

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η «Άλλη» -αντί (-πάλη) - Πρόταση

Γιώργος Μαυρογιώργος

Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλος του Επιστημονικού Συμβουλίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

Εισαγωγικά: Ποια Πολιτικο-ιδεολογική Ουδετερότητα;

Οι προτάσεις 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, με αποτέλεσμα να μην έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα στις καθημερινές συνθήκες εργασίας και στο 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. Ορισμένες έρευνες δίνουν προτεραιότητα π.χ. στην αντίληψη των αναγκών επιμόρφωσης, «μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών» (Karagiorgi & Symeou, 2007). Όταν, ωστόσο, οι έρευνες δεν αναζητούν τους πολιτικο- ιδεολογικούς όρους, κάτω από τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην πρόταξη των συγκεκριμένων αναγκών, και τις υιοθετούν ως το ορθολογικό πλαίσιο επιμόρφωσης, η επιλογή αυτή είναι ανοιχτή σε διαδικασίες αναπαραγωγής.

Το ερώτημα «ποιον εκπαιδευτικό θέλουμε» εμπίπτει στην «κοινωνική αρένα» 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 υποστηρίζουν την ανάπτυξη θεσμικών, υλικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν με θεμελιωμένη και με εμπειριστατωμένη κριτική δράση την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα για να τη βελτιώνουν.

Στο Επίσημο Πρόγραμμα Διακυβέρνησης του Προέδρου της Κυπριακής Δημοκρατίας, ρητά δηλώνεται «σεβασμός προς τα δικαιώματα του πολίτη και τις αρχές της δημοκρατίας, της ισοπολιτείας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» και ότι «στόχος του συστήματος επιμόρφωσης θα είναι η *ανάπτυξη κριτικών εκπαιδευτικών, για να μην είναι*

απλώς και μόνο παθητικοί εφαρμοστές εκπαιδευτικών μέτρων και αλλαγών» (Χριστόφιας, χ.χ). Επίσης, στο «Πόρισμα» της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004) ρητά υπογραμμίζεται ότι «ο εκπαιδευτικός είναι ένας καλά ενημερωμένος επαγγελματίας παιδαγωγός, ένας στοχαστοκριτικός ερευνητής». Πρόκειται για μια σαφή οριοθέτηση οράματος και για μια συγκεκριμένη δέσμευση αναφορικά με τον εκπαιδευτικό που χρειαζόμαστε. Το κεντρικό ερώτημα, επομένως, είναι ποιες πολιτικές σχεδιάζουμε και υλοποιούμε για τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι σε θέση να ασκούν το έργο τους με κριτικό, στοχαστικό και μετασχηματιστικό τρόπο, να αντιμετωπίζουν με επιτυχία την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα και να την ανασυγκροτούν, στρατευμένοι/ες στην υπόθεση της παιδείας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ειρηνικής συμβίωσης.

Η εισήγησή μας, πέρα από αυτή την εισαγωγική διευκρίνιση, συγκροτείται από/και προϋποθέτει ορισμένες βασικές θεωρητικές παραδοχές τις οποίες θα προτάξουμε, ώστε πάνω σε αυτές να θεμελιώσουμε την «άλλη» - αντίπαλη πρόταση. Αρχικά, θα αναφερθούμε στο ευρωπαϊκό πλαίσιο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκπαιδευτικό και τις προεκτάσεις που αυτό έχει για την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο. Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τη σχέση σχολείου και εκπαιδευτικών για να αναδείξουμε τις δομικές προϋποθέσεις που προσφέρονται για παρέμβαση. Με βάση την ανάλυση αυτή, θα οδηγηθούμε στη θεμελίωση μιας συνολικής πρότασης, υιοθετώντας την ιστορικο-βιογραφική προσέγγιση στην υπόθεση της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης 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. Η παρούσα εισήγηση δε θα εστιάσει σε θέματα οργάνωσης, συντονισμού, φορέων, δομών, μοντέλων και τυπολογιών επιμόρφωσης (βλ. Μαυρογιώργος, 1983). Υπάρχουν, βέβαια, ενδιαφέροντα ζητήματα που αναδεικνύονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο στη συγκεκριμένη συγκυρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Karagiorgi & Symeou, 2008). Το ερώτημα, ωστόσο, είναι πώς αυτά πλαισιώνονται θεωρητικά και πολιτικο-ιδεολογικά;

