

Αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού*

(Στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας)**

*Καίλα Μαρία, Ανδρεαδάκης Νίκος, Ξανθάκου Γιώτα,
Φιλίππου Γιώργος****

Εισαγωγή

... Ο φίλος μας ο Γιάννης είναι εκπαιδευτικός, οργανωμένος συνδικαλιστής στα προβλήματα του κλάδου, κοινωνικά υποτιμώμενος, οικονομικά ανερχόμενος με λύσεις προσωρινής μεταγραφής –ουδέν μονιμότερον και επικερδέστερον, ως φαίνεται,

*Τα κεντρικά σημεία αυτού του άρθρου αποτέλεσαν τον πυρήνα ανακοίνωσης με τίτλο: «Στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, δασκάλων και νηπιαγωγών, απέναντι στο επάγγελμα: Συγκριτική μελέτη», που δόθηκε στο 2ο Συμπόσιο για την Παιδεία, με θέμα: Η προσχολική ζωή στην Ελλάδα. Το συμπόσιο οργάνωσε το Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Πατρών στο Ρίο, στις 25-27 Σεπτεμβρίου 1992.

** Υιοθετούμε τον όρο της «αναπλαισίωσης» από τη θεραπευτική παρέμβαση με την έννοια των πολλαπλών ερμηνειών της πραγματικότητας και συνακόλουθα επινοώντας νέα νοήματα στις συγκεκριμένες καταστάσεις, υπερβαίνοντας έτσι, τη μια και μοναδική λύση ή το ψευτοδίλημμα μιας διαζευκτικής πραγματικότητας. Ο όρος προσαρμόζεται σ' αυτήν τη μελέτη, και για τα πλαίσια που δίνει η «γλώσσα» των εκπαιδευτικών και για τις δικές μας «μεταφραστικές δοκιμές».

*** – Καίλα Μαρία, Επικ. Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου
– Ανδρεαδάκης Νίκος, Υποψ. Διδάκτωρ ΦΚΣ Παν/μίου Κρήτης
– Ξανθάκου Γιώτα, Παιδοψυχολόγος
– Φιλίππου Γιώργος, Αν. Καθηγητής Παν/μίου Κύπρου

του προσωρινού– στην πορεία της παραπαιδευτικής λογικής ενός παράλογου εκπαιδευτικού συστήματος που ολοένα και εκσυγχρονίζεται μέσα σε μια ατέρμονη πολιτική ρητορεία. Φέρελπις οραματιστής για ένα δικαιότερο κόσμο, *σε μια κοινωνία κοντινή* όπου η δημοκρατία βρίσκει προ πολλού εδώ τη μήτρα της μαζί με τα σύγχρονα «δημοκρατικά μας ελλείμματα», από τις αυθαιρεσίες των όποιου χρώματος εξουσιών ως τον «ωχαδελφισμό» των πελατών τους, *σε μια κοινωνία ακόμη ευρύτερη* όπου παλαιά σχήματα διαγράφονται –και να πώς η Γεωγραφία μπορεί να αποβεί αντι-ειρηνική– και στα δικαιώματα του ανθρώπου να αντιπαρατίθεται το εδαφικό δικαίωμα, μαζί με το αισχύλειο πανανθρώπινο σύμβολο του κράτους και της βίας να συμπορεύονται και τραγικότερο μέσα σ' όλα, το αυγό του φιδιού να επωάζεται ως καθαρόαιμη εθνοκάθαρση με αυτοδικία σε βάρος του Ανθρώπου.

Μονίμως κινητοποιούμενος και κινητοποιημένος για τα εκπαιδευτικά μας δέοντα και ζέοντα, πρωτεργάτης μαζί με άλλους στην αναβάθμιση του κλάδου με την ανωτατοποίηση των σπουδών, πληρώνει το τίμημα στο «αρχαιολογικό μας μουσείο της εκπαίδευσης», κατά την εύστοχη έκφραση του Φράγκου, διεκδικώντας την εξομοίωση των σπουδών του και κερδίζοντας αντ' αυτής την τελευταία έμπνευση του «εκσυγχρονιστικού» μηχανισμού, την παναξιολόγηση.

Επαναστάτης που κάνει business με πιστεύω, που δεν ενοχλούνται από τις πράξεις, ο Γιάννης, ο φίλος, ο εκπαιδευτικός, με δύο μέτρα και δύο σταθμά, βολεύει απελπιστικά την ομαλότητα αυτού του τόπου, όπου «η ποιητική του ανδρισμού»¹ υποθάλλεται στην κοινωνική μας ζωή, όπου στην εκπαίδευσή μας διαπρέπει ο φαρισαϊσμός στα πρότυπα και τα ιδανικά που απαιτούμε από τους εφήβους να τα επεξεργαστούν σύμφωνα με την ανελευθερία του συστήματος, για να ανέβουν την κλίμακα της επιτυχίας ακολουθώντας την παλίρροια ανεπιστρεπτί...

Οι παραπάνω σκέψεις μπορούμε να διαβεβαιώσουμε ότι δεν αφορμώνται από ρομαντική μελαγχολική διάθεση. Προσπαθούν, αντίθετα, να δηλώσουν την αναγκαιότητα στράτευσης της εκπαίδευσης και των φορέων της, κατά τη γνώμη μας, απέναντι σε ευρύτερα κοινωνικά-αναπτυξιακά προβλήματα,² κι όχι δέσμια περιθωριοποιημένη σε «καθαρό» ουδετεροποιημένο παιδαγωγικό λόγο· σκέψεις που εκφράζονται κατά ένα μέρος, άλλωστε, έμμεσα και υπαινικτικά σε επίσημες διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας, σχετικές με τα πλαίσια των ορίων, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ, 1987).

Η επαγγελματική ενσωμάτωση στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ορισμένης αντίληψης του σχολικού θεσμού από το άτομο και τους παράγοντες του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, που παράγουν επίσημα ή ανεπίσημα παιδαγωγική, καθώς και προβληματισμό σχετικά με τον προσδιορισμό του ρόλου του στα πλαίσια μόνιμου διαλόγου με την ευρύτερη κοινωνία, τις επιλογές της και τα αξιολογικά πρότυπα που κατά καιρούς την εκφράζουν.

Επιλεκτικά, αν φυλλομετρήσουμε «δείγματα γραφής» στη θήρα του παιδαγωγικού «ιδανικού»³, από το ανθολόγιο της εκπαιδευτικής μας ιστορίας, από τον Εξαρχόπουλο ως τις μέρες μας, βλέπουμε να αναδεικνύονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις που περιχαράσσουν αυτό που θα ονομάζαμε παλιότερα «επαγγελματικό ήθος», το ή τα «πατρών» του εκπαιδευτικού ρόλου.

Ιδεώδης εκπαιδευτικός θεωρείται ο φορέας και ενσάρκωτης εθνικο-θρησκευτικών αρετών τις οποίες με ενθουσιασμό καλείται να μεταβιβάσει, είναι ο μύστης σ' ένα «μαγικό Σουσάμι» λεπτών απολαύσεων, απομακρυσμένων από την ευτελή πραγματικότητα. Το αισχύλειο «ύψος» μεταφυτεύεται στη σύγχρονη ελληνική αγωγή με στοιχεία καθαρότητας, μεταφυσικής, υγείας και υγιεινής νομιμοποιώντας παράλληλα στερεότυπα σεξισμού για την αναπηρία του γυναικείου φύλου με έμφυτα χαρακτηριστικά: την παθητικότητα, τον ανορθολογισμό, τον παρορμητισμό (Κοροτζή, 1961) σε ένα επάγγελμα, ειρήσθω εν παρόδω, κατεξοχήν στην πορεία του γυναικοποιημένου! Σε επίρρωση όμοιων πλαισίων προχωρεί η νομιμοποίηση και σε κλιμάκια κοινωνικής ανθρωπολογίας και θρησκευτικού μεσσιανισμού γύρω από τα κληρονομούμενα αρνητικά standards της φύσης του Έλληνα, που εκπαιδευτικός - ιατρός - θεραπευτής - μάγος της φυλής υποχρεούται να απολακτίσει, με στόχο να προβάλλει τη φυσική ευφυΐα της ράτσας και τη διαχρονικότητά της, (επέκεινα χώρου και χρόνου) καμαρώνοντας για την ευγένεια ψυχής τε και πνεύματος, χωρίς βιολογική οντότητα, ως εάν ο εκπαιδευτικός να αποσκοπεί στη διαμόρφωση πνευμάτων, αγγέλων και γιατί όχι και στοιχειών, για να μη ξεχνάμε και τη λαογραφική μας παράδοση!

Ο απομονωτισμός του σχολείου από την κοινωνία, των νέων από τους ενήλικες, ο οποίος προτάσσεται, προφυλάσσει με εκκλησιαστική ευλάβεια τους μνημένους από τους αμήντους, τους αμνούς από τα ερίφια, τα ωφέλιμα «φυτά» από τα ζιζάνια ή κατά πως λεν οι μαθητές, τους «φύτουλες» από τους «κουμπούρες». Ο περιούσιος δάσκαλος, έννοια βαθιά ιδεολογικά φορτισμένη (δάσκαλοι είναι όλοι οι μεγάλοι θρησκευτικοί ή και σήμερα παραθρησκευτικοί ηγέτες), αυτονόητα και τελεολογικά είναι η ζωο-

δόχος «πηγή», η «τροφός», η δάδα και το πυρ (το εξώτερον!), η ευλογία, ο γεωργός-ζιζανιοκτόνος, ο βαππιστής, ο οικοδόμος, ο καλλιτέχνης-ηθοποιός, ο αρχιτέκτονας, τουτέστιν, ήγουν, δηλαδή, με άλλους λόγους, ήτοι, όπως θάλεγε θυμοσοφικά κι ο Σουρής, άτομο που συσσωρεύει στο πρόσωπό του ευρύ ρεπερτόριο επαγγελματικών αναλογιών (και μάλιστα συλλήβδην «κατώτερα» και «ανώτερα» επαγγέλματα) στις πιο εξευγενισμένες τους βέβαια συμβολικά παραλλαγές, δανεισμένες από τη Βίβλο με ευλογία αλλά και φραγγέλιο και εκδίκηση, όπου δει.

