

Η άτυπη κοινωνική οργάνωση της εκπαίδευσης και η πρακτική των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου

Ανδρέας Παπανδρέου*

Περίληψη

Τα επίσημα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (υλοποιημένα πριν ή μετά την είσοδο του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας) και των σχολικών πρακτικών, έτσι όπως προσδιορίζονται από τα τεκμήρια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν τις ίδιες όψεις σε όλα τα κράτη που εμφανίζουν θεσμικό ισομορφισμό. Παρά το γεγονός ότι ο βασικός στόχος αυτών των πολιτικών είναι η παραγωγή ενός προτιμητέου και ελεγχόμενου τύπου εκπαιδευτικού, πυκνά δίκτυα σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορούν να σχηματισθούν στο χώρο του σχολείου, στη βάση συνηθισμένων διαδικασιών επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, λειτουργώντας ανταγωνιστικά ή και παράλληλα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Αυτά τα δίκτυα συγκροτούν την κοινωνική βάση άτυπων διαδικασιών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και παγίωσης άτυπων σχολικών πρακτικών.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και η πρακτική των εκπαιδευτικών αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί κοινό πρόβλημα στις δυτικές κοινωνίες, αλ-

* Κοινωνιολόγος, Μετ. Διπλ. Ειδ. Επιστήμες της Αγωγής.

λά και σε όλες τις γνωστές κοινωνίες των οποίων το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει θεσμικό ισομορφισμό¹ με τα αντίστοιχα συστήματα των δυτικών κοινωνιών. Το θέμα εμφανίζεται, συνήθως, ως αντικείμενο πολιτικής και ιδεολογικής διαμάχης, αλλά και, σπανιότερα, ως αντικείμενο κοινωνιολογικής μελέτης². Οι ιδέες και οι ιδεολογίες που διαμορφώθηκαν σχετικά με το ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί, ή τι πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευσή τους, ή πως θα πρέπει να δουλεύουν μέσα στην τάξη, παραμένουν στο κέντρο συνεχούς έρευνας, συζήτησης και διαμάχης (βλ. Feiman-Nemser 1990: σελ. 212-233; Zeichner 1983: σελ. 3-9).

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι, ωστόσο, η διερεύνηση των άτυπων μορφών κοινωνικής οργάνωσης³ της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και εκμάθησης διδακτικών πρακτικών και όχι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή παρεχόταν και παρέχεται από τα πανεπιστημιακά ή άλλα ανώτερα ιδρύματα, δηλαδή, την τυπική (επίσημη) οργάνωση της εκπαίδευσης τους.

Θα παρατηρήσουμε ότι συχνά οι περισσότεροι γραφειοκράτες-τεχνικοί⁴ της εκπαίδευσης ταυτίζουν την εκπαίδευση με την κατάρτιση και τη διαφοροποιούν από τη μόρφωση, ενώ άλλοι ταυτίζουν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα με τον γενικό τύπο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτή η εννοιολογική και μεθοδολογική ασάφεια δέχθηκε αυστηρή κριτική (Weber 1980: σελ. 111-113; Durkheim 1992: σελ. 14-18). Έτσι, παρά το γεγονός ότι για κάποιες κοινωνικές ομάδες η εκπαίδευση έχει τη σημασία της μόρφωσης, ενώ για κάποιες άλλες κοινωνικές ομάδες έχει τη σημασία της κατάρτισης, για την κοινωνιολογική θεωρία αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν αποτελούν παρά δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Από μικρο-κοινωνιολογική άποψη, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ειδική μορφή της κοινωνικοποίησης ενώ σε μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεί τη σταθεροποιημένη μορφή αυτών των διαδικασιών.

Όπως προείπαμε, στο χώρο της επίσημης εκπαίδευσης, με τον όρο εκπαίδευση εκπαιδευτικών οι περισσότεροι μελετητές αναφέρονται σε δύο κλάσεις γεγονότων τις οποίες θεωρούν διαφορετικές: τη μόρφωση ή παιδεία και την κατάρτιση. Με τον όρο «μόρφωση» αναφέρονται στη διανοητική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ με τον όρο «κατάρτιση» αναφέρονται στη γνώση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών τις οποίες χρησιμοποιούν σαν επαγγελματικό εργαλείο μέσα στην τάξη. Από την άλλη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνεχίζει να θεωρείται μία διαδικασία που είναι ενσωματωμένη στην τρίτη βαθμίδα του τυπικού συστήματος εκ-

παίδευσης, ενώ κάθε άλλη επίσημη μορφή εκπαίδευσης θεωρείται απλά επιμόρφωση.

Επιπλέον, μέχρι λίγα χρόνια πριν, θεωρούνταν ακόμα και ανάξιες διερεύνησης οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Πολύ εύκολα οι όροι άρχισαν να αποκτούν και άλλες συνδηλώσεις. Έτσι, από την άποψη του συστήματος των κοινωνικών αξιών, η μόρφωση των εκπαιδευτικών ταυτίστηκε με διαδικασίες ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους και ο όρος φορτίστηκε θετικά, ενώ η κατάρτιση δεν θεωρήθηκε παρά μια μηχανιστικά αποκτημένη γνώση διαφόρων τυποποιημένων διαδικασιών (routines) εκπαιδευτικής πρακτικής και ο όρος φορτίστηκε αρνητικά. Αντί, λοιπόν, οι όροι να αποσαφηνιστούν αναλυτικά, άρχισαν να φορτίζονται και με ιδεολογικό περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα διατυπώνονταν γύρω από αυτούς αξιολογικές κρίσεις αμφιβόλου σαφήνειας και εγκυρότητας. Κατά τη δεκαετία του 1990 αυτή η κατηγοριοποίηση άρχισε να δέχεται αυστηρή κριτική ως υπερβολικά απλουστευτική (Calderhead and Shorrock 1997: σελ. 192).

Οι νέες τάσεις της δεκαετίας του 1990, προερχόμενες από τη συνδυασμένη έρευνα κοινωνιολόγων και άλλων ερευνητών της εκπαίδευσης, επισημαίνουν τη μονομερή απασχόληση των μελετητών της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με θέματα που εστιάζουν στις ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και τεχνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Ginsburg and Lindsay 1995: σελ. 3). Ταυτόχρονα εγκαταλείπεται η παλαιά ορολογία και αρχίζει να χρησιμοποιείται ο πιο ουδέτερος σημασιολογικά διαχωρισμός μεταξύ προ-εργασιακής (pre-service) και μετά την είσοδο στην εργασία (in-service) εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Υπάρχουν σοβαροί λόγοι για να μην εστιάσουμε την προσοχή μας μόνο στα ακαδημαϊκά, επαγγελματικά και τεχνικά θέματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως προβλέπονται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Τα προγράμματα κατάρτισής τους, είτε σε επίπεδο προ-εργασιακό είτε κατά τη διάρκεια της εισαγωγής τους στο χώρο του σχολείου, πρέπει να ιδωθούν ως ένας σύνθετος ιστός πολιτικών (policies) και πρακτικών που συγκροτούνται από άτομα και ομάδες τα οποία αλληλεπιδρούν σε θεσμική, τοπική, εθνική και παγκόσμια κλίμακα. Η νομική-κανονιστική περιγραφή, δηλαδή η επίσημη περιγραφή της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διαδικασιών, δεν επαρκεί για να αναλύσουμε αυτά αλλά και πολλά άλλα εκπαιδευτικά γεγονότα.