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Άσκησης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Κυπριακό «Φίλτρο»

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τον εκπαιδευτικό είναι ένα προσφιλές αντικείμενο αναζητήσεων και διαλόγου στην ημερήσια διάταξη του εκπαιδευτικού ζητήματος. Διεθνείς οργανισμοί, ερευνητικά κέντρα, ερευνητές, εκπαιδευτικοί, ομοσπονδίες εκπαιδευτικών, πολιτικοί φορείς, σύμβουλοι, κ.ά. το ιεραρχούν ως θέμα υψηλής προτεραιότητας και αιχμής. Ιδιαίτερη έξαρση παρατηρείται, κατά την τελευταία δεκαετία, στις πολιτικές που προτείνονται με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ENTEP, 2000).

Ορισμένες πρόσφατες 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» (TNTEE, 2000; Eurydice, 2006, 2009; European Commission, 2007). Ορισμένες διαπιστώσεις είναι ενδιαφέρουσες και αξιοποιήσιμες:

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

Οι γενικές κατευθύνσεις που δίνονται εστιάζονται στην πρόταση ώστε η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η υποδοχή στο σχολείο, η επιμόρφωση, οι συνθήκες και όροι εργασίας στο σχολείο να εντάσσονται λειτουργικά και συστηματικά σε ένα πλαίσιο σύλληψης, σχεδιασμού και συντονισμού μιας «ανοιχτής συστημικής» δια βίου συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (European Commission, 2007) σε κείμενο για «την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών» προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο επισημαίνει ότι απαιτείται συστηματική συνεργασία και συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων φορέων (πανεπιστημίων, σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών οργανώσεων, ερευνητικών κέντρων, κ.ά.). Μετά από μια σημαντική καμπάνια («Η Ευρώπη χρειάζεται εκπαιδευτικούς»), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Συνδικαλιστικής Ένωσης για την Εκπαίδευση (ETUCE, 2008), κατέθεσε πρόσφατα «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 ένα σχετικό 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 προώθηση 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 Κύπρος ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρακολουθεί με εύλογο ενδιαφέρον τις σχετικές εξελίξεις και αξιοποιεί και σχετικά κοινοτικά δεδομένα για αυτό. Το ζητούμενο, βέβαια, είναι τέτοιο 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. Υπάρχουν πολλές παγίδες με την εισαγωγή ανεπεξέργαστων «δάνειων» καινοτομιών και εκπαιδευτικών μέτρων, λες και υπάρχει ένα αόρατος σύμβουλος που πείθει. Η εκπαίδευση στην Κύπρο 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, τα εμπόδια στις πολιτικές επαναπροσέγγισης και ειρηνικής συνύπαρξης, την κυριαρχία ορισμένων πολιτισμικών αγαθών, τη διείδυση των «δυνάμεων» της αγοράς στην εκπαίδευση, την ανεργία, τη συρρίκνωση της δημοκρατίας κ.ά.

Πολλά από αυτά διακυβεύονται στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη του σχολείου. Ας δούμε, τώρα, τη σχέση του σχολείου με τον εκπαιδευτικό και πώς αυτή προσφέρεται για ουσιαστική παρέμβαση.

Το Σχολείο και ο Εκπαιδευτικός: Ένα Πεδίο Σχετικής Αυτονομίας, Διαπραγμάτευσης και Πάλης

Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται, επιλέγονται, διορίζονται, επιμορφώνονται για να εργαστούν σε ένα σχολείο το οποίο ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός συμβάλλει στη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων σε μια κοινωνία που προσδιορίζεται από άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Αυτό συντελείται και με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υιοθετούν κατά την άσκηση του έργου τους κοινωνικά και πολιτικά προτάγματα κάποιας μορφής, ανεξάρτητα αν το συνειδητοποιούν ή όχι. Ο Αλτουσέρ (1983), όταν ζητούσε συγγνώμη από τους εκπαιδευτικούς, είχε αναδείξει ένα πολύ σημαντικό ζήτημα αναφορικά με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών. Έγραφε (σ.95):

«Ζητώ συγγνώμη από τους δασκάλους εκείνους, που μέσα σε φρικιαστικές συνθήκες, προσπαθούν να στραφούν ενάντια στην ιδεολογία, ενάντια στο σύστημα και στις πρακτικές όπου έχουν παγιδευτεί, 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 για 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.ά. 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.