Ανεστραμμένα αποτελέσματα του παντρέματος του ελληνικού μέτρου και της χριστιανικής ηπιότητας βολεύουν τη μετάφραση της αγωγής στην πολιτική, στην εκπαιδευτική πολιτική, στην κοινωνικοποίηση-σωφρονισμό αναπαραγωγικά των μηχανισμών. Το ιδεολογικό πλαίσιο της ελληνοχριστιανικής αγωγής, παρά την ευδοκίμηση των επιστημών αγωγής σε έρευνα και κριτική μπορεί να πλήττεται τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο θεωρητικό, ακαδημαϊκό ή και κάποιων νομοθετικών διατάξεων, αλλά συντηρείται ακόμη ακμαίο σε επίπεδο αντιληπτικό και βιωματικό. Είναι, κατά τη γνώμη μας, έντονη η εγχάραξη σε όσους συμμετέχουν και στον τελεσίδικο χώρο των αποφάσεων στα κλιμάκια εκπαιδευτικής πολιτικής μαζί με τα πελατειακά τους οφέλη, καθώς και στο πεδίο δράσης των εξειδικευμένων ανά βαθμίδα εκπαιδευτικών.

Η εικόνα του επαγγέλματος παρακολουθεί αναμφίβολα σε επίπεδο προβληματισμού και προσανατολισμών τα σπέρματα των καιρών και τα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς και αυτόχθονης βιβλιογραφίας. Η ιστορική στιγμή της ανωτατοποίησης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών από το '82 και δω, αποτέλεσε έρεισμα, για να διαμορφωθεί κλίμα ισχυρότερων αντανakλαστικών και πλουραλισμού σε θέματα παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού προβληματισμού. Σε μια προοπτική διάσταση για την αποτελεσματικότερη πορεία του συστήματος, υπογραμμίζεται η *πολυεδρική* εικόνα του εκπαιδευτικού και στον μεταπράτη γνώσης, μονοπώλιο εξουσίας παλιότερα και διαμορφωτή ήθους, συζητιούνται μεταξύ άλλων η εμπύχωση (με ψυχολογίζοντες πυρήνες), η κοινωνικοποίηση (παλαιά έννοια με κοινωνιολογικό επίκαιρο περιτύλιγμα), η τεχνική (με την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών επικοινωνίας), η έρευνα-συν-έρευνα (με μορφές, όπως Έρευνα-Δράση στο χώρο του σχολείου), η ειδίκευση. Είναι μια «φιλοσοφία», σημαία της οποίας αρκετοί συμμερίζονται και επισημαίνουν, με άρθρα στον Τύπο ή συνεντεύξεις, συνέδρια, συνδικαλιστών ή ειδικών, κάποιες φορές σε επίπεδο αντιπαράθεσης απέναντι σε μέ-

τρα «πολιτικής πυγμής». Όμως, στην καθήλωση σε παρωχημένα σχήματα παράστασης και στάσης μπορεί κανείς, ακολουθώντας την αρχή της ευκολίας, να διολισθησει από πολλές ατραπούς. Στο ίδιο μήκος κύματος, σε μια απόπειρα να οροθετηθεί η επιστημονική ταυτότητα του πτυχιούχου εκπαιδευτικού από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, δρομολογούνται προβληματισμοί με γραμμές πλεύσης αλλαγών σε επίπεδο, δομή και ποιότητα σπουδών. Μέσα σ' αυτήν τη δυναμική, φαντασμαγορικά τοποθετείται ως παράδειγμα προς αποφυγήν, το φάντασμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών –η κάθε αξιοπρεπής γυναίκα έχει ένα σκοτεινό παρελθόν, συνήθιζε να χαριτολογεί ο Oscar Wilde– ιδεολογία που διαπερνά ακόμη σ' ένα βαθμό και φοβίζει τα Τμήματα, μήπως το τελικό προϊόν της μεταρρύθμισης μετρηθεί ως ο πολλαπλασιασμός επί δύο, των ετών σπουδών και το καινούργιο εκπαιδευτικό προφίλ δεν απέχει παρασάγγες από τον «πανεπιστήμονα», τα πάντα πληρούντα, ως το μη ειδικό σε κανένα επιστημονικό κλάδο. Η αβεβαιότητα αυτή εκδηλώνεται στην υποβάθμιση, για παράδειγμα, κάποιων προτάσεων σχετικών με την πρακτική άσκηση των φοιτητών και την υπερτίμηση θεωρητικο-ερευνητικής κατάρτισης, σαν να μην υπάρχει άμεση αλληλοτροφοδότηση μεταξύ των τομέων. Μανιχαϊστικά όπως στα παραμύθια, ο επαγγελματίας-τεχνίτης, εφαρμοστής, εκτελεστής μιας «χειρωνακτικής» θα λέγαμε εκπαίδευσης παραχωρεί τη θέση του, σύμφωνα με κάποιες σκέψεις τουλάχιστον, κατά την ταπεινή γνώμη μας, στον επιστήμονα παιδαγωγό, που είναι και το ζητούμενο εξάλλου, τον πτυχιούχο των επιστημών της Αγωγής, ικανό να προσεγγίσει φαινόμενα αγωγής σε μια πολλαπλή προσέγγιση στο χώρο των εμπειρικών κοινωνικών επιστημών κλπ. Η υποψία μας τοποθετείται για την τρέχουσα φάση στο σημείο που το ασπρόμαυρο στο βωμό του ακαδημαϊσμού, και με νόμιμο πρόσχημα την επιστημονική αναβάθμιση, μπορεί ίσως να χρησιμοποιηθεί ως αντίπαλη πρόταση, στην περιστολή της πράξης.

Στις ίδιες ψηφίδες αυτού του μωσαϊκού, σε παράλληλη όμως κλασική τροχιά μη συνάντησης, σαν δύο ξένοι στην ίδια πόλη, οδεύει, πάσχον από δυσκινησία, και το γενικότερο πρόγραμμα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (για πρωτοδιόριστους, για συνεχή μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών καθώς και για επιμορφωτικά σεμινάρια στα πλαίσια περιφερειακής και τοπικής ανάπτυξης). Σ' αυτό το πρόγραμμα, εντάσσεται και η ουσιαστική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που βαφτίστηκε «εξομοίωση», από τα Πανεπιστημιακά τμήματα, νόμιμο πυρήνα και μοχλό δικαιωματικά, *jus promovendi* του Πανεπιστημίου, μόρφωσης και

επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού σώματος.

Η κάποια «ομφαλοσκόπηση», ας μου επιτραπεί ο όρος, των Τμημάτων στην αγαθή προαίρεσή τους να ενηλικιωθούν, να βρουν μια θέση δίπλα στις παλαιές σχολές, να δώσουν ένα επισημονικό προϊόν στα παιδαγωγικά θέματα με ελληνικό χρώμα μαζί με τις εγγενείς αδυναμίες-συνθήκες λειτουργίας τους, παρέπεμψε στις Καλένδες, εκτός από κάποιες μεμονωμένες εξαιρέσεις, τη διαδικασία της εξομίωσης.

Το γεγονός αυτό, νομίζουμε, ότι προσδιορίζει αποφασιστικά και εκκρίνει αφ' εαυτού πολλές επιπτώσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών. Αποτελεί στοιχείο ευθέως ανάλογο με το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος –αν προσθέσουμε και τη μη γρήγορη απορρόφηση στο χώρο εργασίας των νέων πτυχιούχων στο προσεχές μέλλον– το οποίο κύρος έχει επιπλέον θιχτεί τα τελευταία χρόνια με τη σχολική έκρηξη, τη μαζικοποίηση της γνώσης και την εξωσχολική διάδοση της πληροφόρησης, τον ασφυκτικό κρατικό αυταρχισμό καθ' ύλην αρμόδιο για τη σύνδεση εκπαίδευσης-εργασίας, ερήμην, τις περισσότερες φορές για τη χώρα μας, των εκπαιδευτικών και της αγοράς εργασίας.

Η ύπαρξη, ωστόσο, των εκπαιδευτικών, αποφοίτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, με βελτιωμένα τα τυπικά έστω standards για την άσκηση του επαγγέλματος, κινδυνεύει να δημιουργήσει ρήξη στον εκπαιδευτικό ιστό, σημείο σύγκρουσης και τριβής, που μπορεί να αποτελέσει απειλή στη συνοχή του σώματος λειτουργώντας αρνητικά στην εξέλιξη του ίδιου του επαγγέλματος, στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου και στις δυνατότητες συναίνεσης και διεκδίκησης για ουσιαστική συμμετοχή στα εκπαιδευτικά πράγματα, για συλλογικά μορφώματα και ομαδική δράση.

Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου (των δύο πρώτων βαθμίδων και της προσχολικής αγωγής), με το ερμαφρόδιτο status αφ' ενός, ανεπίσημα του λειτουργού για «το κοινό καλό» κοστολογούμενο και στην πολιτική συγκομιδή, ευπροσάρμοστο και στη φύση του επαγγέλματος, αλλά και ευήκοον και στην ηθική δικαίωση του κλάδου και επίσημα αφ' ετέρου του δημοσίου υπαλλήλου με όσα αυτό το τελευταίο συνεπάγεται, βρίσκονται «απροστάτευτοι» στην πορεία νομιμοφροσύνης που τους επιβάλλει ο θεσμός με τηλεκατευθυνόμενες προδιαγραφές και στην αντίληψη που οι ίδιοι έχουν για αυτονομία και ελευθερία δράσης.