2. Κοινωνική οργάνωση και η διπλή όψη της εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική οργάνωση στη σημερινή της μορφή είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιων διαδικασιών διαφοροποίησης και εξειδίκευσης των κοινωνικών συστημάτων. Ειδικά στον 20ό αιώνα, η εκπαιδευτική οργάνωση απέκτησε τέτοιες διαστάσεις και λειτουργίες που κατατάσσεται αυτόματα στην κατηγορία των τυπικών οργανώσεων. Αναφορικά με τις δυτικές κοινωνίες, μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο και ολόκληρη η εκπαιδευτική οργάνωση έχει σχηματιστεί πια ως μια γραφειοκρατική δομή (Smelser 1984: σελ. 438). Εξειδικευμένο προσωπικό καταλαμβάνει θέσεις που χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο τυπικών ρόλων, ενώ οι μεταξύ τους σχέσεις ρυθμίζονται από κώδικες και τυπικές νόρμες οι οποίες εκδίδονται από μια συγκροτημένη εκπαιδευτική εξουσία (ανεξάρτητα από το αν αυτή είναι ιεραρχική και συγκεντρωτική ή αποκεντρωμένη).

Ιστορικά, η έναρξη της ανάδυσης εκπαιδευτικής οργάνωσης τέτοιων διαστάσεων, εντοπίζεται στη βιομηχανική επανάσταση⁵. Η βιομηχανική επανάσταση στάθηκε αρχή για τη βαθμιαία μεγέθυνση της οικονομικής δραστηριότητας. Εξαιτίας αυτής της μεγέθυνσης οι οικονομικές δραστηριότητες άρχισαν να υποδιαιρούνται στο εσωτερικό τους και να εξειδικεύονται, προκαλώντας την ανάγκη για καλύτερη και πιο εξειδικευμένη κατάρτιση προκειμένου να διεκπεραιωθούν αυτές οι δραστηριότητες. Πάνω σε αυτή τη βάση αναδύθηκαν και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα (Smelser 1984: σελ. 197).

Ταυτόχρονα με τη μεγέθυνση των οικονομικών συστημάτων εμφανίζονται και γιγάντιες δομές κοινωνικού ελέγχου και εξουσίας, οι γραφειοκρατίες. Οι γραφειοκρατίες απαιτούν και αυτές με τη σειρά τους όχι μόνο την αύξηση του επιπέδου κατάρτισης αλλά και την πιστοποίησή του. Παρά το γεγονός ότι η γραφειοκρατική εξουσία δεν συνοδεύεται σε όλες τις κοινωνίες από την απαίτηση για εξειδικευμένη γνώση και εξετάσεις που να την πιστοποιούν, εντούτοις στην ευρωπαϊκή ήπειρο οι γραφειοκρατίες πίεσαν τα εκπαιδευτικά συστήματα προς αυτή την κατεύθυνση (Weber 1978: σελ. 999). Η συνεχής μάλιστα γραφειοκρατικοποίηση όχι μόνο των κρατικών δομών αλλά και της καπιταλιστικής οικονομίας, καθώς και η εξάπλωση της τελευταίας, έγιναν αιτίες να εξαπλωθεί η απαίτηση για εξειδικευμένη γνώση σε παγκόσμιο επίπεδο (Weber 1978: σελ. 1000).

Παρά τη μεγάλη αυτή μεταβολή που παρατηρήθηκε κατά τον 19ο και 20ό αιώνα στις δυτικές κοινωνίες, πολλά στοιχεία αναφορικά με παλαιότερους τύπους κοινωνικής οργάνωσης και τον αντίστοιχο τους τύπο εκπαίδευσης παρέμειναν ενεργά στις σύγχρονες κοινωνίες. Διακρίνουμε, έτσι, τύπους κοινωνικούς οργάνωσης όπου το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, εξειδικευμένη κατάρτιση, και τύπους κοινωνικής οργάνωσης όπου το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, μια ανθρωπιστικού και γενικού περιεχομένου γνώση.

Αν και οι κοινωνικές επιστήμες υιοθέτησαν λεκτικά τον ίδιο διαχωρισμό μεταξύ μόρφωσης και κατάρτισης, όπως και οι γραφειοκράτες-τεχνικοί της εκπαίδευσης, θα πρέπει να επιστημονούμε ότι αυτό το γεγονός έχει αναλυτική και όχι ιδεολογική σημασία⁶. Ο Weber (1978: σελ. 1001-2) συσχέτισε αυτή τη διαφοροποίηση με δυο διαφορετικούς τύπους κοινωνικής οργάνωσης και δυο τύπους ατομικής προσωπικότητας: Έτσι η εκπαίδευση ως μόρφωση και ο τύπος του μορφωμένου ατόμου εμφανίζονται πιο συχνά στις θεοκρατικές και φεουδαρχικές κοινωνίες ή στις κοινωνίες με κληρονομική δομή εξουσίας, στις κοινωνίες υπό την διακυβέρνηση προυχόντων (rule of notables), καθώς και σε συστήματα κατάληψης των γραφειοκρατικών θέσεων με κριτήριο το κληρονομικό δικαίο. Από την άλλη, η εκπαίδευση ως κατάρτιση εμφανίζεται με τον σχηματισμό των σύγχρονων γραφειοκρατικών δομών και την ανάδυση ενός νέου στρώματος ατόμων με εξειδικευμένη γνώση και οι οποίοι προέρχονταν συνήθως από τα λεγόμενα ελεύθερα επαγγέλματα. Ο πρώτος τύπος προσωπικότητας έχει μια ασκητική ή ουμανιστική σχέση με τη γνώση. Ο δεύτερος τύπος προσωπικότητας δίνει σημασία στον ωφελιμιστικό χαρακτήρα της γνώσης⁷. Παρά το γεγονός ότι η «πιστοποίηση της κατάρτισης μέσω εξετάσεων» (examination for expertise) αποτελεί κριτήριο για την κατάληψη των κοινωνικών θέσεων στις σύγχρονες δημοκρατίες, εντούτοις, κατά τον Weber (1978: σελ. 999), αυτές εναντιώνονται στον πιθανό σχηματισμό μιας νέας κάστας ανθρώπων, των «ειδικών», που θα μπορούσαν εύκολα να προκύψουν από τις διαδικασίες κατάρτισης. Εξαιτίας της διεύρυνσης της γραφειοκρατικής οργάνωσης και της αυξανόμενης σημασίας της γνώσης, παρατηρείται μια ισχυρή πάλη μεταξύ αυτών των δύο τύπων εκπαίδευσης και προσωπικότητας (Weber 1978: σελ. 1002).

Αυτό το συγκρουσιακό δυναμικό μεταξύ της οργάνωσης της εκπαίδευσης ως μόρφωσης και της οργάνωσης της εκπαίδευσης

ως κατάρτισης, διαπιστώνεται και από θεωρητικούς διαφορετικών εθνικών και πολιτικών καταβολών. Ο Gramsci (1975: σελ. 125-129) ανέλυσε πως η κοινωνική διαφοροποίηση και εξειδίκευση τείνει να αναπαραχθεί ως εγγενές χαρακτηριστικό στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που η ολοένα αυξανόμενη περιπλοκότητα των ξεχωριστών κοινωνικών δραστηριοτήτων να απαιτεί και το σχηματισμό ξεχωριστών σχολείων και ομάδων διανοουμένων. Ο ίδιος μάλιστα υποστήριξε ότι αυτή η χαοτική διαφοροποίηση και εξειδίκευση στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, είναι αιτία της εκπαιδευτικής κρίσης έτσι όπως εκφράζεται στη σύγκρουση μεταξύ αιτημάτων για μόρφωση (που προορίζεται για τις *ilites*) και αιτημάτων για επαγγελματική κατάρτιση (που προορίζεται για τα άτομα σε μεσαίες και χαμηλές κοινωνικές θέσεις).