Όταν οι εκπαιδευτικοί π.χ. κλείνουν την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας για να κάνουν μάθημα, **ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης**, υπογραμμίζουν ως ένα βαθμό, συμβολικά τουλάχιστον, τη σχετική αυτονομία κατά την άσκηση του έργου, καθώς είναι **ενεργά υποκείμενα**. Ο ίδιος ο κεντρικός σχεδιασμός και η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με δεδομένες τις αντιφάσεις της, δημιουργεί πολλά περιθώρια σχετικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, **όταν αυτές αντικειμενικά** καλούνται να την προσαρμόζουν προς τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και γεωγραφικές τους ιδιαιτερότητες. **Η δηλαδή σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο της εργασίας τους**. Όπως εύστοχα έχει υποστηριχθεί, «οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν απλώς το αναλυτικό πρόγραμμα. Το επεξεργάζονται, το ορίζουν, και το επαναδιατυπώνουν. Είναι αυτό που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται, αυτό που πιστεύουν και αυτό που κάνουν σε επίπεδο σχολικής τάξης, που σε τελευταία ανάλυση ορίζει το είδος μάθησης που συντελείται» (Hargreaves, 1995). Θα συμπληρώναμε, ωστόσο, ότι είναι και το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα που ευνοεί ή προϋποθέτει, αποτυπώνει και εμπεριέχει συγκεκριμένη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό. Όσο πληρέστερα κατανοούμε αυτά τα ζητήματα, άλλο τόσο επαναπροσδιορίζουμε τις προτεραιότητες εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής.

Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών δεν έχει σταθερά και μόνιμα χαρακτηριστικά. Η σχετική αυτονομία συρρικνώνεται ή διευρύνεται, ανάλογα με την πολιτικοκοινωνική συγκυρία και την κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ο βαθμός σχετικής αυτονομίας αναγνωρίζεται, ανιχνεύεται, καταγράφεται, αξιοποιείται και διευρύνεται με την έρευνα, την επιμόρφωση και με την καθημερινή συλλογική πράξη στη σχολική μονάδα και έξω από αυτή.

Κατά προτεραιότητα, βέβαια, αυτό το πεδίο προσφέρεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τις επιλογές αυτών που ασκούν την εξουσία. Είναι σαφές ότι ο βαθμός και η έκταση, στην οποία αξιοποιούνται τα όρια της σχετικής αυτονομίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εξαρτάται από τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι αντιλαμβάνονται και παρεμβαίνουν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πράξη. Πρακτικές π.χ. παραίτησης, απόσυρσης, ιδιώτευσης και μετάθεσης των ευθυνών στο σύστημα, συντελούν στη συρρίκνωση της σχετικής αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργά υποκείμενα και διαθέτουν σχετική αυτονομία και στην υπόθεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αν και αυτή συντελείται στο πλαίσιο υλικών και θεσμικών δεσμεύσεων και κοινωνικών επικαθορισμών, μια και είναι και αντικείμενα αλλαγής, επιτήρησης και ελέγχου.

Αν δεχτούμε την ανάλυση που έχει προηγηθεί, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η εργασία και η εν γένει επιστημονική υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορούν να προωθήσουν, στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας, την ιδεολογική νομιμοποίηση ενός άλλου σχολείου

σε μια πιο δημοκρατική κοινωνία. Όπως υποστηρίζεται από πολλούς "ριζοσπάστες" παιδαγωγούς, το ζητούμενο είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να *συνδέουν τον παιδαγωγικό τους λόγο και την εκπαιδευτική τους πράξη με την κοινωνικοπολιτική κριτική και την κοινωνική πάλη για αλλαγή εκπαίδευσης και κοινωνίας*. 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.