Η αναβάθμιση, εντούτοις, της εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών και ο ρόλος του αξιολογητή-βαθμολογητή που παραχωρήθηκε στους πρώτους συνέπεσε και με την προϊούσα υποβάθμιση του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

την παράλληλη μείωση του ρόλου του σχολείου και το αυξανόμενο γόητρο της κρυφής αλαζονείας της παραπαιδείας, που πουλιέται ακριβά, δίνοντας βραβεία στη σχολική επιτυχία των Πανελλαδικών εξετάσεων, δομικά ενσωματωμένα στην κοινωνική επιτυχία και το επαγγελματικό μέλλον. Ο ειδικός μιας συγκεκριμένης γνώσης είναι το τελευταίο προπύργιο αυτο-εκτίμησης και «συνδρόμου ανωτερότητας» των καθηγητών προς τους συναδέλφους προηγούμενων σταδίων, που μοσχοπουλιέται ακόμη στην κοινωνική πλάστιγγα και σημαίνει πόλο έλξης και διεκδίκησης από κάποια μεμονωμένα τμήματα, επί του παρόντος, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κοινωνική ομάδα με ενδιαμέση ταξική ένταξη,⁴ οι εκπαιδευτικοί είναι οι μικροαστοί που ταλαντεύονται ανάμεσα σε δύο δυνάμεις: την αστική τάξη και το προλεταριάτο (κοινωνική προέλευση στη συντριπτική πλειοψηφία των μελών τους από χαμηλά κοινωνικά στρώματα). Μέσα από τους κρατικούς μηχανισμούς, έχουν τη δυνατότητα να γαλουχούν το σύνολο, όντας, όμως, αναρμόδιοι να επιλέξουν οι ίδιοι τις αξίες που μεταβιβάζουν και το αντικείμενο απασχόλησής τους δεν είναι χρυσοφόρο στην αγορά. Χαμηλόμισθοι διανοούμενοι, οφείλουν τη θέση τους στην κοινωνική κατανομή της εργασίας. Δε μπορούν να αγωνιστούν ενάντια σ' αυτήν την κατανομή συμπορευόμενοι με τα λαϊκά στρώματα, χωρίς να προκαλέσουν ταυτόχρονα την κατάργηση των μικρών κοινωνικών προνομίων, που έστω και ηθικά απολαμβάνουν. Αυτή η επαμφοτερίζουσα θέση καθορίζει και τις άνωθεν «βαλβίδες συμπίεσης» και την αντοχή τους σε αποτελεσματικότητα στη δράση του κλάδου και σε εργασιακά επίπεδα όσον αφορά το ταρακούνημα στο πολιτικό εκκρεμές σε θέματα παιδείας και τη «σύνεσή» τους απέναντι σε αλλαγές δίκαιες και ωφέλιμες για το κοινωνικό σύνολο, προς τις οποίες κάποιες φορές στοχεύει η εκπαιδευτική φαρέτρα.

Στην ιστορική τους εξέλιξη και την κοινωνική «διαπραγμάτευση» ανάμεσα στα μεμονωμένα μέλη ή ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες, που εκείνα συνιστούν, παρόλο που αναπόφευκτα υπάρχουν κατατμήσεις στο σύνολο των εκπαιδευτικών (ανάλογα με τις ειδικότητες, την ποσότητα και ποιότητα ειδίκευσης, την οργάνωση του σχολείου, την αρχαιότητα κ.α.), η λειτουργία του ίδιου του θεσμού που επιβάλλει τους νόμους του και το βέτο του στη δέσμευση του εκπαιδευτικού με τον αυξανόμενο κρατικό έλεγχο στον ελλαδικό χώρο και κατά συνέπεια τη μεγαλύτερη στεγανοποίηση του θεσμού και των πλαισίων του ρόλου των φορέων του, δημιουργεί συνθήκες έτσι ώστε οι στάσεις των εκπαι-

δευτικών να είναι, σε πολλές περιπτώσεις, αλληλέγγυες σε επίπεδο τουλάχιστον καθημερινών εργασιακών σχέσεων και ιδιαίτερα στο μικρο-επίπεδο της σχολικής αίθουσας, ανεξάρτητα αν αυτές σταχυολογούνται ανάμεσα σε θιασώτες ή αμφισβητίες λιγότερο ή περισσότερο του θεσμού. Πάνω σ' αυτήν τη λογική και με τα σημερινά ακροβατικά στο κοινωνικό αξιολογικό σύστημα, οι εντάσεις, η αβεβαιότητα και οι όποιες συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό πληθυσμό μεταφέρονται είτε σε επίπεδο υποκειμενικό είτε σε αναζήτηση εξιλαστηρίων θυμάτων σε επίπεδο άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης, μαζί με την παντελή ή ελάχιστη γνώση για το τι συμβαίνει σε προηγούμενες ή επόμενες εκπαιδευτικές φάσεις. Αυτό το γεγονός έχει ως αποτέλεσμα, στην επαγγελματική κοινωνία των εκπαιδευτικών, να πρυτανεύει μια πολιτική κουλτούρα απομόνωσης, που «διευκολύνει» με τον τρόπο της να συγκαλύπτονται κοινωνικά προβλήματα, τα συμφέροντά τους να επιμερίζονται και ο μηχανισμός της βασικής εκπαίδευσης, το σχολείο της γενικής παιδείας, να «συντηρείται» από τους άμεσα ενδιαφερομένους άκαμπτος και γηρασμένος να αντιδράσει στα νέα προκλητικά ντιζάιν που διαγράφονται.

Μεθοδολογία

Η μελέτη που θα παρουσιάσουμε αποτελεί το πρώτο βήμα-στάδιο (προέρευνα) ενός ευρύτερου, φιλόδοξου σχεδίου έρευνας, το οποίο έχει την πρόθεση να καλύψει το φάσμα και των τριών πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Προσχολικής, Δημοτικής και Μέσης) σε συσχετισμό με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πράξης, αλλά και των τελειόφοιτων φοιτητών απέναντι στον εκπαιδευτικό ρόλο (επαγγελματική θητεία, εκπαίδευση-κατάρτιση) μέσα από μια δυναμική προσέγγιση αλληλεπίδρασης μεταξύ μελών από συγγενείς κοινωνικές ομάδες. Με απώτερο σκοπό μας την οικοδόμηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσα από τη διπλή κατεύθυνση αυτοαντίληψης και ετεροαντίληψης, γίνεται φανερό ότι η προσπάθειά μας επικεντρώνεται στην εξέταση των φορέων των τριών βαθμίδων όχι αποκομμένων μεταξύ τους, αλλά επιμένοντας περισσότερο σε σημεία συνάφειας-σύγκλισης, αλλά και απόκλισης-διαφοροποίησης μέσα στο παιχνίδι των κοινωνικών ανταλλαγών⁵.

Η μελέτη του θέματος αυτού καθώς επίσης και η ερευνητική του προσέγγιση καθίσταται αναγκαία σήμερα, εξαιτίας των μέ-

τρων που πάρθηκαν από την Πολιτεία τα τελευταία χρόνια και τα οποία θέτουν τη λειτουργία της Προσχολικής και Στοιχειώδους Εκπαίδευσης σε μια νέα βάση και κατά συνέπεια αναπροσδιορίζουν έμμεσα το ρόλο των φορέων, προκειμένου αυτοί να τοποθετηθούν δυναμικά σε διαφορετικά, καινούργια πλαίσια δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις του σήμερα.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας κινείται προσεγγιστικά στις θεωρίες των στάσεων (Festinger L. 1957, Triandis H. 1972, Kelman H. 1961) καθώς και αυτές της συμβολικής αλληλεπίδρασης⁶ (Goffman 1951, Cooley 1976, Mead 1962).

Στην παρούσα εισήγηση θα περιοριστούμε στις στάσεις νηπιαγωγών και δασκάλων της πράξης και στα μεταξύ τους περιγραμμάτα, μέσα στα οποία σημειώνεται και σημασιοδοτείται η δράση τους.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε, σε ελαστικά πλαίσια, ημικατευθυνόμενη συνέντευξη με κύριους άξονες:

- α. Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος
- β. Το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης
- γ. Την κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού (συγκεκριμένα νηπιαγωγού-δασκάλου) σήμερα και παλιότερα
- δ. Το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού στις διάφορες βαθμίδες (άποψη του κόσμου)
- ε. Το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού στις διάφορες βαθμίδες (άποψη των άλλων εκπαιδευτικών κατηγοριών)
- στ. Την εξομοίωση των πτυχίων
- ζ. Τις δυσκολίες κατά την άσκηση του επαγγέλματος.

Η φάση της προέρευνας προετοιμάστηκε και υλοποιήθηκε την άνοιξη του 1992 στην ευρύτερη περιοχή της Ρόδου. Συζητήσαμε με 26 νηπιαγωγούς και 34 δασκάλους και κρατήθηκαν πρωτόκολλα της συνέντευξης. Σ' αυτό το δείγμα, 20 ήταν άνδρες και 40 γυναίκες· σε επίπεδο αρχαιότητας, 45% ήταν εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό υπηρετούσε περισσότερο από 10 χρόνια· η κοινωνική-οικονομική τους σύνθεση απαρτίζεται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (50% του δείγματος), από μεσαία (30%) και από σχετικά ανώτερα στρώματα, ποσοστό 20%· ένα ποσοστό, τέλος, 35% από τους εκπαιδευτικούς έχουν συζύγους που ανήκουν επαγγελματικά στην εκπαίδευση.

Για τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ χ^2 , αφού όλα τα δεδομένα ήταν ποιοτικά.

Η αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων που ανταλλάξαμε με

τα επιμέρους άτομα του δείγματος στα διαφορετικά επίπεδα τοποθέτησής τους φαίνεται να ξετυλίγει την παρακάτω, ή σωστότερα, τις παρακάτω εικόνες για τον εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα

Το γεγονός ότι ο μεγαλύτερος ηλικιακά έχει το αναφαίρετο δικαίωμα να καθοδηγεί, να οικοδομεί χαρακτήρες και να μεταβιβάζει αξίες, να ανταμοίβει επιπλέον και να τιμωρεί το μικρότερο, η μητροπολιτική πεμπουσία του ρόλου του εκπαιδευτικού μαζί με το στοιχείο της αγοραστικής μακροπρόθεσμα κοινωνικής δύναμης του έμπειρου κατόχου της γνώσης, έχει στέρα εγκαθιδρυθεί ως εξουσία, «νόμιμη άσκηση της δύναμης» στους παραδοσιακούς θεσμούς, στους οποίους εντάσσεται και το σχολείο, αποτελώντας τα δομικά συστατικά στην παράσταση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για το διδασκαλικό ρόλο. Κληρονομιά ελληνο-ρωμαϊκή, το ντουέτο νόηση-ηθική μοιάζει να παρατείνει τη διάρκειά του, ενσωματώνοντας εξίσου καλά στην παραδοσιακή αρχιτεκτονική το υλικό της «αποστολής», που επιβιώνει προς περίγελω όλων των θνησιγενών ιδεολογιών.