Ο Durkheim, σε μια εξαιρετική ανάλυση της εξέλιξης του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα αναφορικά με το συγκρουσιακό δυναμικό που εκδηλώνεται στο εσωτερικό των κοινωνιών στην προσπάθεια επιλογής και επιβολής ενός εκπαιδευτικού μοντέλου (Durkheim 1999 a: σελ. 23-24). Στη βάση μιας εξελικτικής προσέγγισης, έδειξε ότι στο εσωτερικό της σύγχρονης δυτικής εκπαίδευσης αναβιώνει μια αρχική πάλη μεταξύ ενός μοντέλου το οποίο συγκροτείται γύρω από μια ανθρωποκεντρική αντίληψη της εκπαίδευσης, και ενός μοντέλου, το οποίο συγκροτείται γύρω από την επιστημονική εκπαίδευση ή την εκπαίδευση γύρω από τα πράγματα που είναι εξωτερικά στον άνθρωπο και αφορούν τον επαγγελματικό του προσανατολισμό. Η μορφή των εκπαιδευτικών συστημάτων και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης εξαρτάται από το ποιο μοντέλο είναι κυρίαρχο. Ωστόσο, ο ίδιος, προχωρώντας πιο πέρα από τις πραγματολογικές (*factual*) διαπιστώσεις, υποστήριξε ότι ανεξάρτητα από τις ιδεολογίες που συγκρούονται κατά καιρούς σχετικά με τη μορφή των παιδαγωγικών συστημάτων και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, η παιδαγωγική βρίσκεται ανάμεσα στην τέχνη⁸ και την επιστήμη⁹ και άρα δεν μπορεί να συρρικνωθεί ούτε σε μια σειρά τυποποιημένων πρακτικών ούτε να καταλήξει να είναι μια αυθαίρετη θεωρητική κατασκευή χωρίς να έχει καμιά σχέση με τον κόσμο της εμπειρίας (Durkheim 1974: σελ. 1-2; 1999 a: κεφ. XII και XIII; 1999 b: σελ. 77-79).

3. Γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης και άτυπη κοινωνική οργάνωση των εκπαιδευτικών πρακτικών

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι εκτός από σημαντικό είναι και περίπλοκο κοινωνικό πρόβλημα. Ο Meirieu (1993) έδειξε ότι τρία στοιχεία προσδιορίζουν αυτήν την περιπλοκότητα: το τέλος της σχολικής κλειστότητας (*clture scolaire*) και της στεγανοποίησης του σχολείου από την εξωτερική πραγματικότητα, η συνεχής αύξηση της απόστασης μεταξύ της κοινωνικής ζήτησης για εκπαίδευση και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και η ριζοσπαστική μεταβολή της εικόνας του τελικού αποδέκτη (*publics scolaires*) της εκπαίδευσης (π.χ σήμερα, όχι μόνο ο μαθητής, αλλά ολόκληρη η οικογένεια του μαθητή θεωρείται τελικός αποδέκτης του εκπαιδευτικού προϊόντος).

Ουσιαστικά, η κατάσταση στην Ευρώπη βρίσκεται σε τέτοιο σημείο σήμερα, ώστε να θεωρείται σχεδόν δομημένη μια κατάσταση όπου τα αντίθετα μέρη που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές τους) εμφανίζονται από άρρητες μεν, εκ διαμέτρου αντίθετες όμως, ιδεολογικές θέσεις σχετικά με τον ρόλο και την αξία της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής (Sultana 1996: σελ. 303)¹⁰. Αυτή η διαφοροποίηση εκδηλώνεται ως διάσταση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, είτε χρονικά (*pre-service* ή *in-service* κατάρτιση) είτε χωρικά (σε πανεπιστημιακά και άλλα ανώτερα ιδρύματα ή στο χώρο του σχολείου, κατάρτιση).

Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε αυτή τη διαφοροποίηση ως ορόσημο επειδή διαμορφώνεται πριν την εισαγωγή του εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου και αναφέρεται στη σχέση του με τους επίσημους θεσμούς της εκπαίδευσής του. Μια δευτερογενής διαφοροποίηση συναντάται όταν ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στο χώρο του σχολείου και η οποία αναφέρεται στη σχέση του με τον γραφειοκρατικό-διοικητικό έλεγχο της πρακτικής του. Θα προσπαθήσουμε αμέσως πιο κάτω, να δώσουμε τα χαρακτηριστικά αυτής της δευτερογενούς διαφοροποίησης αφού αυτή είναι που θα μας απασχολήσει περισσότερο.

Ωστόσο, για να γίνει ακόμα πιο κατανοητή η σχέση των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού ελέγχου των πρακτικών τους, πρέπει να θυμηθούμε ότι η σύγχρονη οργανωσιακή μορφή του σχολείου στην Ευρώπη είναι αποτέλεσμα μακρόχρονης διαδικασίας και σχε-

τίζεται με τη σταδιακή αποδέσμευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την Εκκλησία και την υπαγωγή της στον έλεγχο του Κράτους (Terhart 1998: σελ. 433). Ο ρόλος του κράτους στον έλεγχο της εκπαίδευσης ήταν κεντρικής σημασίας (Durkheim 1999 b: σελ. 58-61). Η σχολική πρακτική δεν κατάφερε να αποκτήσει ποτέ την αυτονομία του ελεύθερου επαγγέλματος. Ωστόσο, ενώ ο εκπαιδευτικός χώρος αναπτύχθηκε ως αγώνας ενσωμάτωσης στην κρατική δομή, οι σχέσεις της σχετικά αυτόνομης εκπαιδευτικής κουλτούρας με την επίσημη σχολική διοίκηση εκδηλώθηκαν αντιφατικά, αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συχνά τη διοίκηση ένα εμπόδιο στην επιτέλεση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα στο σχολείο (Terhart 1998: σελ. 433).

Αυτές οι τάσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως αποτέλεσμα της μεταβλητής κοινωνικής πίεσης για μεγαλύτερο ή μικρότερο έλεγχο των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η ένταση, μπορεί να φτάσει ακόμα και σε σύγκρουση, μεταξύ της οργάνωσης του χώρου των εκπαιδευτικών όταν αυτή σχηματίζεται σε συντεχνιακή βάση (corporation) και της απαίτησης της κοινωνίας για έλεγχο της εκπαίδευσης (Durkheim 1974: σελ. 164)¹¹. Η χρήση των γραφειοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο ως έλεγχος πάνω στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματά της πάνω στους μαθητές, μπορεί να επεκταθεί από τους κανόνες τους σχετικούς με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέχρι τους κανόνες τους σχετικούς με την εφαρμογή αυτής της γνώσης μέσα στην τάξη. Έχουν επισημανθεί δύο τύποι ελέγχου (Terhart 1998: σελ. 434): α) το κλασικό μοντέλο το οποίο προσπαθεί να ομοιογενοποιήσει τις ξεχωριστές προσωπικότητες των εκπαιδευτικών μέσω της εξιδανίκευσης της εικόνας του εκπαιδευτικού και του πιθανού αποτελέσματος που η πρακτική του μπορεί να επιφέρει μέσα στην τάξη (αναφερόμαστε στις «μεγάλες παιδαγωγικές θεωρίες» όπως αυτές των Pestalozzi, Herbart, Dewey), β) ένα σύγχρονο μοντέλο το οποίο προσπαθεί να σχεδιάσει ένα σταθερό τύπο διδακτικής πρακτικής και να ελέγχει τους εκπαιδευτικούς μέσα από την τυποποίηση των πρακτικών (routines).