Αν δεχθούμε την άποψη, ότι οι παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές μετασηματίζονται 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 «εμπεριστατωμένης» 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.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής υπαινίσσεται, συνδηλώνει και αντανάκλα και αντίστοιχη άποψη για τους εκπαιδευτικούς ως υποκείμενα και ως αντικείμενα αλλαγής. Έχουμε περισσότερες προϋποθέσεις για ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτή, όταν γίνεται μετά από ανάδειξη και **«εμφανή διαπραγμάτευση του νοήματος»** που έχει ένα εκπαιδευτικό μέτρο. Για να είναι ουσιαστική η συμμετοχή τους στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δίνει νόημα σε αυτούς που την εφαρμόζουν. Ένα πρόγραμμα επιμορφωτικής πολιτικής, π.χ. δεν έχει προϋποθέσεις μετασηματιστικής παρέμβασης εάν δε σεβόμαστε και δεν αναγνωρίζουμε τον εκπαιδευτικό. Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού αντανάκλαται στο περιεχόμενο, στις διαδικασίες, στις πρακτικές και στις τεχνικές που υιοθετούνται.

Μια άλλη πτυχή που αναδεικνύει τη σχέση σχολείου και εκπαιδευτικών είναι οι αλληπάλληλες εκπαιδευτικές αλλαγές που εισάγονται, κατά καιρούς. Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχτούν και να εφαρμόσουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία κ. ά.. Με άλλα λόγια το πεδίο της οποιας εκπαιδευτικής πολιτικής αλλαγών εμπεριέχει ως δομικές και αλληλένδετες παραμέτρους, **το σχολείο και τον εκπαιδευτικό**. Το σχολείο που διαρκώς αλλάζει προϋποθέτει και αντίστοιχο επαναπροσδιορισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι προσφέρονται ώστε να *συνεξετάζονται με ενιαίο και συμπληρωματικό τρόπο*. Αυτή η παραδοχή μας οδηγεί στην επιλογή ώστε να εντάσσουμε την όποια πρόταση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των όρων, προϋποθέσεων και παραγόντων που συνδέουν το **Σχολείο με τον Εκπαιδευτικό** (Μαυρογιώργος, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να έχει ως κεντρικό άξονα τους μαθητές/τριες στο σχολείο, τον εκπαιδευτικό και τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία, με πεδίο διαπραγμάτευσης τη διαμόρφωση δημοκρατικής εκπαιδευτικής

ατζέντας. Το σχολείο, με ό,τι ιστορικά έχει συντελεσθεί, με ό,τι συντελείται στο παρόν και με ό,τι προδιαγράφεται ως εξέλιξη για το μέλλον. Το σχολείο ως αντικείμενο μελέτης και ως αντικείμενο πολιτικής και αλλαγής. Έτσι κι αλλιώς, ό,τι συμβαίνει στο σχολείο συνδέεται στενά με ό,τι συμβαίνει έξω από αυτό.