Η μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών (δασκάλων και νηπιαγωγών) του δείγματος, με ελαφρές τάσεις υπερψήφησης από τη μεριά των δασκάλων, αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα από τον καθρέφτη με το ιδανικό πορτραίτο: είναι «οι εκλεκτοί που αφοσιώνονται στο λειτούργημα, που έχουν επαγγελματική ευσυνειδησία και είναι κάτοχοι των ηθικών και πολιτιστικών αξιών» (Prost, 1968).

Στην κολυμβήθρα του Σιλβάμ, όπου βαπτίζεται ο εκπαιδευτικός προσδιορίζοντας τον εαυτό του και το έργο του, φαίνεται να διαγράφονται δύο τάσεις αλληλοσυγκρουόμενες που κινούνται σε δύο διαφορετικούς χώρους. Έτσι, τα υποκείμενα περιγράφουν την κατάσταση γενικά του εκπαιδευτικού και τη συμβολή του στα σύγχρονα προβλήματα με φράσεις όπως «είναι μια αποστολή, είναι η Αποστολή. Είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της πατρίδας μας και της Θρησκείας μας»..., «ανώτερο πνευματικό έργο, μακριά από τη ματαιότητα της καθημερινότητας, για να βάλω ένα πετραδάκι για τη βελτίωση της κοινωνίας μας». Αυτή η διάσταση ερμηνεύει και την πρόθεση των ατόμων να δώσουν το αισιόδοξο περίβλημα του ρόλου σε επίπεδο θεωρησιακό και αφηρημένο, εξιδανικευμένα, στη σφαίρα του επιθυμητού, του φανταστικού και άχρονου. Είδος κάθαρσης, μορφή καθησυχαστικής υπόσχε-

σης που συνδυάζεται και με το σαφή προσδιορισμό συνιστωσών στο διαφοροποιημένο ρόλο δασκάλων και νηπιαγωγών, όπως το βλέπουν οι διαφορετικές ομάδες. Το ήθος, η οικοδόμηση «σωστής» συμπεριφοράς πρωτοστατεί στον κάτοχο του ρόλου ανεξάρτητα από βαθμίδα εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση λειτουργεί στο μέτρο που, όπως διατείνονται, ο δάσκαλος «πουλάει» γνώση – μπει στην επιστήμη, στο σχολείο-σχολείο, ενώ ο νηπιαγωγός εξακολουθεί να φροντίζει κυρίως οικοδομικές λειτουργίες χαρακτηριστήρα και κοινωνικοποίησης με βάση το παιχνίδι στο σχολείο-οικογένεια. Το παιχνίδι, εντούτοις, θέμα στρατηγικής επιλογής και διδακτική αξία για το νηπιαγωγό, μετατρέπεται από μια μειοψηφία δασκάλων, σε αρνητική «παράσταση» του νηπιαγωγικού έργου, υποβάθμιση συμβολικά της θέσης του στην εκπαιδευτική κλίμακα. «Η νηπιακή ηλικία είναι η ηλικία του παιχνιδιού. Με το παιχνίδι περνάνε μηνύματα» μνημονεύουν οι νηπιαγωγοί. «Το νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντικό, γιατί προετοιμάζει το παιδί για τη στάση του απέναντι στο σχολείο. Όμως τι κάνουν οι περισσότεροι νηπιαγωγοί; Σχεδόν τίποτα. «Παίζουν» αναφέρει μικρή μερίδα δασκάλων.

Η ιδεατή τάση, ωστόσο, παραισθησιακής υφής, που «ανεβάζει» την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να καλύψει τη «δυσπραγία» του κλάδου, τα ψεγάδια που παρατηρούνται στον επαγγελματικό χάρτη όταν βιώνει καθημερινά, σε επίπεδο πραγματικό, το κλονισμένο και υπό αμφισβήτηση κοινωνικό κύρος του. Στις συζητήσεις μας με τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι φάνηκαν να είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στις σοβαρές κοινωνικές εξελίξεις, που έχουν ως συνέπεια την ύφεση του παραδοσιακού κοινωνικού τους καθορισμού. Αισθάνονται ότι δεν είναι κοινωνικά επενδυμένοι με ένα ανάλογο και a priori γόητρο από το επάγγελμά τους, του οποίου η εγκυρότητα θα επιβεβαιωνόταν αδιαφιλονίκητα από την κοινωνική αποδοχή και σε συγκεκριμένο επίπεδο, με αύξηση μισθού. Τόσο οι νηπιαγωγοί όσο και οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την ιδέα υποβάθμισης του επαγγέλματος από το κοινωνικό σύνολο. Χρησιμοποιούν, μάλιστα, το ιεραρχικό σχήμα (όσον αφορά το βαθμό σπουδαιότητας της εργασίας που επιτελούν): νηπιαγωγός — δάσκαλος — καθηγητής. Στη διεργασία επικοινωνιακού feedback, οι συνήθειες καταθέσεις των υποκειμένων είναι: «Σε θεωρούν αναξιόπιστο», «Η κοινωνία αγνοεί το δάσκαλο, θεωρούν ότι καθόμαστε», «Νομίζουν ότι εμείς οι νηπιαγωγοί υποαπασχολούμε τα παιδιά». Ένα μικρό ποσοστό που βρίσκει «στηρίγματα» στη θετική γνώμη του κόσμου: «Νομίζω ότι ο κόσμος έχει αρχίσει να καταλαβαίνει τη

σημασία που έχει το νηπιαγωγείο για τα παιδιά τους· έτσι ο «δασκαλάκος» του παρελθόντος περνά τώρα στο περιθώριο», αξίζει να σημειωθεί ότι ακούγεται κυρίως στο χώρο των νηπιαγωγών με κατώτερη κοινωνική προέλευση. Η ανάπτυξη, δηλαδή, της παραπάνω θέσης είναι ευερμήνευτη με συνισταμένη την κοινωνική κινητικότητα, κατά κύριο λόγο, των ατόμων. Δεν θα ήταν άτοπο, ακόμη, να υποστηρίξουμε ότι η κοινωνική θέση των νηπιαγωγών σε ό,τι αφορά τη βασική κατάρτιση στο Πανεπιστήμιο συγκριτικά με αυτήν των δασκάλων που υπηρετούν την υποχρεωτική εκπαίδευση, τεκμηριώνεται θετικότερα από ό,τι η αλλαγή στο διδασκαλικό χώρο, όπου κατά κάποιο τρόπο ο δάσκαλος ταξινομείται, σύμφωνα και με τα λεγόμενα των ίδιων των εκπαιδευτικών, πιο ακριβά στην κοινωνική συνείδηση από το συνάδελφό του νηπιαγωγό.

Η επιλεκτική ματιά της κοινωνίας και η υπόληψη όπως την απολαμβάνουν και την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί –το νήπιο χρειάζεται ειδικό στα πεδία αρμοδιότητάς του, το παιδί πιο ειδικό και ο έφηβος τον ειδικό– με ποσοτικές ιεραρχικές διακυμάνσεις, συμπλέει και μάλιστα ρητά με την αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εικόνα και τη λειψή διακαίωσή τους από την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα. Η διακλαδική σχεσιοδυναμική στοιχειοθετείται, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, με όρους ανταγωνιστικού πνεύματος. Οι μαρτυρίες αφορούν δύο συγκεκριμένες μορφές αυτής της επικοινωνιακής εκροής:

α) Απόρριψη-υποτίμηση: Ο εκπαιδευτικός ανώτερης βαθμίδας βλέπει αφ' υψηλού και με υπεροψία το έργο των συναδέλφων προηγούμενων βαθμίδων. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι αυτή η επιθετικότητα εκδηλώνεται κυρίως αναφορικά με τη στάση των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα λεγόμενα δασκάλων και νηπιαγωγών, ενώ διαφαίνεται κάποια ηπιότητα ή πιθανότερο νωθρότητα στην «ανταλλαγή βλημάτων» ανάμεσα στις δύο πρώτες βαθμίδες. Ο χαρακτηρισμός που συνεχώς επαναλαμβάνεται είναι: «Μας βλέπουν ως υποδεέστερα όντα» και «Μας σνομπάρουν», «Μας θεωρούν νταντάδες», αποφαίνονται οι νηπιαγωγοί, «τεμπέληδες» λένε οι δάσκαλοι. Στις περισσότερες συζητήσεις, ισχυρότερος φαίνεται νάναι ο καθηγητής της Μέσης Εκπαίδευσης και οι θιγόμενοι όμιλοι διατυπώνουν «τα όπλα που έχει στα χέρια του ο καθηγητής» δικαιολογώντας έστω και αρνητικά το σύμπλεγμα ανωτερότητας των καθηγητών ως προς τους δασκάλους, που είναι η βαθμολογία και το εξεταστικό σύστημα. Μια ασήμαντη μειοψηφία δασκάλων και νηπιαγωγών εισπράττει

την απορριπτική στάση των συναδέλφων άλλων βαθμίδων ως αποτέλεσμα της ανικανότητάς τους σε παιδαγωγικά θέματα και του αυταρχισμού τους, ακυρώνοντας με αυτοάμυνα προβολής τις δυσάρεστες επιπτώσεις στην αυτοεικόνα τους. Αντιπροσωπευτική απάντηση σ' αυτή τη στάση αποτελούν τα λόγια δασκάλου: «Ο δάσκαλος ιδρύει μια προσωπική σχέση με το παιδί. Ο καθηγητής ή είναι απρόσωπος ή τιμωρεί. Αυτό δίνει ιδιαιτερότητα στη δουλειά του δασκάλου, αλλά ο κόσμος θεωρεί αυτή τη σχέση, και οι καθηγητές το ίδιο, ως δείγμα κατωτερότητας».