Ωστόσο, όχι μόνο οι ενέργειες των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατόν να χειραγωγηθούν πάντα προς κάποια κατεύθυνση, αλλά ενδέχεται ακόμα και να επηρεάσουν τον προσανατολισμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Isambert-Jamati [1976] 1985: σελ. 495). Παράλληλα, και παρά την προσπάθεια να ελεγχθεί η διδακτική πρακτική μέσα στην τάξη, διαφαίνεται ότι αυτή μπορεί να αναπτυχθεί σχετικά αυτόνομα και ανεξάρτητα από τον γραφειοκρατι-

κό έλεγχο. Έχει ήδη παρατηρηθεί ότι η οργανωσιακή δομή του σχολείου παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος ασθενούς σύζευξης (Weick 1976). Ασθενής σύζευξη σημαίνει ότι τα μέρη, παρά το γεγονός ότι συνδέονται μεταξύ τους, διατηρούν μια αυτονομία που εκδηλώνεται ως «διαχωριστικότητα» (separateness). Οι δύο πιο σημαντικοί μηχανισμοί που συζευγνύουν τα μέρη ενός συστήματος είναι το τεχνολογικό υπόβαθρο του συστήματος (π.χ. οι προβλεπόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές) και οι θέσεις της γραφειοκρατικά προσδιορισμένης εξουσίας (Weick 1976: σελ. 4). Υπό αυτή την έννοια η διδακτική πρακτική είναι ασθενώς συζευγμένη με τη διοικητική πρακτική και τον έλεγχο που εκπορεύεται από αυτή. Αυτό το γεγονός αιτιολογήθηκε ως αποτέλεσμα της περιχαράκωσης (embeddedness) των συστημάτων ελέγχου στην κοινωνική οργάνωση του σχολείου (Bidwell et al. 1997: σελ. 285-286). Αυτό σημαίνει ότι ο πιο ισχυρός έλεγχος της πρακτικής των εκπαιδευτικών είναι ο κοινωνικός έλεγχος που ασκεί πάνω τους η ομάδα των συναδέλφων, και ότι οι δομές που σχηματίζονται από το σύνολο των μεταξύ τους σχέσεων έχουν σημαντικότερη επίδραση στη δουλειά τους μέσα στην τάξη. Σε αυτή τη μελέτη (Bidwell et al. 1997) δείχνεται διεξοδικά πως τα δομικά χαρακτηριστικά της κατάστασης μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική πρακτική¹², μετασχηματίζονται από απλές επαναλαμβανόμενες κανονικότητες, σε συνήθειες (habits), και έπειτα σε αυτόνομες οργανωτικές αρχές της ατομικής δράσης του εκπαιδευτικού. Αυτές οι παρατηρήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς έρχονται να συμφωνήσουν με κάποιες άλλες θεωρητικές προτάσεις σχετικά με το σχηματισμό άτυπων συστημάτων ρόλων μέσα σε δευτερογενείς κοινωνικές ομάδες. Για την ακρίβεια, ακόμα και μέσα σε αυστηρά προσδιορισμένες δευτερογενείς ομάδες, παρά το γεγονός ότι τα άτομα είναι αναγκασμένα να επιτελούν τυπικούς οργανωσιακούς ρόλους, πολύ συχνά και με μεγάλη ευκολία αναδύονται άτυπα συστήματα ρόλων και αλληλεπίδρασης στη βάση διαπροσωπικών σχέσεων (Merton 1968: σελ. 114 και 166; Smelser 1984: σελ. 167-168).

4. Η αυτονόμηση της κουλτούρας των εκπαιδευτικών

Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, τα άτομα αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν πληροφορίες, στη βάση της μεταξύ τους ομοιότητας (Stryker 1980, Cicourel 1974). Κατά τη διάρκεια, μάλιστα, της διαδικασίας παράγεται νέα πληροφορία μέσα στο σύστημα όπου το «νόημα με τη μορφή συμπεριφορικών προσδοκιών () αναδύεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση» (Stryker 1980: σελ. 53-54) καθώς τα άτομα ανταποκρίνονται με αμοιβαιότητα, ερμηνεύοντας ο ένας τις πράξεις του άλλου.

Η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η εκπαιδευτική πρακτική μέσα στην τάξη, και συχνά ακυρώνει την σε προηγούμενο στάδιο αποκτημένη γνώση (Zeichner and Gore 1990).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου συντελεί και είναι ταυτόχρονα προϊόν κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών από συνήθως παλαιότερους συναδέλφους. Οι νεοδιόριστοι εισάγονται έτσι σε μια επαγγελματική κουλτούρα η οποία έχει άμεση επίδραση στην εικόνα που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση που πήραν πριν εισαχθούν στο σχολείο, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο επιτελούν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη (Elliott 1991: σελ. 315). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μια «κοινότητα πρακτικών» διευκολύνει τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό να μεταβληθεί από απλός αποδέκτης σε συμμετόχο των πρακτικών της συγκεκριμένης ομάδας (Edwards 1998: σελ. 55). Το πιο σημαντικό στοιχείο σε αυτή την διαδικασία είναι η ανάδυση μιας βάσης κοινωνικών σχέσεων πάνω στην οποία λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης. Πολύ γρήγορα ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός περνάει στο τελικό στάδιο της κοινωνικοποίησής του και από συμμετόχος γίνεται πλήρως ενσωματωμένο μέλος της ομάδας, παράγοντας ένα υπερ-ατομικό αποτέλεσμα: τη συλλογική συγκρότηση του νοήματος και των σημασιών των σχετικών με την εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική, αλλά και το ρόλο του εκπαιδευτικού (Edwards 1998: σελ. 56).

Για τον ελληνικό χώρο δεν έχουμε αρκετές εμπειρικές έρευνες που να αφορούν στην κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου, και στον τρόπο που επιδρά στην εκπαίδευση και κατάρτισή τους. Μια έρευνα που αναφέρεται στην Κύπρο

(Kyriakides 1997) ασχολήθηκε βασικά με τις πηγές επίδρασης πάνω στην πρακτική των εκπαιδευτικών και όχι ακριβώς με τον τρόπο που καταρτίζονται μέσα στην τάξη στη βάση της κοινωνικοποίησης τους σε συγκεκριμένες πρακτικές. Η έρευνα καταλήγει σε κάποια ενδιαφέροντα συμπεράσματα τα οποία δείχνουν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα να διαφέρει αρκετά από το ελληνικό. Αυτή η διαφοροποίηση ίσως δεν μπορεί να γενικευθεί, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε θεωρητικές, αλλά μόνο σε εμπειρικές γενικεύσεις μέσω της ανάλυσης ενός δείγματος εκπαιδευτικών¹³. Όμως μπορεί και να οφείλεται πράγματι στο γεγονός ότι πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα με διαφορετική περιχαράκωση (embeddedness)¹⁴. Ο Κυριακίδης βρήκε ότι στην Κύπρο δεν υπάρχει ένας μοναδικός τύπος επίδρασης πάνω στην πρακτική των εκπαιδευτικών, αλλά στις ομάδες που ανέδειξε η αυτόματη ταξινόμηση (hierarchical clustering), τη μεγαλύτερη επίδραση ασκούν τα επίσημα έγγραφα της εκπαιδευτικής πολιτικής και ακολουθεί η επίδραση των εκπαιδευτικών (Kyriakides 1997: σελ. 41).

Μια άλλη μελέτη του Μυλωνά (1989) είχε ως αντικείμενό της τον τρόπο με τον οποίο οι ελληνοδιδάσκαλοι, κατά τη δεκαετία του 1850, επιχείρησαν να επιβάλλουν εισιτήριες εξετάσεις στο πέραςμα από το Δημοτικό στο Ελληνικό Σχολείο, παρά τις αντιδράσεις του Υπουργείου και την ύπαρξη επίσημης νομοθεσίας. Η μελέτη αυτή διερευνά την επίδραση της δομής των κοινωνικών σχέσεων πάνω στην εκπαιδευτική πράξη και αναδεικνύει έμμεσα τη μερική αυτονόμηση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και οργάνωση. Το σημείο που περισσότερο έχει σημασία για εμάς είναι η συγκρότηση σχετικά αυτόνομης πρακτικής στους κόλπους των εκπαιδευτικών ακόμα και αν τα γεγονότα λαμβάνουν χώρα σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από την πλήρη εξάρτηση των εκπαιδευτικών από το κράτος, και τον συγκεντρωτισμό της οργάνωσης αυτού του τελευταίου. Ο Μυλωνάς κατασκεύασε ένα αναλυτικό μοντέλο όπου οι σημαντικότερες ανεξάρτητες μεταβλητές είναι μακρο- συστημικές και εξω-οργανωσιακές, στη βάση του οποίου διερευνάται η εκπαιδευτική πρακτική της ομάδας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θέση της ομάδας μέσα στο ελληνικό σύστημα κοινωνικών τάξεων¹⁵.