Και, βέβαια, ένα πρόγραμμα υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού δεν κρίνεται από την άμεση αναφορά του, την αντιστοιχία του και τη σύνδεσή του με το δοσμένο κάθε φορά σχολείο, αλλά με το σχολείο που διαρκώς αλλάζει. Αναζητούμε έναν εκπαιδευτικό θεωρητικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ευαισθητοποιημένο ώστε με γνώση, κατανόηση και φαντασία να είναι έτοιμος να υποδέχεται κριτικά τις αλλαγές στο σχολείο και να τις συνδέει συστηματικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Αυτή καθαυτή η διαδικασία, συμπληρωματικά και συνδυαστικά προσφέρεται για αυτό. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής που να μην υποβαστάζει και αντίστοιχη αντίληψη για τον εκπαιδευτικό. Το ερώτημα είναι ποιος είναι ο τύπος εκπαιδευτικού που προϋποθέτουν ή αποτυπώνουν ή προβάλλουν οι επιμέρους εκπαιδευτικές αλλαγές.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχει ένας «κύκλος» και μια διαδοχική σειρά επεισοδίων στη διαδρομή του εκπαιδευτικού, από το σχολείο στο πανεπιστήμιο και πάλι στο σχολείο. Αυτός ο κύκλος είναι αναπαραγωγικός, όσο δεν επιλέγονται «επεισόδια-τομές» για ρήξη αυτού του κύκλου. Σε μια τέτοια περίπτωση είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι **οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται κάθε φορά στο σχολείο αποτελούν τη στρατηγική ομάδα που έχει υψηλούς βαθμούς προτεραιότητας στη διαμόρφωση και την άσκηση της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής.** Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν αυτή την περίοδο στην κυπριακή εκπαίδευση ασκούν την «άτυπη» μαθητεία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, υποδέχονται στο σχολείο τους νεοδιοριζόμενους και καλούνται να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τις αλλαγές που επιχειρούνται. Εδώ είναι που αναδεικνύεται και η στρατηγική σημασία της επιμορφωτικής πολιτικής στην υπόθεση της εν γένει εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Όποια όμως και να είναι η επιμορφωτική πολιτική, προϋποθέτει τη συνδρομή όλων των σχετικών παραγόντων και διαδικασιών για να είναι ενιαία και συνολική. Αυτό σημαίνει ότι χρειαζόμαστε μια ολιστική προσέγγιση στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η Άλλη Πρόταση: Μια ζωή στο Σχολείο, με Πολλά «Επεισόδια» για Αναστοχασμό και Επαναδιαπραγμάτευση

Σύμφωνα με όσα έχουμε εκθέσει παραπάνω, η βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η όποια βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, θεωρείται ως ένας μόνο **σπόνδυλος** στη μακρά πορεία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, από τη "μαθητεία" στο σχολείο (ως μαθητή/τριας) μέχρι την "αφυπηρέτηση" του σε μια προοπτική πολιτικών "δια βίου εκπαίδευσης", σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές αλλαγές που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. *Η επιμόρφωση μπορεί να αντιμετωπίζεται και ως αντικείμενο εκπαιδευτικών αλλαγών αλλά και ως μοχλός εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών.*

Η διαμόρφωση μιας άλλης πρότασης είναι απαραίτητο να συνεξετάζει όλες τις παραμέτρους, 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. Δεν υπάρχει πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής που να μη συνδέεται με τον εκπαιδευτικό. Ο κατακερματισμός και η αποσπασματική/ τεχνοκρατική ρύθμιση και αντιμετώπιση επιμέρους πτυχών ενός εκπαιδευτικού προβλήματος δημιουργεί συνθήκες και όρους αλληλοαναίρεσης, αντιμεταρρύθμισης, αναδίπλωσης, ακύρωσης ή αναχαίτισης στην αντιμετώπισή του (Μαυρογιώργος, 2007). Έτσι κι αλλιώς, η διαμόρφωση και η άσκηση ριζοσπαστικής προοδευτικής μεταρρυθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ανοιχτή σε αντιθέσεις και συγκρούσεις που ανάγονται στις υφιστάμενες κάθε φορά κοινωνικές σχέσεις άνιση κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας σε μια κοινωνία.

Πέρα από αυτά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως θέμα έρευνας και προβληματισμού, σε συνδυασμό με τη βασική επαγγελματική εκπαίδευση, διαθέτει όλες τις προϋποθέσεις ώστε να ενταχθεί στο ευρύτερο πεδίο της δια βίου εκπαίδευσης (Karagiorgi et al., 2008), να το εμπλουτίζει αλλά και να αντλεί από τη θεωρία και τη μεθοδολογία της συμπληρωματικής ή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση συνολικής πρότασης **δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης των εκπαιδευτικών**. Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού προσφέρεται «προνομιακά», θα λέγαμε, για την ένταξή του σε μια δια βίου διαδικασία. Δε χρειάζεται στην περίπτωση αυτή να επινοήσουμε τη δια βίου μάθηση και παιδεία, μια και αυτή είναι δομικό στοιχείο της βιογραφίας των εκπαιδευτικών. Όσοι/ες το ασκούμε βρισκόμαστε μια ζωή ολόκληρη στο σχολείο: Από τότε που πήγαμε στο νηπιαγωγείο μέχρι τη συνταξιοδότησή μας. Μια ζωή ολόκληρη (από τα 5 μέχρι τα 65) με εμπειρίες στη διαπραγμάτευση της γνώσης για τον άνθρωπο, την κοινωνία, τη φύση, την ιστορία, την τέχνη, την ποίηση, τον πολιτισμό, τη ζωή κ.ά. Μια ολόκληρη ζωή στη διαπραγμάτευση και επαναδιαπραγμάτευση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αξιών, προτύπων, στάσεων και αντιλήψεων. Αυτή η εργασία έχει ως ομάδες αναφοράς νέους/ες με τους οποίους εργόμαστε αντικειμενικά σε σχέσεις επικοινωνίας, συνεργασίας, μέριμνας, φροντίδας, έγνοιας και διαπραγμάτευσης.