β) Αδιαφορία-απουσία επικοινωνίας: Μια μειοψηφία του δείγματος φωτογραφίζει, κι αυτό το σκηνικό της παντελούς έλλειψης κυκλοφορίας πληροφοριών και άλλων μορφών σχέσης, διακλαδικά. Αυτή η κατάσταση δείχνει να μην τους απασχολεί ιδιαίτερα και η αιτιολόγησή τους συνοδεύεται με σημεία όπως: οργάνωση σχολείων, βεβαρυμένα προγράμματα, έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά άλλων συναδέλφων, αποδίδεται, δηλαδή, η ευθύνη στην πολιτεία και τους άλλους, και πάντως δεν αποτελεί μείζονα «βλάβη» στο σύστημα και πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς.

Η συνέχεια της εκπαίδευσης μοιάζει να αποτυπώνεται απλουστευτικά με τις λέξεις-κλειδιά: παιχνίδι-γνώση-βαθμός. Και στην τελετουργία διακλαδικής αλληλεπίδρασης να ορίζεται με συνταρακτική συνέπεια η εικόνα της άγνοιας του έργου των άλλων, έτσι ώστε να φαίνεται αλλόκοτη και εξωπραγματική η έννοια της συνεργασίας, που, βέβαια, σε αφηρημένο δεοντολογικό επίπεδο (εν προκειμένω αναφορικά με την ερώτησή μας) οι συνδρομές των συμμετεχόντων πολλαπλασιάζονται· αντιστέκονται, με άλλα λόγια, μ' ένα λανθάνοντα τρόπο (στάση προσδοκίας σε απώτερο μέλλον).

Le magister qui discat a puero, ανθεκτική σταθερά, παρά τις αλλαγές σελίδας σε πολλούς τομείς, πρώτη και πρωταρχική ύλη στο καθημερινό έπος της εκπαιδευτικής εργασίας κατασκευάζεται λίγο-λίγο με συγκλίσεις και αποκλίσεις στα επιμέρους στοιχεία που ορίζουν θέσεις και αντίστοιχη δράση τόσο από το προσωπικό όσο κι από το συλλογικό απόθεμα. Ποια ήταν τα αρχικά πλαίσια σκέψης και προσδοκίας ως εργαλεία σχέσης με το συγκεκριμένο χώρο εργασίας, με τον εαυτό μας και τους άλλους και πως εμπλουτίστηκαν μέσα στο επαγγελματικό forum, κατά την κοινωνικοποιητική μαθητεία μέσα και έξω από το σχολείο;

Αναδρομικά, αν φωτίσουμε τη μνημονική οθόνη των υποκειμένων της έρευνας στη φάση επιλογής του επαγγέλματος, έχουμε πρόσβαση στις εξής πληροφορίες:

α) Για τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς, στα κίνητρα επι-

λογής επιδοκιμάζονται και συγκαταλέγονται η φυσική κλίση και η αγάπη στο παιδί. Ήδη η έννοια της έμφυτης κλίσης («Ήμουν φτιαγμένος γι' αυτό, γεννημένος δάσκαλος», «Σαν ένας παπάς αφιερωμένος στο ποίμνιό του») επενδύεται εξαρχής με μια θρησκευτική απόχρωση, εκφράζοντας την κλήση που παρακινεί κάποιον ν' αναλάβει ένα «λειτουργήμα» περισσότερο ιεραποστολικό, παρά αποδοτικό, συνάδοντας κατ' επέκταση με τη σημασία της προδιάθεσης ή του «προορισμού». Στα συμφραζόμενα αυτής της σύνταξης, παρεισφρύουν στοιχεία, όπως το χάρισμα, η ανιδιοτέλεια, το πνεύμα της θυσίας και η αφιέρωση σε κάποιο αγαθοεργό-κοινωνικό σκοπό, ο φωτισμός και η αποστολή. Στοιχεία που ενορχηστρώνουν το «δώρο», με το οποίο είναι προικισμένη η ψυχή του εκπαιδευτικού, οδηγώντας στην ολοκληρωτική αυτοπάρνηση και συνάμα υπερβαίνοντας την επαγγελματική συνείδηση. Ως σημείο πλοήγησης του σκάφους, ο «καπετάνιος» απεικονίζει την αγάπη για το παιδί. Επαναλαμβάνεται τυπικά και αναλλοίωτα, η φράση και οι «καρμπόν» παραλλαγές της, «αγάπη προς τα παιδιά», «ενδιαφέρον και ανάγκη επαφής με τα παιδιά», «έμφυτη συναισθηματική τάση προς το παιδί». Στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, όπου σκιαγραφείται το θετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε το θήμα τους προς την έδρα, ο ψυχαναλυτικός φακός προσβλέπει σε δικές του απαντήσεις πάνω στα γεγονότα. Ρίχνοντας φως στο τούνελ, απομυθοποιείται η θετική πρόθεση με το ερμηνευτικό σχήμα που θέλει το δάσκαλο να διαλέγει το επάγγελμά του για λόγους ξένους προς την εκπαίδευση ή την αγάπη προς τα παιδιά. Για παράδειγμα, ο ένας γίνεται εκπαιδευτικός, για να παραμείνει στον κόσμο των παιδιών και να δραπετεύσει από την πραγματικότητα των ενηλίκων. Ο άλλος ψάχνει για μια εύκολη επιβεβαίωση του εαυτού του. Άλλος υπακούει στις παιδευτικές του προδιαθέσεις ή τις ασυνείδητες σαδιστικές του ενορμήσεις. Η ανάλυση έχει αποκαλύψει ότι το παιδί «πληρώνοντας τα βερεσέδια» του ενήλικα παραμένει σύμβολο φορτισμένο με συγκινησιακές απηχήσεις. Προσελκύει σαν το μέλι ασυνείδητα αυτόν που 'ναι προσκολλημένος στην παιδική του ηλικία, υποκινεί το σαδισμό με την αδυναμία του και τον αυταρχισμό με την παθητικότητά του... δίνοντας αίσθημα υπεροχής στην ανωριμότητα του ενήλικα (Mauco, 1968). Όπως κι αν έχει το πράγμα στην πιθανή εκζήτηση αυτού του σχήματος, πολύ κόσμος πιστεύει ότι η επιλογή στηρίζεται στην ασφάλεια και τη σταθερότητα που απονέμει το επάγγελμα: όχι τόσο στην αγάπη για διδασκαλία ή στην αγάπη για το παιδί.

β) Για τους υπόλοιπους διδάσκοντες εκφράζεται *a posteriori*

έλλειψη αρχικού ενδιαφέροντος. Εξωτερικά κίνητρα και εξω-παγγελματικοί παράγοντες βιογραφίας και οικολογίας φαίνεται να επηρέασαν ευθέως την ασυλία μεγάλης μερίδας του δείγματος κάτω από το εκπαιδευτικό στέγαστρο. Προ-επαγγελματικά, η τύχη, το απρόοπτο του συστήματος, η σχολή στον τόπο καταγωγής, οικονομικοί και οικογενειακοί λόγοι, σύντομες-μη απαιτητικές σπουδές (με τάσεις υπέρ των γόνων αγροτών και εργατών, η ανάγκη για μονιμότητα και «η λιγότερο κακή λύση» φαίνεται να επηρέασαν την επαγγελματική επιλογή τους), και ενδο-επαγγελματικά, ο ελεύθερος χρόνος, η λίγη δουλειά στο σπίτι, οι μεγάλες διακοπές, οροθέτησαν την απαρχή μακροχρόνιας υπογραφής για αρκετά άτομα του δείγματος μ' αυτό που θα ονομάζαμε «εκπαιδευτικό συμβόλαιο». Όμως, όταν οι συνθήκες δεν ευνοούν τις προσωπικές ανάγκες, οι επιπτώσεις και σε ατομικό επίπεδο και σε συλλογικό, δεν μπορεί να 'ναι αμελητέες.

Σε μια συγγενική παράκαμψη, από την ανάλυση προέκυψε ότι η εξίσωση γυναίκα=νηπιαγωγός=δασκάλα, τουλάχιστον για τις πρώτες τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης, από κάτι λιγότερο από το μισό δείγμα με διακυμάνσεις υπέρ των ανδρών, ακόμη ατόμων με κατώτερη κοινωνική προέλευση και των αρχαιότερων στο επάγγελμα, αποτελεί «κεκτημένο», αυτονόητο στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Υπομονή, τρυφερότητα, μητρότητα, ζεστασιά, ευαισθησία, αόριστα καταλληλότητα λόγω της γυναικείας φύσης, πρακτικά προβλήματα στις πρώτες ηλικίες που η γυναίκα καλύτερα μπορεί να διευθετήσει, είναι ο διδακτικός μύθος ο οποίος δηλοί πως τα στερεότυπα λειτουργούν πολυδύναμα και το αποτέλεσμα τείνει προς το φολκλόρ, τραγικά βέβαια αν σκεφτούμε ότι οι προσωπικές αξίες με το μηχανισμό της ταύτισης διδάσκονται πολύ εύκολα σ' αυτές τις «τρυφερές» ηλικίες. Ένα πλατύ τμήμα του δείγματος «πρεσβεύει» στην ισότητα των δύο φύλων για τον εκπαιδευτικό ρόλο είτε «επειδή» καθώς λένε, «σπάει το μοντέλο της γυναίκας-εκαπιδευτικού» είτε γιατί «έτσι όπως έχουν τα πράγματα στην παιδεία, είτε άντρες, είτε γυναίκες, δεν αλλάζει τίποτα» ή «γιατί εξαρτάται από το χαρακτήρα, την τρυφερότητα και την ευαισθησία· σημασία έχει πάνω απ' όλα η αγάπη για το παιδί».

