συστηματικό ερευνητικό τρόπο να επανεξετάζουν κριτικά το φορτίο της «άτυπης μαθητείας» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπέρ μιας θεμελιωμένης πρότασης για έναν εκπαιδευτικό, φορέα μεταρρυθμιστικών ιδεών και πρακτικών σε ένα άλλο σχολείο;
- Σε συνδυασμό με το παραπάνω, τα προγράμματα σπουδών βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που γίνονται στο πανεπιστήμιο προετοιμά-

ζουν τους φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ώστε να εργαστούν σε ένα σχολείο που υφίσταται (το υφιστάμενο κάθε φορά) ή και για ένα σχολείο που κάθε τόσο αλλάζει;

- Χρόνια τώρα, έχει καθιερωθεί η υλοποίηση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων. Το ερώτημα που τίθεται είναι: εάν και κατά πόσο οι νεοεισερχόμενοι αντιμετωπίζονται ως δυνάμει αναστοχαζόμενα υποκείμενα σε μια επαναδιαπραγμάτευση τόσο του φορτίου που φέρνουν όσο και του σχολείου στο οποίο θα εργαστούν. Γιατί άραγε στη σχετική βιβλιογραφία προβάλλεται ο νεοδιοριζόμενος ως ένα υποκείμενο γεμάτο ανασφάλειες και φόβους επιβίωσης και ο μέντορας ως «ναυαγοςώστης». Ή και αν έτσι αισθάνονται, πώς θα φτάσουμε να έχουμε το δίδυμο νεοδιοριστου/μέντορα με καταλυτικές καινοτόμες παρεμβάσεις στη σχολική μονάδα για να αλλάζουν την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου. Αλήθεια, ποια είναι τα επαγγελματικά μυστικά που υπάρχουν για να επιμορφώσουμε νεοεισερχόμενους και μέντορες χωριστά και όχι μαζί, σε μια ενήλικη αναστοχαστική διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης αντιλήψεων και πρακτικών;
- Ακολούθως, τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης, τόσο με τη μορφή που γίνονται (μεθοδολογία, εκπαιδευτικές τεχνικές) όσο και με το περιεχόμενο τους (έμφαση σε πρακτικά αλλά όχι στα πραγματικά ζητήματα της εκπαίδευσης) ευνοούν τους εκπαιδευτικούς ενήλικες να επαναδιαπραγματεύονται τις απόψεις και τις πρακτικές τους ή τους αντιμετωπίζουν ως υπαλλήλους, ακροατές και παθητικά υποκείμενα, χωρίς φορτίο εμπειριών και πρακτικής σοφίας το οποίο δε χρειάζεται να επανεξετάζουν συστηματικά και κριτικά;
- Οι σχεδιαζόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, αξιολόγηση, κ.ά.) και οι συνθήκες εργασίας (ανάθεση διδακτικού έργου, φόρτος εργασίας, αξιολόγηση, κ.ά.) ποια αντίληψη για τον εκπαιδευτικό αντανακλούν και πώς αυτές συνδέονται με την ανάπτυξη στοχαστών/διανοούμενων εκπαιδευτικών;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είναι δυνατόν να ενταχθούν στους προγραμματισμούς του Ο.ΕΠ.ΕΚ, του ΚΕΕ, των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι περισσότερες μελέτες που έχουν εκπονηθεί, μέχρι σήμερα, από τους εποπτευόμενους φορείς του Υπουργείου Παιδείας είναι παραστατικά «παραδοτέων» για εκταμίευση κονδυλίων και «νόμιμη» σπατάλη. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να μετεξελιχθεί και να αναλάβει την εναρμόνιση των πολιτικών και τον συντονισμό των φορέων που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό. Μια τέτοια επιλογή κρίνεται απαραίτητη γιατί εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης ενιαίας,

συνολικής και συνεκτικής πολιτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο κατακερματισμός των φορέων και των υπηρεσιών συντελεί ώστε να παρατηρούνται συχνά φαινόμενα αποσπασματικότητας, αντιφάσεων, παλινδρομήσεων και αλληλοαναιρέσεως των μέτρων που σχετίζονται με την εν γένει άσκηση του έργου τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Είναι σαφές ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει ένα από τα πιο ικανοποιητικά, ευχάριστα και ενδιαφέροντα επαγγέλματα. Δεν έχει αναγνωρισθεί στις πραγματικές του διαστάσεις ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η προσφυγή σε εύκολες καταγγελίες, υιοθέτηση πρακτικών απόσυρσης, παραίτησης, αποξένωσης, επιλογές συρρίκνωσης της σχετικής τους αυτονομίας, κ.ό.κ., έχουν δημιουργήσει μια αρκετά ανησυχητική κατάσταση που χρειάζεται να αντιμετωπισθεί ριζικά, συνολικά και πειστικά προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και αναβάθμισης της θέσης του εκπαιδευτικού στην υπόθεση της παιδείας και της ανάπτυξης. Χρειαζόμαστε ένα νέο όραμα για ένα νέο επάγγελμα με σαφή, ισχυρή επαγγελματική κουλτούρα, με κίνητρα, φιλοδοξίες, ικανοποίηση, υποστήριξη και επιστημονική υποστήριξη που θα αναβαθμίσει την υπόληψη, το ήθος και το status που αντιστοιχεί στο έργο που προσφέρουν.