Μια πρόσφατη έρευνα των Μυλωνά, Μάνεση και Παπανδρέου (1999), σχετική με την άτυπη διαβίου εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, έδειξε ότι η σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης και επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης σχετικά με διδακτικά και διοικητικά θέματα, είναι οι συνάδελφοι και η προσωπική εμπειρία τους στο χώρο του σχολείου. Τα ποσοστά προτίμησης για τους θεσμικούς παράγοντες όπως οι Προϊστάμενοι, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ή τα επίσημα τεκμήρια της εκπαιδευτικής πολιτικής και την Επιμόρφωση ήταν εξαιρετικά χαμηλά. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας, η οποία, σε πολλά σημεία, είναι μεθοδολογικά ανάλογη με αυτή του Κυριακίδη (1997), διαφέρουν σημαντικά από αυτή την τελευταία. Όπως προείπαμε, η διαφορετική περιχαράκωση της εκπαιδευτικής οργάνωσης στα συστήματα κοινωνικών σχέσεων που μπορούν να σχηματισθούν στο χώρο του σχολείου μπορεί να είναι ο σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης.

5. Αναλυτική διατύπωση της θεωρίας και μεθοδολογικά προβλήματα

Η ερευνητική προσέγγιση και ανάλυση δεδομένων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο θέμα πρέπει και μπορεί να γίνει σε διαφορετικά στάδια ή επίπεδα ανάλυσης. Είναι διαπιστωμένο ότι μέχρι τώρα, η εμπειρική κοινωνιολογική έρευνα χρησιμοποιούσε περισσότερο ως ελάχιστη μονάδα παρατήρησης το άτομο, άσχετα από το αν η ελάχιστη μονάδα ανάλυσης μπορούσε να είναι κάποια συλλογική πραγματικότητα (π.χ. μια κοινωνική ομάδα). Έτσι μέσω της συγκέντρωσης δεδομένων σε ατομικό επίπεδο, ο ερευνητής προχωρούσε στη στατιστική επεξεργασία τους, θεωρώντας ότι η άθροιση των ατομικών παρατηρήσεων που αφορούσαν κάποιες παραμέτρους, θα αντικατόπτριζαν την κοινωνική σύνθεση και δομή του υπό εξέταση πληθυσμού (Fox 1997: σελ. 5-7). Παρά το γεγονός ότι αυτή η μεθοδολογική πρακτική έχει μια αναλυτική χρησιμότητα, δέχθηκε κριτική τα τελευταία χρόνια μιας και οι εξηγήσεις δεν αναφέρονταν σε κοινωνικά φαινόμενα αλλά στη συμπεριφορά των ατόμων (Coleman 1990: σελ. 2-3). Η μεγάλη ανάπτυξη νέων αναλυτικών μεθόδων από το χώρο της δομικής κοινωνιολογικής θεωρίας και ειδικότερα της θεωρίας των κοινωνικών πλεγμάτων (social networks), ανέδειξε τη θεωρητικο-μεθοδολογική σημασία και αποτελεσματικότητα της συλλογής παρατηρήσεων και δεδομένων σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων (δυάδες, τριάδες, συστήματα σχέσεων μεγαλύτερων διαστάσεων)¹⁶.

Η πιο απλή κοινωνική σχέση είναι η δυάδα. Για να κάνουμε

παρατηρήσεις τουλάχιστον σε επίπεδο δυάδων, πρέπει να έχουμε μια πλήρη καταγραφή του συνόλου των δρώντων (εκπαιδευτικών) που μας ενδιαφέρει, καθώς και τον τύπο και κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ τους. Όμως, είναι ευνόητο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προτίθενται πάντα να δώσουν τόσο προσωπικά και επώνυμα στοιχεία για τις σχέσεις τους με άλλους συναδέλφους. Είναι προτιμότερο να ζητήσουμε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν ποιες ήταν οι πηγές ενημέρωσής τους γενικά και όχι κάποια εξειδικευμένα άτομα.

Επειδή όμως έτσι δεν έχουμε τη δυνατότητα να αποτυπώσουμε το σύνολο των δυαδικών σχέσεων που υποθέτουμε ότι υφίστανται μεταξύ των εκπαιδευτικών, μπορούμε μόνο να δείξουμε ότι στη διαδικασία κατάρτισης υφίστανται ή όχι οι αλληλεπιδράσεις που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης μορφής που παρουσιάζει η τυπική οργανωσιακή δομή της εκπαίδευσης. Από μεθοδολογικής απόψεως, ο μόνος τρόπος για να δειχθεί αυτή η υπόθεση με βάση τα δεδομένα που θα έχουμε στη διάθεσή μας, είναι η ανάλυση των επικαλυπτόμενων υπο-ομάδων ή δικτύων συμμετοχής (*overlapping subgroups* ή *affiliation networks*). Οι επικαλυπτόμενες υπο-ομάδες είναι δι-τροπικά (*two-mode*) κοινωνικά πλέγματα (ένα σύνολο δρώντων και ένα σύνολο κοινωνικών γεγονότων), συνίστανται σε υποσύνολα δρώντων και όχι σε ζεύγη δρώντων, οι σύνδεσμοι μεταξύ των δρώντων σχηματίζονται εξαιτίας των συνδέσμων μεταξύ των κοινωνικών γεγονότων και μας δίνουν τη δυνατότητα να μελετήσουμε ταυτόχρονα τους δρώντες και τα κοινωνικά γεγονότα (Wasserman and Faust 1994: σελ. 291-293). Ουσιαστικά, οι επικαλυπτόμενες υπο-ομάδες δεν αποτυπώνουν την κοινωνική δομή που προκύπτει από το σύνολο των σχέσεων μεταξύ δρώντων, αλλά την κοινωνική δομή που σχηματίζεται εξαιτίας του ότι οι δρώντες συμμετέχουν σε διαφορετικά αλλά επικαλυπτόμενα κοινωνικά γεγονότα. Αυτή η κοινή συμμετοχή (*joint participation*) των δρώντων σε κοινωνικά γεγονότα δίνει τη δυνατότητα στους δρώντες να βρεθούν σε αλληλεπίδραση και αυξάνει τις πιθανότητες για το σχηματισμό δυαδικών σχέσεων, ενώ ταυτόχρονα αν δύο ή παραπάνω δρώντες συνεργαστούν σε παραπάνω από ένα κοινωνικό γεγονός τότε σχηματίζεται ένας σύνδεσμος μεταξύ των γεγονότων¹⁷.

Τα κοινωνικά γεγονότα που αντικατοπτρίζουν άμεσα τη σύνδεση των εκπαιδευτικών με τις τυπικές δομές κατάρτισης κατά την εισαγωγή τους στο χώρο εργασίας είναι: η συμμετοχή σε διαδι-

κασίες επιμόρφωσης, η χρήση του σχολικού αρχείου ιδωμένου ως κρυσταλλωμένο σύνολο διδακτικών και διοικητικών πρακτικών και το Γραφείο της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας ως χώρος που εκφράζει την επίσημη οργάνωση της εκπαίδευσης. Επίσης τα άτομα του Συμβούλου, του Προϊσταμένου και του Διευθυντή μπορούν να εκληφθούν ως κοινωνικές θέσεις του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος¹⁸. Η ανάλυση των πινάκων συμμετοχής και των πινάκων επικαλυπτόμενων γεγονότων θα μας οδηγήσει σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τη μορφή των επικαλυπτόμενων υποομάδων, όπως προκύπτουν από τη σύνδεση των εκπαιδευτικών και των διαφορετικών δομών της εκπαιδευτικής οργάνωσης. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα ευρήματά μας δεν είναι βέβαιο ότι μπορούν να γενικευθούν πέραν του δείγματος, επειδή αυτές οι αναλυτικές μέθοδοι δεν είναι πάντα θεμελιωμένες επαγωγικά από στατιστικής απόψεως.