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 αντίπαλη πρόταση. Όσο κοινότυπη 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 θα σήμαινε την υιοθέτηση της ιστορικο-βιογραφικής προσέγγισης στην ανάδειξη πολιτικών υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δια βίου: Από το σχολείο - στο πανεπιστήμιο - και πάλι στο σχολείο.

Συνήθως, υποστηρίζεται η άποψη ότι η βασική εκπαίδευση δεν προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για το έργο τους (θεωρητικός προσανατολισμός, διάσταση θεωρίας/πράξης, κ.ά.) 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 μετασηματιστικό χαρακτήρα, όταν αποτελεί αντικείμενο ανάλυσης και αναστοχασμού διαρκείας. Κι αυτό δεν είναι μια υπόθεση «προσωπικών απόψεων» όσο διαδικασία διαπραγμάτευσης και εμπειριστατωμένης θεωρητικής θεμελίωσης και εμβάθυνσης. Δεν μπορείς να υπερασπιστείς κάτι, αν δεν έχεις εμβαθύνει 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 τελεσιδικές διευθετήσεις και να μετασηματίζουν 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 μετασηματισμού (Britzman, 1991).

Οι παραπάνω αναλύσεις προσφέρονται ιδιαίτερος ως κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση πολιτικών που να έχουν ως επίκεντρο τον στοχαστο-κριτικό εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί -άνδρες και γυναίκες- είναι αυτοί που ως ανήλικοι μαθητές και μαθήτριες έχουν φοιτήσει στο σχολείο και έχουν εκτεθεί σε διαδικασίες «άτυπης μαθητείας» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (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). Όπως γίνεται φανερό, αυτά τα «επεισόδια» στη βιογραφία του εκπαιδευτικού προσφέρονται παραδειγματικά για μια συνδυαστική εφαρμογή αρχών δια βίου εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1996), σε μια διαδικασία διαρκούς επαναδιαπραγμάτευσης, υιοθετώντας μια ιστορικο-βιογραφική προσέγγιση:

- 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 «**προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις**».
- Στην εκπαίδευση ενηλίκων μιλούν για τη «**μετασηματίζουσα 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!

Η ιστορικοβιογραφική προσέγγιση στην οποία αναφερθήκαμε καλύπτει τα ακόλουθα πεδία (Μαυρογιώργος, 2005):

- την άτυπη «μαθητεία» που είχαν ως μαθητές/ μαθήτριες
- 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

Για Όσους/ες Ενδιαφέρονται για «Στρατευμένη» Έρευνα

Μια μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική πολιτική στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει, μετά από έρευνα, συγκεκριμένες απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- 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; Ο Hargreaves (2000), αντλώντας από την εμπειρία της Αγγλίας, προτείνει ριζική αναμόρφωση του όλου συστήματος, προτάσσοντας ως πρώτο - μάλλον προκλητικό - «μάθημα»: *«Μην επιτρέπετε σε όσους εμπλέκονται στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια να έχουν ηγετική θέση στη*

μεταρρύθμιση αυτή»!