Οι συμπαθούντες τη διαφυλική ισότητα στον εκπαιδευτικό χώρο αποκλίνουν από το παραδοσιακό στερεότυπο, είτε με το διάτρητο επιχείρημα της αλλαγής –ή αναθεώρηση για την αναθεώρηση!– είτε, γιατί «στον κύκλο των χαμένων ποιητών», η κατασκευή «συμφιλίωθηκε» με το επίθετο, χωρίς να αποκαταστήσει την ποίηση είτε, τέλος, γιατί η υιοθέτηση της σωτήριας λέμβου

«αγάπη για το παιδί» καθώς και αξίες που συνοψίζουν το νόημα της «θηλυκότητας» ανοίγουν τις πύλες για τον αρσενικό πληθυσμό στα μέχρι τώρα «φυσικά» χωράφια εργασίας των γυναικών. Η τελευταία αυτή εικόνα αντανακλά άραγε την ανάγκη, την πολλά υποσχόμενη, να προτιμηθούν στο σύγχρονο λεξιλόγιό μας πράγματι θετικές αξίες στην πορεία ανθρωπιάς μέσα σε αρμονική συνάντηση και συνύπαρξη πολλαπλών προτύπων ή μήπως σε επαγγέλματα μειωμένου κύρους η σφραγίδα «γυναικείων» χαρακτηριστικών, όπως είναι η παθητικότητα, η εξάρτηση, που μπορούν να συνυπάρξουν με τα υπόλοιπα «τρυφερά» στοιχεία, «εξασφαλίζουν» καλύτερα το φαύλο κύκλο μιας αλλοτριωμένης παιδείας» και την «ακινησία-στασιμότητα του συστήματος»; Η απάντηση μπορεί, πιθανόν, να μελετηθεί σ' ένα μεταγενέστερο στάδιο αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην υπεροχή, για παράδειγμα, σε τομείς γλώσσας ή αριθμών, με βιολογικό προσδιορισμό σε κορίτσια ή αγόρια αντίστοιχα. Η ανάλογη έρευνα της Frank (1992) σε δείγματα δασκάλων έδειξε ότι οι προκαταλήψεις συντηρούνται θαυματουργά.

Το πέρασμα από το άτομο στο δάσκαλο, στη δυναμική διαδικασία της ενσωμάτωσης, της ένταξης ή της απορρόφησης ενθυλακώνει μικρότερα ή μεγαλύτερα ποσά ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας για τα άτομα, αναφορικά με τη μορφή απασχόλησής τους και τη στάση τους απέναντι στο επάγγελμα. Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών τούς διαφοροποιεί σε: φανερά ικανοποιημένους, μερικώς ικανοποιημένους, καθαρά δυσαρεστημένους. Στην πλειονότητα των ατόμων που στήριξαν την επιλογή τους στο ενδιαφέρον προς το εκπαιδευτικό έργο εμφανίζεται και η είσπραξη ικανοποίησής τους, η οποία είναι τόσο έντονη, ώστε να αποσιωπούνται τα εμπόδια και οι δυσκολίες στο επάγγελμα. Αυτό το γεγονός, βέβαια, δεν αποτελεί ένδειξη ότι όλα «πηγαίνουν ρολόι». Η γοητεία της αποστολής, η επαφή με τα παιδιά, η κοινωνική χρησιμότητα του επαγγέλματος και η έμφυτη προδιάθεση είναι ισχυρά «ατού» για το λειτουργό της παιδείας. Κρίκο στην αλυσίδα που πάλι εξασφαλίζει το προβάδισμα στην αναγνώριση του επαγγέλματος ως πηγής ικανοποίησης αποτελούν οι δηλώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρόλο που υπογραμμίζουν τις θετικές πλευρές της επαγγελματικής δραστηριότητας, κρίνουν ωστόσο έντονα παρενέργειες που αμαυρώνουν την ευφορία τους. Το μερίδιο του κόστους επιπίπτει, πρωτίστως, στο οικονομικό θέμα και ακολουθούν η κοινωνική ύφεση του ρόλου, η αγωνία και το άγχος με προέλευση το ευάλωτο του ίδιου του ρόλου (αβέβαια, σε μακροχρόνια προοπτική, τα αποτελέσματα της συμβολής του φο-

ρέα), ο φόρτος εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και ανωτέρους στην ιεραρχία, οι απογοητευτικές συνθήκες των σχολείων, η επιστημονική ανεπάρκεια, η έλλειψη εξειδίκευσης, η πενιχρή υλικοτεχνική υποδομή κ.ά. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος δείχνει να ενσωματώνεται στο ελληνικό σχολείο και να μένει ικανοποιημένη μέσα στα καθορισμένα όρια του μικρο-συστήματος: «Είμαι ευχαριστημένος, γιατί επικοινωνώ και ανανεώνομαι συνέχεια μέσα στα πλαίσια της δουλειάς μου», δηλαδή οι δυσκολίες να εξισορροπούνται από την αγάπη για τα παιδιά και κυρίως από την πίστη στο επάγγελμα. Τα υποκείμενα ανήκουν ταυτόχρονα και σ' αυτούς που εξαρχής είχαν κλίση προς το επάγγελμα καθώς και σ' ένα τμήμα προσηλυτισθέντων στην τριθίη τους με το χώρο, οι οποίοι κατ' ανάγκη ή κατά τύχη ακολούθησαν αρχικά αυτήν τη σταδιοδρομία.

Ο «εκπαιδευτικός εάλω» και «ο βασιλιάς είναι γυμνός» σε εποχές, μάλιστα, που αυτοί οι θεσμοί «δεν έχουν πια πέραση» μοιάζουν να λένε οι καθαρά δυσαρεστημένοι από την υπηρεσία στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια μειοψηφία εκπαιδευτικών, των οποίων τα κίνητρα επιλογής εξαρχής ήταν αρνητικά και ξένα προς την εκπαίδευση. Αποκαρδιωμένοι από το επάγγελμα φαίνεται να είναι οι νεότεροι σε ηλικία, οι δάσκαλοι παρά οι νηπιαγωγοί και με προέλευση από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. «Ο δάσκαλος είναι είδος που πάει να εξαφανιστεί. Έχω μετανιώσει. Αναζητώ την ευκαιρία να τα θροντήξω κάτω. Αισθάνομαι πνιγμένος, με δεμένα χέρια», μαρτυρεί χαρακτηριστικά ένας απ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς, αντανakλώντας αισθήματα σύγχυσης, άγχους και αποτυχίας. Είναι αξιοσημείωτο ότι στις κριτικές τους για τα κακώς έχοντα στο χώρο της παιδείας, δεν αναφέρονται σε πολιτικούς λόγους ή έστω με ασθενή συσχέτιση, σαν να επενδύουν τις προσδοκίες τους μόνο στον κλειστό χώρο του σχολείου κι όχι σ' ένα ευρύ κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο.

Με δυο λόγια, διαπιστώνουμε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην εκτίμησή τους για μεγιστοποίηση των οικονομικών τους απολαβών και μοιράζονται σ' ό,τι αφορά τη φύση της εργασίας τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την προσχώρηση σ' ένα μοντέλο, το παραδοσιακό στερεότυπο του ανιδιοτελούς λειτουργού. Η δυσαρέσκεια χαρακτηρίζεται από την άρνηση αυτού του στερεότυπου, όπου η κλίση για διδασκαλία δεν είναι τόσο έντονη και όπου επιπρόσθετα επικρατεί περισσότερο η αντίληψη ότι η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα ανάμεσα σ' άλλα.

Στην ημερήσια διάταξη, από συζητήσεις, με τους εκπαιδευτικούς, μείζονα εκκρεμή ζητήματα που τους απασχολούν και σαφώς επιτάσσουν την εξεύρεση λύσης, είναι:

α) Το οικονομικό που ομοθυμαδόν το συνδέουν με το αίσημα υποτίμησης του ρόλου τους γενικότερα και έναντι των συναδέλφων τους της Μέσης Εκπαίδευσης ειδικότερα, όπου επισημαίνεται συνακόλουθα και το πρόβλημα της ειδικεύσεως. Σ' αυτήν την περίπτωση, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται υπέρ των δασκάλων, δηλ. βαθμίδας γειτνιάζουσας περισσότερο προς το καθηγητικό σώμα και υπέρ των ανδρών περισσότερο παρά των γυναικών, διάσταση που συνδέεται με τον παραδοσιακό ρόλο του άνδρα στην οικογένεια και τη συμβολή του στο οικογενειακό ταμείο.

β) Η επιμόρφωση, που θα καλύψει τα τυχόν κενά και θα αναπροσαρμόσει το γνωστικό πεδίο των διδασκόντων στη σύγχρονη πραγματικότητα αποτελεί μέλημα για κάτι παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος με τάσεις υψηλότερες γι' αυτούς που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Παραπονούνται για τον επαρχιωτισμό και τη μονομέρεια της βασικής κατάρτισής τους, στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, με υπερτονισμό της παιδαγωγικής κατάρτισης και ανεπάρκεια στο επιστημονικό σκέλος. Διαχέουν εμφανώς την εντύπωση πως το ίδιο ισχύει και στο Πανεπιστήμιο. Αντιμετωπίζουν την κατάσταση μέσα από ενημέρωση βιβλίων και ανταλλαγές απόψεων με συναδέλφους. Ο εμπειριστικός χαρακτήρας της πληροφόρησης κυρίως από τους δοκιμασμένους στην πράξη ενέχει το φόβο να φαλκιδεύεται η όποια παραγωγή και να αναιρείται η όποια καινοτομία κάτω από την ομπρέλλα της πείρας, της δεοντολογίας, της ομοιομορφίας, χωρίς θεωρητική βάση και τεκμηρίωση.

Το πρόβλημα αντιμετωπίζεται ως προσωπική υπόθεση: οργανωμένες κρούσεις προς την Πολιτεία δεν εισακούγονται και το γιατρικό που προτείνεται είναι σεμινάρια κατά περιφέρειες από εξειδικευμένους καθηγητές πάνω σε συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς ή στο Πανεπιστήμιο, αλλά με το επιχείρημα «Να μη μας φουσκώσουν το κεφάλι με θεωρίες. Άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη» ή «Απ' ό,τι βλέπουμε από τους φοιτητές, δεν κάνουν τίποτα παραπάνω. Η πείρα διδάσκει. Η θεωρία λίγα πράγματα προσφέρει». Η πρόταση εξειδίκευσης υποστηρίζεται στο χώρο αποκλειστικά του δημοτικού και μόνο από τον ανδρικό πληθυσμό· πρόκειται για το ίδιο τμήμα του δείγματος που «περνάει» σε πρώτη μοίρα τη «γυναικεία φύση» στη φυσιογνωμία του επαγγέλματος, ειδικότερα κάνοντας μνεία στο νηπιαγωγείο και τις πρώ-

τες τάξεις του δημοτικού.