Η δίνη του «μνημονίου», περισσότερο από ποτέ άλλοτε, μας προκαλεί να προσβλέπουμε σε έναν εκπαιδευτικό που:

Ζει μέσα στην κοινωνία και δρα στο πεδίο των αντιθέσεων και των συγκρούσεων, στρατευμένος/η στην υπόθεση της παιδείας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. «Κρατάει τη σκέψη στα χέρια του» και την εξουσία της θέσης την αξιοποιεί για να διευρύνει τα όρια της δημοκρατίας στο σχολείο και στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Θέσεις*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας, 4η έκδοση, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Dominice, P.,(2004) Η συμβολή της βιογραφικής προσέγγισης στη γνώση της κατάρτισης. Στου Hoffstetter,R.et al., *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, μτφρ. Καρακατσάνη Δ. (σ. 389-411), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινίσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαίδευση και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση..., *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73, 13-22.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1994). Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση. Στου Κοντογιώργου, Β. και Ορφανίδη, Τ. (Επ. Εκδ.) *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση* (σ. 138-160). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια “Κωστέα - Γείτονα”.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στου Γ. Μπαγάκη (Επ. Εκδ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στου Γ. Μπαγάκη (Επ. Εκδ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις. Στου Δ. Χαραλάμπους, (Επ. Εκδ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ.191-199), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη»-αντί(-παλή) –Πρόταση. Στου Γαγάτση, Α.κ.α. (επιμ.εκδ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο*(σ27-41), Πρακτικά Συνεδρίου, ΥΠΠ,ΠΙ, Λευκωσία
- Rogers, A. (1996). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλώσση

- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice*. Albany: State University of New York Press.
- ENTEP. (2000). *Teacher education policies in the European Union*, Proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union, Loule, Portuguese Presidency of The Council of the European Union, Ministry of Education, Portugal.
- ETUCE. (2008). *Teacher education in Europe: An ETUCE Policy Paper*. Brussels: ETUCE.
- European Commission. (2007). *Improving the Quality Of Teacher Education*. Brussels SEC 933.
- Eurydice (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Brussels: European Commission.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1991), *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Merizow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (2007), *How the world's best performing school systems come out on top*, McKinsey & Company, Paris.
- Popkewitz, P. (1993). *Changing patterns of power, social regulation and education Reform*, SUNY, New York.
- Scheerens, J.(Ed.,2010), *Teachers's Professional Development*, EU,Luxembourg.
- Smyth, J. (1995). Introduction. In J. Smyth (Ed.) *Critical Discourses on Teacher Development* (pp. 1-19). London: Cassell.
- TNTEE (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Sweden: Umea.

ABSTRACT

Basic and in-service training of teachers: crucial «episodes» and reasonable questions

An attempt is made in this paper to articulate a historic-biographic approach to the professional development of teachers. The main issue in this approach is to identify critical "episodes" in the process of professional development of teachers, within the historical context of becoming teacher, from going to school, studying at the university, coming back to school as a teacher, and working there to the point of retirement.

These "episodes" are historically imbedded in a dynamic long-life process of becoming teacher. As such, these "episodes" can be exploited in order to support teachers to re-examine their past experiences or practice, to critically reflect upon them, to negotiate their meaning, and develop a deeper understanding of their social functions. This is a process of transforming teachers into active adult learners, within a framework of relative autonomy. The important question raised here is whether these "episodes" are systematically incorporated in the policies regarding the initial and the in-service training of teachers with the main aim to support their transformation into adult reflective intellectual. The answer to this question, as a matter of fact, is an answer to the question "who is the teacher we need and for what school". By addressing this major question, the issue of the initial and in-service training of teachers is put in its political and ideological framework.

This framework is, to a large extent, determined by developments and trends which seem to be prevailing within European Union, and by the ways in which these trends and "guidelines" are adopted by the various Greek projects in relation to the professional development of teachers. It seems that the tendency in Greece is to adopt a mechanistic approach rather than to develop policies transforming both the form and the content of education. If such is the case, the issue of educational change in Greece seems, once more, to be cancelled.