- Σε συνδυασμό με το παραπάνω, τα προγράμματα σπουδών βασικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που γίνονται στο πανεπιστήμιο προετοιμάζουν 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;
- Ακολουθως, τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης, τόσο με τη μορφή που γίνονται (μεθοδολογία, εκπαιδευτικές τεχνικές) όσο και με το περιεχόμενο τους (με 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;
- Πρόσφατα, στην κυπριακή εκπαίδευση, είχαμε την καθιέρωση της εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων και της επιμόρφωσης των μεντόρων. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν και κατά πόσο οι νεοεισερχόμενοι αντιμετωπίζονται ως δύναμη 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 νεοδιοριστού/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 επιμορφώνουμε νεοεισερχόμενους και μέντορες χωριστά και όχι μαζί, σε μια ενήλικη αναστοχαστική διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης αντιλήψεων και πρακτικών για ένα άλλο σχολείο, σε μια άλλη κοινωνία, με έναν άλλο εκπαιδευτικό;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα είναι δυνατόν να ενταχθούν στους προγραμματισμούς του ΚΕΕΑ, του Πανεπιστημίου Κύπρου και του υπό αναβάθμιση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μπορεί να μετεξελιχθεί σε Ινστιτούτο Εκπαίδευσης και να αναλάβει την εναρμόνιση των πολιτικών και το 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 αλληλοαναιρέσης των μέτρων που σχετίζονται με την εν γένει άσκηση του έργου τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Από την άλλη διαγράφονται κίνδυνοι υπερσυγκεντρωτισμού όλων των σχετικών αρμοδιοτήτων με πολλές επιπτώσεις στην άσκηση ελέγχου της όλης υπόθεσης. Οι υπαρκτοί αυτοί κίνδυνοι αντιμετωπίζονται ως ένα μεγάλο βαθμό, εάν οι φορείς

διαθέτουν υψηλά περιθώρια σχετικής αυτονομίας και ανεξαρτησίας από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας. Η συμμετοχή εκπροσώπων των εκπαιδευτικών με αναλογίες που να μην επιτρέπουν την κυριαρχία εκπροσώπων της κεντρικής διοίκησης ίσως αποτελεί από αυτή την άποψη μια σχετική εγγύηση.

Είναι σαφές, πάντως, ότι απαιτείται η δημιουργία ερευνητικών και επιστημονικών υποδομών και μηχανισμών που να αναλαμβάνουν διαδικασίες ανίχνευσης και καταγραφής των αναγκών, να εισηγούνται, να προγραμματίζουν, να σχεδιάζουν τους θεωρητικούς προσανατολισμούς και να υλοποιούν ή και να εποπτεύουν προγράμματα που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε μια ενιαία δια βίου διαδικασία.

Από την όλη ανάλυση που έχει προηγηθεί, είναι δυνατόν να προκύψουν ορισμένες ιδέες που προσφέρονται για περαιτέρω διερεύνηση και να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Αναφέρουμε ορισμένες όπως παραδείγματος χάρη, την καθιέρωση της αντίληψης ότι ο χρόνος που απαιτείται για τη συνεχή επιμόρφωσή του λογίζεται ως χρόνος πραγματικής υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, την καθιέρωση «παρατηρητηρίου» αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, την ανάπτυξη «χαρτοφυλακίου» επαγγελματικής ανάπτυξης, την καθιέρωση διαδικασιών πιστοποίησης και αναγνώρισης φορέων, επιμορφωτών και επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, την επιμόρφωση επιμορφωτών, κ.ά.

Επιλογικά: Δικαίωμα στο Όνειρο...

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.ο.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 κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης με κίνητρα, φιλοδοξίες, ικανοποίηση, υποστήριξη και εκπαίδευση που θα αναβαθμίσει την υπόληψη, το ήθος και το status που αντιστοιχεί στο έργο που προσφέρουν. Δεν είναι τυχαίο που ορισμένοι το έχουν χαρακτηρίσει επικίνδυνο και ανατρεπτικό (Cookson et al., 1997). Άλλοι έχουν υποστηρίξει πως, από άποψη σωματικής κόπωσης, μπορεί να είναι ένα από τα «απαλά επαγγέλματα» (Apple, 1991). Άλλοι, πάλι το βλέπουν εξουθενωτικό από την άποψη του συναισθηματικού φόρτου και πολύ απαιτητικό επάγγελμα (Connell, 1985).