γ) Το άλλοθι της πείρας υπερκαλύπτει και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο θέμα που καταγράφεται ως πρωτεύον στα διαφέροντα του κλάδου επί του παρόντος αλλά και μακροπρόθεσμα, δηλαδή η πλειοδοσία της εξομοίωσης των πτυχίων. Η υλοποίηση του αιτήματος της εξομοίωσης πανθομολογείται από όλους ανεξαιρέτως, μορφοποιείται όμως σε δύο σενάρια: μόνο 17 στους 60 εκπαιδευτικούς, κυρίως δάσκαλοι, γυναίκες νηπιαγωγοί και οι νεότεροι σε ηλικία παραδέχονται ότι η εξομοίωση με ουσιαστική επιμόρφωση, παραπέμπει σε κάλυψη υπαρκτών αναγκών· είναι μια διαδικασία που πρέπει να αναληφθεί από τα Παιδαγωγικά Τμήματα σε συσχετισμό με τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών της πράξης, γεγονός που θα συμβάλλει σ' ένα βελτιωμένο προφίλ εκπαιδευτικού, εξαλείφοντας παράλληλα και το status εκπαιδευτικών δύο ταχυτήτων, που μπορεί να αποβεί «μοιραίο» σε λίγα χρόνια: «Η εξομοίωση», λένε, «πρέπει να είναι ουσιαστική. Οι δάσκαλοι διετούς φοίτησης πρέπει να συμπληρώσουν την εκπαίδευσή τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Τα Πανεπιστήμια έχουν υποχρέωση να διευκολύνουν αυτή την προσπάθεια, αναπροσαρμόζοντας προγράμματα σπουδών και ωράρια διδασκαλίας. Αντίθετα, η εξομοίωση με βάση το νόμο, χωρίς επιστημονικό αντίκρουσμα και χωρίς το τίμημα ουσιαστικών σπουδών, θα αποτελέσει γελοιοποίηση».

Στον αντίποδα αυτής της αντίληψης, τοποθετείται δραματικά η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος που μέσα από τα λόγια τους:

- Το Πανεπιστήμιο αναδεικνύεται συμμαχικός θεσμός στην υποθέσή τους, στο μέτρο που χορηγεί το εισιτήριο της ισοδυναμίας τύποις, γραφείο ή ραφείο πτυχίων, κι όχι ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, με γνώμονα ύπαρξης την παροχή και παραγωγή γνώσης.
- Η ισοδυναμία «χωρίς επιμόρφωση ουσιαστική» όπως πρεσβεύουν, καθίσταται αναγκαία «για λόγους ηθικής τάξης» ως επιστέγασμα «των αγώνων και απεργιών των παλαιότερων» ή γιατί «δίκαια ή άδικα οι καινούργιοι μας υποτιμούν».
- Η αναίρεση της γνώσης, της κατάρτισης και η αμφισβήτηση της δουλειάς στο Πανεπιστήμιο επισφραγίζεται δυναμικά με την αντιπαράθεση απέναντι σε πρόσωπα, φοιτητές των Τμημάτων και τη νομιμοποίησή τους μέσα από το χρονικό ρεπερτόριο και την παντοδυναμία της πείρας: «Εγώ έχω 3 χρόνια σπουδών και 23 χρόνια πείρα. Σε πόσα θα μπορούσε να με υποσκελίσει μια νεαρή απόφοιτος τετραετούς φοίτησης;» και «Είμα-

στε ίσοι. Εμείς διδασκόμαστε εντατικά κάνοντας πρακτική».

Η νοοτροπία της ζυγαριάς, το τυπικό της επιζητούμενης αναβάθμισης, η συμβολική απονομή βαθμών και πρωτείων στην εμπειρία με υπονόμηση ή άγνοια της γνώσης, αποδεικνύει, στη συγκεκριμένη περίπτωση του δείγματος, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστα προετοιμασμένοι να υλοποιήσουν επιστημονικά τα αιτήματά τους κι ακόμη λιγότερο ενημερωμένοι για το τι συμβαίνει στα Παιδαγωγικά Τμήματα της ευρύτερης περιφέρειάς τους, αποτέλεσμα ευθύνης, νομίζουμε, μοιρασμένης ταυτόχρονα ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και το σχολείο.

Γενικότερες σκέψεις

Η «επαγγελματοποίηση» του εκπαιδευτικού της Στοιχειώδους και Προσχολικής εκπαίδευσης, που επιχειρήθηκε με τη θεσμοθέτηση της βασικής κατάρτισής του στο Πανεπιστήμιο και κατά συνέπεια την εξομοίωσή του με τον καθηγητή της Μέσης βαθμίδας, η αργή αλλά ανιούσα είσοδος στο επάγγελμα και ανδρικού πληθυσμού (χαρακτηριστικό παράδειγμα, ο όρος «ο νηπιαγωγός» όπου μέχρι πρόσφατα δεν είχε υποστασιακό λόγο στα Νηπιαγωγικά Τμήματα), οι αναζητήσεις που ολοένα και περισσότερο διατυπώνονται και «ακούγονται» και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και από τα συνδικαλιστικά τους όργανα και μέσα στο κοινωνικό επιστημονικό θήμα για επαναπροσδιορισμό της θέσης τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και όχι μόνο μέσα στην περιχάρωση του συγκεκριμένου εργασιακού χώρου αφ' ενός, η κριτική πάνω στα πενιχρά όρια αυτονομίας αφ' ετέρου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι, μεταξύ άλλων, κατά τη γνώμη μας, σημάδια κινητικότητας, ροής προς νέα σχήματα στη θεώρηση του «διδάσκειν», τουλάχιστον, σε επίπεδο προβληματισμών και προθέσεων.

Ο εκπαιδευτικός, που αναδύθηκε μέσα από αυτήν την προκαταρκτική φάση, νηπιαγωγός ή δάσκαλος της πράξης (οι διαφοροποιήσεις υπήρξαν ελάχιστες και πάντως όχι στατιστικά σημαντικές), παρουσιάζει στον καθρεφτη μια αντιφατική εικόνα. Στο ένα άκρο της, διατηρείται ατόφια η ανιδιοτέλεια του δασκάλου-λειτούργου, στάση βαθιά ριζωμένη στο πλέγμα του αξιοκρατικού συστήματος του ατόμου, ακόμη κι αν αυτή αντιφάσκει με την καθημερινή του συμπεριφορά, γιατί συνδέεται με την αξιοπιστία του και τις «δόξες του παρελθόντος», μπολιασμένη θά 'λεγαν οι Mc Guire και Παπαγεώργη (1961), δηλαδή διπλά ανθεκτική από

την πολιτική και κοινωνική υπόθαλψη σε άτυπη εκφώνηση. Στην άλλη άκρη, στη σχεσιοδυναμική αλληλεπίδραση που εκπέμπει η ματιά των άλλων σε άμεση ή έμμεση επικοινωνία, με διαφορετική ή όχι κατανομή εξουσίας, η «κοινή γνώμη» (νεφελώδης έννοια, αλλά ανθεκτική στις συνέπειες) και οι κοινωνικές ομάδες των εκπαιδευτικών «απορρίπτουν» τον εκπαιδευτικό και τη δράση του με βαθμό αύξοντα κατεβαίνοντας την εκπαιδευτική πυραμίδα. Η κοινή γνώμη, ακόμη, δεξαμενή εξουσίας, δωροδοχείο ή ποινοδοχείο συναινεί ανεπίσημα στο υποτιμημένο κύρος ενός επαγγέλματος χωρίς οικονομικό βάρος. Με τις υποδεέστερες αποσκευές της Ακαδημίας, με κατώτερη γνωστική, συγκριτικά με τις εξελίξεις, υποδομή και χωρίς το κοινωνικό αντίκρουσμα της ισοδυναμίας πτυχίων, η τιμή του επαγγέλματος στο κοινωνικό χρηματιστήριο διολισθαίνει και κατά συνέπεια η αξία του, παρόλο που η τελευταία εμμένει σε επίπεδο οράματος, από ανάγκη ή αναγκαιότητα. Αναζητητές του Graal, οι εκπαιδευτικοί μας υποτάσσονται στην κοινωνική προστακτική με αισθήματα σύγχυσης, αμφιθυμίας και δέους απέναντι στην προοπτική της αναμόρφωσης της θέσης τους και κάποιας μορφής αντίσταση απέναντι στα κερκημένα του κλάδου.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα, εξάλλου, άκοντα θα εξακολουθούν να παράγουν ανισότητες, κατά τη γνώμη μας, όσο δεν ανοιχτούν ισότιμα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της πράξης και τα συνδικαλιστικά τους όργανα σε ένα εμπνευσμένο προγραμματισμό για το θέμα της ουσιαστικής επιμόρφωσης, βλέποντας με επιστημονική και κοινωνική εντιμότητα και ετοιμότητα τι επωάζεται σήμερα και προβλέποντας σε τι θα εξελιχθεί αύριο.