Δυστυχώς, για λόγους που προαναφέραμε, είναι συνήθως δύσκολο να συλλέξουμε τα δεδομένα που απαιτούνται προκειμένου να αποτυπώσουμε την κοινωνική δομή των άτυπων σχέσεων που σχηματίζεται από το σύνολο των δυαδικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Αυτός είναι και ο σημαντικότερος περιορισμός της μεθόδου. Αναφορικά, όμως, με την ύπαρξη και το σχηματισμό πιθανών ομοιογενών ομάδων, για τις οποίες υποθέτουμε ότι αποτελούν το δομικό υπόβαθρο της άτυπης κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσα στο χώρο του σχολείου, μπορούμε να προσπεράσουμε τις δυσκολίες ακολουθώντας διαφορετική οδό.

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος είναι να προσπαθήσουμε μέσω της μεθόδου της αυτόματης ταξινόμησης (*cluster analysis*), να κατατάξουμε τα άτομα σε όμοιες στο εσωτερικό τους ομάδες. Αυτό που θα κάνουμε θα είναι να ταξινομήσουμε τα άτομα σε σχέση με συγκεκριμένες και επιλεγμένες από τη θεωρία μεταβλητές, και να αποτυπώσουμε τη λανθάνουσα δομή¹⁹ που πιθανόν υφίσταται μεταξύ των παρατηρήσεων (ατόμων) και είναι άγνωστη στον ερευνητή (Tasq 1997: σελ. 21 και 53). Σκοπός της αυτόματης ταξινόμησης είναι να αποτυπώσει τη δομή των δεδομένων έτσι ώστε οι όμοιες μεταξύ τους παρατηρήσεις (άτομα) να ανήκουν στην ίδια ομάδα αλλά και να εξασφαλισθεί ταυτόχρονα μια απλή αναπαράσταση της δομής (Hair et al. 1998: σελ. 473 και 476). Θα πρέπει και εδώ να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει κάποιο ασφαλές κριτήριο για την επιλογή των ομάδων, αφού διαφορετικές μέθοδοι ταξινόμησης δίνουν διαφορετικές αποτυπώσεις της δομής των δεδομένων (Everitt 1998: σελ. 714). Ένας επιπλέον περιορισμός

στην ανάλυση είναι το γεγονός ότι η αυτόματη ταξινόμηση είναι μια α- θεωρητική και καθαρά διερευνητική μέθοδος, η οποία δεν μας επιτρέπει τη στατιστική επαγωγή (Hair et al. 1998: σελ. 474).

Μια περαιτέρω επεξεργασία του Παπανδρέου (2000) στα ερευνητικά δεδομένα των Μυλωνά, Μάνεση και Παπανδρέου (1999), έδειξε ότι με τη χρήση των παραπάνω μεθόδων μπορούν να προκύψουν ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τα δομικά χαρακτηριστικά και την ομοιογένεια της ομάδας των εκπαιδευτικών, ακόμα και με «δύσκολα» στην ανάλυση ή και ελλιπή δεδομένα.

6. Συμπεράσματα

Είναι αρκετά δύσκολο να καταλήξει κανείς όχι τόσο σε θεωρητικά, όσο σε πρακτικώς αξιοποιήσιμα συμπεράσματα σχετικά με ένα πρόβλημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί εξαντλητικά. Οι παλαιότερες αλλά και οι πρόσφατες εξειδικευμένες έρευνες για το συγκεκριμένο αντικείμενο, είναι λιγοστές²⁰. Βέβαια, το θεωρητικό υπόβαθρο που χρησιμοποιούμε για την ανάλυση του ερευνητικού αντικείμενου έχει αναπτυχθεί αρκετά ικανοποιητικά από αναλυτική άποψη. Ωστόσο, το πρόβλημα κάθε εμπειρικής επιστήμης παραμένει πάντα η αντιπαραβολή και σύγκριση της θεωρίας με τα ερευνητικά δεδομένα και ευρήματα. Μπορούμε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα που είναι ήδη επιβεβαιωμένα και μέσω της έρευνας.

Παρατηρούμε ότι ένα σχεδόν μόνιμο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων, η διπλή όψη της εκπαίδευσης ως μόρφωσης και της εκπαίδευσης ως κατάρτισης, υφίσταται και στο εσωτερικό της κοινότητας των εκπαιδευτικών με την ίδια ισχύ που υφίσταται και για τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούμε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συγκρινόμενες με τις επίσημες διακηρύξεις και στόχους σχετικούς με την εκπαίδευσή τους εκδηλώνεται σε δύο φάσεις: κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσής τους και κατά τη διάρκεια της εισαγωγής τους στο χώρο εργασίας, δηλαδή στο σχολείο. Στη δεύτερη περίπτωση οι πιθανότητες να εκδηλωθεί εντονότερα η διαφοροποίηση και αμφισβήτηση των επίσημων προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερες.

Οι άτυπες μορφές κοινωνικής οργάνωσης της εκπαίδευσης και

της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναπτύσσονται, συνήθως, στο χώρο του σχολείου. Η οργανωσιακή δομή του σχολείου παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος ασθενούς σύζευξης (Weick 1976). Ασθενής σύζευξη σημαίνει ότι τα μέρη παρά το γεγονός ότι συνδέονται μεταξύ τους διατηρούν μια αυτονομία που εκδηλώνεται ως «διαχωριστικότητα». Οι δύο πιο σημαντικοί μηχανισμοί που συζευγνύουν τα μέρη ενός συστήματος είναι το τεχνολογικό υπόβαθρο του συστήματος (π.χ. οι προβλεπόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές) και οι θέσεις της γραφειοκρατικά προσδιορισμένης εξουσίας. Υπό αυτή την έννοια η διδακτική πρακτική είναι ασθενώς συζευγμένη με τη διοικητική πρακτική και τον έλεγχο που εκπορεύεται από αυτή. Αυτό το γεγονός αιτιολογήθηκε ως αποτέλεσμα της περιχαράκωσης των συστημάτων ελέγχου στην κοινωνική οργάνωση του σχολείου. Είναι, δηλαδή, αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων στο εσωτερικό της ομάδας των εκπαιδευτικών και των δομημένων κοινωνικών σχέσεων που προκύπτουν.

Παρά το γεγονός ότι δεν έχουμε πάντα τη δυνατότητα να αποτυπώσουμε το σύνολο των δυαδικών, ή υψηλότερης τάξης, σχέσεων που υποθέτουμε ότι υφίστανται μεταξύ των εκπαιδευτικών, μπορούμε, έμμεσα, να δείξουμε ότι στη διαδικασία κατάρτισης υφίστανται ή όχι οι αλληλεπιδράσεις που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα, ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης μορφής που παρουσιάζει η τυπική οργανωσιακή δομή της εκπαίδευσης. Επιπλέον μπορούμε να διερευνήσουμε την ύπαρξη και να αναλύσουμε το σχηματισμό πιθανών ομοιογενών ομάδων, για τις οποίες υποθέτουμε ότι αποτελούν το δομικό υπόβαθρο της άτυπης κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσα στον χώρο του σχολείου.

Το μεγαλύτερο βάρος στο σχηματισμό αυτών των διαφοροποιήσεων στο χώρο του σχολείου το έχει ο κοινωνικός έλεγχος που ασκεί πάνω τους η ομάδα των συναδέλφων, ενώ οι δομές που σχηματίζονται από το σύνολο των μεταξύ τους σχέσεων έχουν σημαντικότερη επίδραση στη δουλειά τους μέσα στην τάξη. Η πίεση που ασκεί η ομάδα των συναδέλφων πάνω στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και οι κοινωνικοποιητικές πρακτικές οι οποίες διαμορφώνουν μια κοινή επαγγελματική κουλτούρα, έχουν ως αποτέλεσμα την αυτονόμηση των πρακτικών από τον κύριο γραφειοκρατικό και διοικητικό έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορικά με τις συνέπειες αυτής της αυτονόμησης, οι απόψεις διίστανται. Ορισμένοι αναλυτές θεώρησαν ότι έτσι θα μπορούσαν να ισχυροποιηθούν οι πρακτικές των παλαιότερων εκπαι-

δευτικών με αποτέλεσμα την αργή αναπροσαρμογή των πρακτικών τους στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Durkheim 1999 a: σελ. 11-12). Άλλοι, αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η εισαγωγή νεοδιοριστων προσπερνάει τις στερεότυπες πρακτικές των παλαιότερων συναδέλφων αλλά και αυτές της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη δυνατότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών στις νέες ανάγκες (Neave 1998: σελ. 111).