Εμείς προσβλέπουμε στον εκπαιδευτικό που:

- Ζει μέσα στην κοινωνία και δρα στο πεδίο των αντιθέσεων και των συγκρούσεων, στρατευμένος/η στην υπόθεση της παιδείας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της ειρηνικής συμβίωσης. «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.
- Είναι δρομέας του δρόμου αντοχής του στοχασμού και της κριτικής σκέψης Δεν περιορίζεται τυπολατρικά στις υποχρεώσεις του. Τις υπερβαίνει για να δημιουργεί.

- Είναι ο ενήλικας/η διανοούμενος/η που ασκεί πολιτική παιδαγωγική. Το να είσαι δάσκαλος/δασκάλα - ενεργό κριτικό πολιτικό υποκείμενο - σημαίνει από τη μια πως υπόκεισαι στο δίκτυο δώρων, ανταλλαγών και υποχρεώσεων που συγκροτούν τις κοινωνικές και παιδαγωγικές σχέσεις και από την άλλη να δρας στο πεδίο των αντιφάσεων, των συγκρούσεων και των αντιθέσεων με τρόπο που να συντελείς στη αξιοποίησή τους και το μετασχηματισμό τους σε πράξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής αλλαγής.

Μια εκπαιδευτική πολιτική που δεν ευνοεί αυτόν τον τύπο εκπαιδευτικού μάλλον έχει τα χαρακτηριστικά στασιμότητας, της συντήρησης και της διαιώνισης. Η όποια καθυστέρηση στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο ανοίγει την κερκόπορτα και τους εφιάλτες της αντιμεταρρύθμισης και της συσσώρευσης των εκκρεμοτήτων. Έχω την άποψη πως βρισκόμαστε σε τροχιά προοδευτικής ριζοσπαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έχουμε δικαίωμα στο όνειρο!

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλτουσέρ, Λ. (1983). *Θέσεις*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας, 4η έκδοση, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρωπιστική παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία*, ΥΠΠ, Λευκωσία.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις - 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 Β. Κοντογιώργου & Τ. Ορφανίδη (Επ. Εκδ.), *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση* (σ. 138-160). Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη - Εκπαιδευτήρια "Κωστέα - Γείτονα".
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- 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.
- Rogers, A. (1996). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χριστόφιας, Δ. (χ.χ). *Πρόγραμμα Διακυβέρνησης*. Λευκωσία.

Ξενόγλωσση

- Apple, M. (1991). Introduction. In D. Liston & K. Zeichner (Eds.), *Teacher education and the social conditions of schooling* (pp. vii-xii). New York: Routledge.
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice*. Albany: State University of New York Press.
- Connell, R. (1985). *Teacher's work*. Boston: George Allen and Unwin.
- Cookson, P., & Lucks, Sh. (1997). The new politics of teaching. In B. Biddle, Th. Good & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching VII* (pp.985-1051). London: Kluwer Academic Publishers.
- ENTEP. (2000). *Proceedings of the 1st Conference on Teacher Education Policies in the European Union: Teacher education policies in the European Union*. Loule: 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.
- Hargreaves, D. (2000). How to design and implement a revolution in Teacher Education and Training: Some Lessons from England. In ENTPEP, *Proceedings of the 1st Conference on Teacher Education Policies in the European Union: Teacher education policies in the European Union* (pp.75-88). Loule: Portugal.
- Hargreaves, A. (1995). Introduction. In J. Smyth (Ed.), *Critical Discourses on Teacher Development* (pp. vii-viii). London: Cassell.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), pp.175-194.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2008). Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. *Teacher Development*, 12 (3), pp.247-259.

- Karagiorgi, Y., Kalogirou, C., Theodosiou, M., Theophanous, M. & Kendeou, P. (2008). Underpinnings of adult learning in formal teacher professional development in Cyprus. *Journal of In-service Education*, 34 (2), pp. 125-146.
- Liston, D., & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- 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.
- Popkewitz, P. (1993). *Changing patterns of power, social regulation and education Reform*. SUNY: New York.