Και, για αν μην κρίνουμε πάλι με το υποδεκάμετρο αύριο τις τριβές στο χώρο της παιδείας, όσες και σε όποια πιθανόν σημεία μπορούμε να προβλέψουμε, ας απαντήσουμε στις προκλήσεις όχι με αταραξία, αλλά με συντονισμένη αλληλοτροφοδοτούμενη παιδαγωγική ή σωστότερα κοινωνική πράξη «γνωρίζοντας ότι ακόμη και το γεράκι και ο αετός δεν μπορούν να πάρουν αυγά απ' τις φωλιές άλλων πουλιών που δεν έχουν προηγουμένως εκεί εκκολαφτεί»⁷... και πως το όραμα –ας μας επιτραπεί και μια δόση πίστης και ουτοπίας!– για καλύτερες ημέρες μπορεί να εκκολαφτεί σε πραγματικό επίπεδο από το νηπιαγωγό, τον καθηγητή, το δάσκαλο μέσα σε διαρκή διάλογο, εμπλουτισμένο καθημερινά με νέα μορφώματα ζωής. Απρόοπτα και «μαγικά», όπως το πρωτάκι που καλωσορίζει τη γνώση με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο, όπου τα πάντα είναι μυθική περιπέτεια και εμείς οι δάσκαλοι δεν πρέπει να την αγνοήσουμε ή (και) παρανοήσουμε. Όπως ο Γιαννά-

κης, φίλος κι αυτός κατά πολύ νεαρότερος, που πρόσφατα έμαθε το ι (το μικρό) στην Α΄ Δημοτικού και κατασκεύασε με περισσή σοβαρότητα –παίζοντας– την πρώτη του λέξη-εικόνα: πικτό-γραμμα σκυλιού και για ουρά το ι (το μικρό) «με το χέρι το κακό», με δεξιόστροφη γραφή, γιατί σημασία δεν είχε τόσο το σκυλί, όσο το τελευταίο γράμμα που κατάκτησε. Κι αυτή είναι πραγματική ιστορία μέσα σ' άλλες, συμμετοχής, δημιουργικότητας. Γιατί να μην είμαστε αποστομωτικοί σε μια πραγματικότητα οδυνηρά διαφορετική;

Υποσημειώσεις

1. Η πατρότητα του όρου ανήκει στον Hertzfeld και μνημονεύεται από τον Νίκο Μουζέλη στο άρθρο του, «Θεσμοί και πολιτική κουλτούρα» στην εφημ., *Το Βήμα*, 23 Αυγ. 1992, σ. 11. Αντιστοιχεί στην «εξαπάτηση» του κράτους από τον πολίτη, σ' ένα περιβάλλον έτσι διαμορφωμένο όπου η ατομική επιδίωξη χρειάζεται την κρατική υποστήριξη, που αποκτιέται ρουσφετολογικά ή πελατειακά. Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ με αυστηρά βιωματική χροιά.

2. Αυτή η παρατήρηση εγγράφεται σε σχετικούς προβληματισμούς αναφορικά με τους σκοπούς του σχολείου, ειδικότερα με το μοντέλο της συστημικής εκπαίδευσης και τις μελέτες των: Zay Danielle και De Rosnay Joël (1981), Fourez Gérard (1986), Ardoino Jaques (1980) κ.ά. Για μια συστηματικότερη συζήτηση αυτών των προβληματισμών βλ. και Poucet Gérard στο άρθρο του, «Finalités et fonctionnement du système scolaire», *Perspectives*, No 19, Octobre 1991, pp. 69-91.

3. Για μια αναλυτική προσέγγιση του θέματος της δογματότροπης νοοτροπίας της ελληνικής παιδαγωγικής με επιστημονική χαλαρότητα και ιδεολογική «θεμελίωση», πρβλ. Γκότοβου Θ., «Ο χρυσούς αιών» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Γκότοβου Θ. - Μαυρογιώργου Γ. - Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Σύγχρονη. Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, σσ. 25-68 και Γκότοβου Α., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1985, σσ. 22-30.

4. Για το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό του εκπαιδευτικού σώματος (Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδευτικής βαθμίδας) προέρχεται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα καθώς και για την κοινωνική τους θέση μέσα από την επαγγελματοποίηση πρβλ., μεταξύ άλλων, τις εργασίες των: Charoulie J.M., «Le corps professoral dans la structure de classe», *Revue Française de Sociologie*, Vol. 15, pp. 155-200, Muel-Dreyfus Fr., *Le métier d'enseignant*, id. Minuit, Paris, 1983, Isambert-Zamati V., *Crises de la société, crises de l'enseignement*, P.U.F., Paris 1970, COFREMCA, *Les enseignants du second degré*, Armand Colin, 1967, Berger I.: *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF 1979, και για την ελληνική πραγματικότητα, Ηλιού Μ., «Καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης: Στοιχεία από μια ανέκδοτη έρευνα», ανάτυπο από

τον τόμο *Μνήμη Ευάγγελου Παπανούτσου*, Αθήνα 1983 σσ. 323-347, Ξωχέλλη Π., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984, σ. 55, Kaila M.: *L' idéologie du «philologue», thèse du troisième cycle*, René Descartes, Paris V-Sorbonne 1984, Φρειδερίκου Αλ. - Φολερού-Τσερούλη Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, Ύψιλον/βιβλία, 1991.

5. Η ελληνική βιβλιογραφία έχει, απ' όσα τουλάχιστον γνωρίζουμε, να επιδείξει σε μια ευρεία κλίμακα αφ' ενός μεν τυπολογίες και θεωρητικά μότιβα, ακόμη και πρώιμες ερευνητικές απόπειρες αφοριστικού χαρακτήρα με συνταγές «αρετολογίας» του εκπαιδευτικού σε μια «προσωποκεντρική» βάση, θα λέγαμε (Εξαρχόπουλου Ν. 1907, Κοροτζή Π. 1959, Κίτσου Κ. - Κιτσαρά Ι. 1949, Παλαιολόγου Γ. 1960, Δελμούζου Α. 1929, 1950, Παπανούτσου Ε. 1958, Ξηροτύρη Ι. 1940), αφ' ετέρου δε, ερευνητικές προσεγγίσεις στη σφαίρα της εμπειρικής διαδικασίας σε μια «κοινωνικοκεντρική» θεώρηση (Ρίανος Κ. 1977, Ριγιοτάκης 1979, Παπαναούμ-Τζίκα Ζ. 1984, Δημητριάδου Κ. 1982, Ξωχέλλη Π. 1984, Kaila M. 1984, Μουχάγιερ Χ. 1985, Ανθογαλίδου Θ. 1990, Γκότοβου Θ. - Μαυρογιώργου Γ. 1983, Φρειδερίκου Α. - Φολερού-Τσερούλη Φ. 1991, Μαυρογιώργου Γ. 1992). Οι έρευνες αυτές, με εξαίρεση την έρευνα του Ξωχέλλη, στοχεύουν να φωτογραφίσουν και να ερμηνεύσουν την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η δική μας συμβολή έχει τη φιλοδοξία να ανιχνεύσει τον εκπαιδευτικό κόσμο στο σύνολό του, σε δυναμικό αλληλοσυσχετισμό ανάμεσά τους, μέσα σε πλαίσια ενιαίας δομής και φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού *crescendo*.

6. Για τις θεωρίες της αλληλεπίδρασης πρβλ. τις ενδιαφέρουσες επισημάνσεις στο βιβλίο του Γκότοβου Α.Ε., *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1985, καθώς και την έρευνα Γκότοβου Θ. - Μαυρογιώργου Γ., «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα» στο *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη 6'*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1986, σσ. 105-116.

7. Η διατύπωση ανήκει στον Πεσταλότσι και την αναφορά δανειζόμαστε (με κάποια αλλαγή στη μετάφραση) από Τσιάκαλο Γ. (1990), «Σχολικό βιβλίο και εξετάσεις», *Πρακτικά Δημέρου (οργάνωση: Εκδ. Πατάκη και Γαλλικό Ινστιτούτο)*, *Το σχολικό βιβλίο*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα σ. 27.

Βιβλιογραφία

- Βαμβούκα Μ., *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Ηράκλειο, 1982.
Βασιλου-Παπαγεωργίου Β., «Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού», *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 25-26, Γεν.-Ιουν., 1992, σσ. 114-127.
Berger I. - Benjamin R., *L' univers des instituteurs*, Minuit, 1964.
Bourdoncle R. - Zay D., «Ecole Normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985). Une expérience pour les IUFM», *I.N.R.P. Collection Rapports de Recherches*, No 7, 1989.
Γεώργα Δ., *Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχολογίας (Πανεπιστημιακά Παραδόσεις)*, τόμ. Γ', Αθήναι, 1984.

- Γκοτοβού Α.Ε., *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1985.
- Gollosque d' Amiens, *Les enseignants du second degré, leur situation dans l' établissement scolaire*. Quatre enquêtes préparatoires au colloque d' Amiens, Dunod, 1969.
- ΔΟΕ, *Πρακτικά Πρώτου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*, 26-29 Μαΐου, Αθήνα, 1983.
- Frank M.L., «What Myths about Mathematics are Held and Conveyed by Teachers?» *Arithmetic Teacher*, 39, 1992, pp. 10-12.
- Καίλα Μ., «Η εικόνα του δασκάλου», *Νεοελληνική Παιδεία*, τ. 20, άνοιξη.-καλοκ., 1990, σ. 137-144.
- Κατή Δ., *Νοημοσύνη και Φύλο: Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές Ιδέες για τις Γνωστικές Ικανότητες*, Οδυσσέας, 1990.
- Κορότζης Π., *Μορφωτικά κοινότητες*, Αθήνα, μνημονεύεται από Γκότοβο Θ., *Ο «χρυσούς αιών» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα*, 1961, ό.π. σ. 43.
- Mauco G., *Psychnalyse et éducation*, Aubier, 1968, p. 167.
- Morrison A. - Mc Intyre D., *Profession: enseignant*, Colin, 1975.
- Νούτσου Χαρ., «Η εκπαίδευση των Δασκάλων. Ιδεολογικές Διαστάσεις και Μεθοδολογικές Προϋποθέσεις» *Σύγχρονα Θέματα*, τευχ. 4, 1979.
- Πολυχρονοπούλου Π., *Το Πρόβλημα της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών και η Ριζική Λύση του*, Αθήνα, 1982.
- Πρακτικά Παιδαγωγικού Συμποσίου, *Προσχολική Αγωγή και Κατάρτιση Νηπιαγωγών*, εκδ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Αθήνα, 1986.
- Prost A., *L' enseignemet en France (1960-1967)*, Colin, 1968, p. 365.
- Vincent G., *Les professeurs du second degré, presses de la fondation nationale des sciences politiques*, 1967, Paris.
- Φιλίππου Γ. - Καίλα Μ., επιμέλ. έκδ., «Εισαγωγικό σημείωμα» στο *Σχολική Εμπειρία, Θεωρία και Πράξη*, Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συμποσίου, Ελληνικά Γράμματα, Παιδαγωγική 5, Αθήνα, 1991, σσ. 7-10.