Η άτυπη οργάνωση της εκπαίδευσης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσα στο χώρο του σχολείου, παρά το ότι διερευνήθηκε σε τοπικό επίπεδο (Μυλωνάς, Μάνεσης, Παπανδρέου 1999; Παπανδρέου 2000) παραμένει ακόμα άγνωστη στις σημαντικότερες διαστάσεις της σε πανελλήνιο επίπεδο. Είναι προφανής, πιστεύουμε, η ανάγκη για περαιτέρω και πιο συστηματική διερεύνηση αυτής της άτυπης, αλλά «εμπειρικά έγκυρης»²¹, όψης της εκπαίδευσης. Αλλά και η σημασία της για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διοίκηση δεν είναι λιγότερο προφανής. Οι διαδικασίες μεταβολής της οργάνωσης και των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τον αιώνα που έρχεται, έχουν ήδη αρχίσει να σχηματοποιούνται, και οι προκλήσεις για τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής, τους αποδέκτες της μέσα στην κοινωνία αλλά και τους ερευνητές των εκπαιδευτικών συστημάτων, γίνονται ακόμα μεγαλύτερες.

Σημειώσεις

1. Για μια συνολική παρουσίαση αναφορικά με τον θεσμικό ισομορφισμό των σύγχρονων κοινωνιών σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, βλέπε Meyer et al. (1997).

2. Παραβλέπουμε το γεγονός ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο μελέτης και άλλων επιστημών μόνο και μόνο για λόγους εξειδίκευσης της εργασίας μας.

3. Οι άτυπες μορφές κοινωνικής οργάνωσης διερευνήθηκαν για πρώτη φορά από τον Mayo (1945) σε εργοστασιακούς χώρους, ενώ οι συνέπειες τους στη λειτουργία μιας οργάνωσης έμειναν γνωστές με την ονομασία «Hawthorne effect». Ο ρόλος τους αναφορικά με τις απρόβλεπτες συνέπειές τους (unanticipated consequences) μέσα στις γραφειοκρατικές, πολιτικές ή άλλες οργανώσεις διερευνήθηκε στη συνέχεια (βλ. Merton 1968: σελ. 105, 114-116, 120 και 166).

4. Ο όρος έχει καθαρά περιγραφική σημασία και κάθε άλλη πιθανόν αρνητική συνδήλωση θα ήταν μάλλον ατυχής. Χρησιμοποιείται με σκοπό

να διαφοροποιήσει από την σκοπιά των οργανωσιακών ρόλων, κοινωνικούς επιστήμονες που βρίσκονται εκτός των κέντρων αποφάσεων σχετικών με την εκπαιδευτική πολιτική από κοινωνικούς επιστήμονες ή άλλα πρόσωπα που έχουν τον πρώτο λόγο στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο Merton χρησιμοποιεί τους όρους «αδέσμευτοι διανοούμενοι» και «γραφειοκράτες διανοούμενοι» αντίστοιχα, προκειμένου να ταξινομήσει σε αυτές τις δύο κλάσεις τους διανοούμενους, με κριτήριο τη θέση τους σε σχέση με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της κοινωνικής πολιτικής (Merton 1968: σελ. 265-266).

5. Η βιομηχανική επανάσταση θεωρείται ορόσημο και σημαντικός παράγοντας αναφορικά με τις διαστάσεις και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύγχρονο κόσμο. Αναφορικά, όμως, με τον οργανωσιακό τύπο του εκπαιδευτικού συστήματος, η σημερινή του μορφή, και ειδικότερα το Πανεπιστήμιο, άρχισε να σχηματίζεται από τον 12ο αιώνα μ.Χ. και έπειτα (βλέπε Durkheim 1999 a: σελ. 188-189). Από μια άλλη άποψη, η «χρήση» του εκπαιδευτικού συστήματος από τα έθνη-κράτη, ως φορέα εξάπλωσης ιδεολογίας συνέβαλε στην καθολική, μέχρι αυτή τη χρονική στιγμή, επικράτηση αυτού του οργανωσιακού τύπου εκπαίδευσης.

6. Να αποσαφηνίσουμε ότι η ιδεολογική σημασία αναφέρεται στον τρόπο με το οποίο χρησιμοποιούνται οι όροι στην καθημερινή γλώσσα, ενώ η αναλυτική σημασία αναφέρεται στη χρήση των δύο όρων από την κοινωνιολογική θεωρία.

7. Αυτή η συσχέτιση του Weber αποτελεί μια ιστορική γενίκευση και όχι ένα αναλυτικό συμπέρασμα που προκύπτει αναγκαστικά από τη θεωρία (βλ. και Merton 1968: σελ. 45). Γι αυτόν τον λόγο δεν μπορεί να γενικευθεί σε όλες τις κοινωνίες χωρίς επιφύλαξη. Για μια επιστημολογική ανάλυση αυτού του τύπου προτάσεων βλέπε Carnap ([1966] 1995: σελ.208-215 και για τις κοινωνικές επιστήμες ειδικά σελ. 212).

8. Η τέχνη εδώ εννοείται ως το σύνολο των εξειδικευμένων πρακτικών και όχι με την ιδεαλιστική-αισθητική σημασία.

9. Η παιδαγωγική ως επιστήμη (*science de l'education*) διαφοροποιείται από την παιδαγωγική ως πρακτική θεωρία (*pedagogie*). Γι αυτό το διαχωρισμό βλέπε Durkheim (1999 b: σελ. 77-79).

10. Από πουθενά, φυσικά, δεν συνάγεται ότι αυτή η κατάσταση θα πρέπει ή μπορεί να συνεχιστεί έτσι όπως είναι και μελλοντικά.

11. Ο «ρόλος του κράτους στον έλεγχο της εκπαίδευσης» και η «απαίτηση της κοινωνίας για έλεγχο της εκπαίδευσης» δεν πρέπει να ιδωθούν ως αντιφατικές μεταξύ τους προτάσεις, αλλά διαφορετικού βαθμού γενικότητες.

12. Κατά τους συγγραφείς του άρθρου αυτά τα δομικά χαρακτηριστικά ορίζονται από την έννοια του «κοινωνικού τύπου» έτσι όπως την επεξεργάστηκε ο Simmel (1950).

13. Στη συγκεκριμένη έρευνα το πρόβλημα της γενίκευσης προκύπτει από εγγενή προβλήματα της αυτόματης ταξινόμησης (*hierarchical clustering*) και όχι από τη δειγματοληψία (για μια διερεύνηση προβλημάτων αυτού του τύπου βλέπε Hair et al. 1998: σελ. 474).

14. Να επισημάνουμε ότι ακόμα και αν δύο εκπαιδευτικά συστήματα εμφανίζουν την ίδια οργανωσιακή δομή, ενδέχεται να είναι περιχαρακωμένα (embedded) σε διαφορετική κοινωνική δομή. Αυτό είναι ένα γενικότερο φαινόμενο και αφορά και άλλους τύπους οργάνωσης όπως π.χ. την οικονομική οργάνωση (Granovetter 1985).

15. Η επιλογή μακρο-συστημικών μεταβλητών από τον Μυλωνά (1989), ανεξάρτητα από το αν έγινε στη βάση θεωρητικών κριτηρίων, ήταν και η μόνη δυνατή μιας και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να συγκεντρωσει κανείς τα μικρο-κοινωνικά δεδομένα που απαιτεί η δομική ανάλυση για μια τόσο μακρινή στο παρελθόν ιστορική περίοδο.

16. Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικές μέθοδοι δειγματοληψίας που εστιάζουν σε παρατηρήσεις σχεσιακών και όχι ατομικών χαρακτηριστικών (βλ. Wasserman and Faust 1994: σελ 33-35).

17. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι παρατηρήσεις της συμμετοχής σε κοινά κοινωνικά γεγονότα θα πρέπει να γίνουν στο ίδιο χρονικό διάστημα προκειμένου να τεκμηριωθεί η αλληλεπίδραση.

18. Ενοείται ότι, επειδή τα άτομα του «Προϊστάμενου» του «Συμβούλου» και του «Διευθυντή» εκφράζουν κοινωνικές θέσεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η αναζήτηση βοήθειας για θέματα κατάρτισης σε αυτά άτομα τα ορίζει ως κοινωνικά γεγονότα.

19. Η «λανθάνουσα δομή» αναφέρεται γενικά στη στατιστική δομή των δεδομένων από την οποία, όμως, αναμένουμε ότι θα αντανάκλα και τη μορφή των κοινωνικών ομάδων. Να επισημάνουμε ότι η έννοια δεν πρέπει να συγχέεται με την «λανθάνουσα δομή», όπως χρησιμοποιείται από τον Goodman και η οποία αναφέρεται ειδικά σε μεταβλητές (Goodman 1979: σελ. 119-137).

20. Να επισημάνουμε ότι αναφερόμαστε σε μελέτες που προσανατολίζονται στην κοινωνιολογική διερεύνηση του θέματος και οι οποίες μπορούν να είναι πρακτικά αξιοποιήσιμες από την άποψη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Φυσικά υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός βιβλίων και άρθρων τα οποία όμως περιορίζονται στην πολιτική ή ιδεολογική κριτική των διαστάσεων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

21. Ο όρος είναι του Weber και αναφέρεται στη μορφοποίηση και την εκδήλωση δράσης μέσα σε ένα θεσμό, ακόμα και αν έρχεται σε αντίθεση με την προβλεπόμενη από τους θεσμικούς κανονισμούς, δράση (Weber 1980: σελ. 265).

Βιβλιογραφία

- Bidwell Charles E., Kenneth A. Frank and Pamela Quiroz, «Teacher Types, Workplace Controls, and the Organization of the Schools.», *Sociology of Education* 70, 1997, σελ. 285- 307.
- Calderhead James and Susan B. Shorrock, *Understanding Teacher Education*, Falmer Press, London, 1997.

- Carnap Rudolf, *An Introduction to the Philosophy of Science*, Edited by Martin Gardner, Dover Publications Inc, New York, [1966] 1995.
- Cicourel, Aaron V., *Cognitive Sociology*, Free Press, New York, 1974.
- Coleman James S., *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge- Massachusetts, 1990.
- Durkheim Emile, *Education morale*, Presses Universitaires de France, Paris, [1963] 1974.
- ___ *Les règles de la méthode sociologique*, Presses Universitaires de France, Paris, [1937] 1992.
- ___ *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, Paris, [1938] 1999 a.
- ___ *Education et sociologie*. Presses Universitaires de France, Paris, [1922] 1999 b.
- Edwards Anne, «Mentoring Student Teachers in Primary Schools: assisting student teachers to become learners.», *European Journal of Teacher Education* 21(1), 1998, σελ. 47- 62.
- Elliott John, «A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education.», *British Educational Research Journal* 17(4), 1991, σελ. 309-318.
- Everitt B.S., «Cluster Analysis of Subjects, Hierarchical Methods.», στο *Encyclopedia of Biostatistics*, Peter Armitage and Theodore Colton (Eds), New York: Wiley & Sons, 1998, σελ. 713-724 .
- Feiman-Nemser S., «Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives.», στο *Handbook of Research on Teacher Education*, Houston W.R. (ed), Macmillan, New York, 1990, σελ. 212-233.
- Fox John, *Applied Regression Analysis. Linear Models and Related Methods*, Sage Publications Ltd., London, 1997.
- Ginsburg Mark and Beverly Lindsay (eds), *The Political Dimension in Teacher Education: Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialization and Society*, Falmer Press, London, 1995.
- Goodman Leo A., «The Analysis of Qualitative Variables Using More Parsimonious Quasi- Independence Models, Scaling Models, and Latent Structures.» στο *Qualitative and Quantitative Social Research. Papers in Honor of Paul F. Lazarsfeld*, Merton Robert K., James S. Coleman, Peter Rossi (eds), The Free Press, New York, 1979, σελ. 119-137.

- Gramsci Antonio, *Gli intellettuali*, Editori Riuniti, Torino, 1975.
- Granovetter Mark S., «Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness.», *American Journal of Sociology* 91, 1985, σελ. 481-510.
- Hair Joseph F. Jr., Rolph E. Anderson, Ronald L. Tatham and William C. Black, *Multivariate Data Analysis*, Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J., 1998.
- Isambert-Jamati Viviane, «Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα.», στο *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Άννα Φραγκουδάκη, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1985, σελ. 493-518.
- Kyriakides L., «Influences on Primary Teachers Practice: some problems for curriculum change theory.», *British Educational Research Journal* 23(1), 1997, σελ. 39-46.
- Mayo Elton, *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Harvard University Press, Cambridge- Massachusetts, 1945.
- Meirieu Philippe, «Les Enjeux de la Formation des Maitres Aujourd'hui en France.», *European Journal of Teacher Education* 16(1), 1993, σελ. 5-11.
- Merton Robert K., *Social Theory and Social Structure*, The Free Press, New York, N.Y., 1968.
- Meyer John W., John Boli, George M. Thomas and Francisco O. Ramirez, «World Society and the Nation-State.», *American Journal of Sociology* 103(1), 1997, σελ. 144-181.
- Μυλωνάς Θεόδωρος, «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις: Το παράδειγμα της επιβολής των εισιτηρίων εξετάσεων στο Ελληνικό Σχολείο από τους ελληνοδιδασκάλους κατά την περίοδο 1834-1867», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 10, 1989, σελ. 5-38.
- Μυλωνάς Θεόδωρος, Νικόλαος Μάνεσης και Ανδρέας Αθ. Παπανδρέου, «Άτυπες μορφές διαβίου μάθησης των εκπαιδευτικών», Ανακοίνωση στο Θ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο, που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 11-13 Νοεμβρίου 1999, στο Βόλο, 1999 .
- Neave Guy, *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα, 1998.
- Παπανδρέου Ανδρέας Αθ., *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: άτυπες μορφές και κοινωνική δόμησή τους*, Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

- σης, Επιβλέπων: Θεόδωρος Μυλωνάς, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2000.
- Simmel Georg, *The Sociology of Georg Simmel*, Translated by Kurt H. Wolff, The Free Press, Glencoe, Il., 1950.
- Smelser Neil, *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- Stryker, Sheldon, *Symbolic Interactionism*, Ca.: Benjamin Cummings, Menlo Park, 1980.
- Sultana Ronald G., «Towards an Understanding of the Dynamics of Mutual Disregard Between Teachers and Teacher Educators.», *European Journal of Teacher Education* 19(3), 1996, σελ. 303-304.
- Tacq Jacques, *Multivariate Analysis Techniques in Social Science Research. From Problem to Analysis*, Sage Publications, London, 1997.
- Terhart Ewald, «Formalized Codes of Ethics for Teachers: between professional autonomy and administrative control.», *European Journal of Education* 33(4), 1998, σελ. 433-444.
- Wasserman Stanley and Katherine Faust, *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994. Weber Max, *Economy and Society*, Vol. 1-2, University of California Press, Berkeley, Ca., 1978.
- *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Oscar Studio Mondadori, Torino, 1980.
- Weick Karl E., «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems.», *Administrative Science Quarterly* 21, 1976, σελ. 1-19.
- Zeichner K.M., «Alternative paradigms of teacher education.», *Journal of Teacher Education* 34 (3), 1983, σελ. 3-9.
- Zeichner Kenneth and Jennifer Gore, «Teacher Socialization» στο *Handbook of Research on Teacher Education*, edited by W. Robert Houston, Macmillan, New York, 1990, κεφ. 19.

