



Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ: ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ «ΟΛΟ ΑΝΘΡΩΠΟ» ΚΑΤΩ Α
ΠΟ ΕΝΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟ ΦΑΚΟ**

ΤΟΜΟΣ Α

Μαρία Φιλίππου

*Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών
στο Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Απρίλιος 2021

Μαρία Φιλίππου

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτωρ: Μαρία Φιλίππου

Τίτλος Διατριβής: Σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές και οικοδόμηση ταυτότητας δασκάλου: αναζητώντας τον «όλο άνθρωπο» κάτω από ένα συγκριτικό φακό.

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για Διδακτορικού Διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 22 Απριλίου 2021 από τα μέλη της Εξεταστική Επιτροπής:

Ερευνητικός Σύμβουλος:

Ελευθέριος Κληρίδης, Επίκουρος Καθηγητής

Πρόεδρος Επιτροπής Αξιολόγησης:

Σταυρούλα Φιλίππου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Άλλα Μέλη:

Αριστοτέλης Ζμας, Επίκουρος Καθηγητής

Γεώργιος Πασιάς, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μαριάννα Παπαστεφάνου, Καθηγήτρια

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Μαρία Φιλίππου

.....

Μαρία Φιλίππου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από την ανατολή μέχρι τη δύση, η οικοδόμηση της ταυτότητας δασκάλου βρίσκεται στο επίκεντρο των διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών για αιώνες τώρα. Επιδίωξη των κρατών ήταν πάντοτε η οικοδόμηση του «ιδανικού», «καλού» δασκάλου, ο οποίος θα εξυπηρετούσε αποτελεσματικά τους εκάστοτε στόχους που η πολιτεία έθετε, με πρώτιστο και σταθερό αυτόν της διαμόρφωσης της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη.

Αυτή η συγκριτική μορφή ερευνητική εργασία έχει στο επίκεντρό της την οικοδόμηση της ταυτότητας δασκάλου, μέσα από την ανάλυση λόγου κειμένων εκπαιδευτικών πολιτικών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να ειπωθεί πως μέσα από αυτή την ανάλυση δεν αναζητούμε απλώς τα χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου, αλλά θέτουμε και διερευνούμε ένα ευρύτερο, βαθύτερο και συνάμα καίριο, κατά την άποψή μας, ζήτημα, κατά πόσο οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του δασκάλου τον άνθρωπο ως ολότητα, ένα άνθρωπο με νου αλλά και με ψυχή. Πίσω από τη διερεύνησή μας ενυπάρχει ουσιαστικά ένα φιλοσοφικό ερώτημα: «τι είναι ο άνθρωπος;», για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών; Αν αποδεχθούμε την απάντηση του φιλόσοφου Κορνήλιου Καστοριάδη (2000: 151) πως «ο άνθρωπος είναι ψυχή, ψυχή βαθιά», τότε θα πρέπει ταυτόχρονα να παραδεχθούμε πως ο δάσκαλος είναι ένας άνθρωπος με ψυχή βαθιά. Αναγνωρίζουν αυτό το γεγονός οι διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών, ή μήπως βλέπουν στο πρόσωπο του δασκάλου ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου;

Το ερευνητικό αυτό ερώτημά μας, που αφορά την ταυτότητα του δασκάλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουμε επιλέξει να το απευθύνουμε σε τρεις δρώντες: την Κυπριακή Δημοκρατία, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Παγκόσμια Τράπεζα. Έχουμε λειτουργοποιήσει την έννοια «ψυχή» επιλέγοντας έξι χαρακτηριστικά-άξονες ταυτότητας: αυθεντικός, δημιουργικός, αποτελεσματικός, αυτόνομος, γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης και με αγάπη για τα παιδιά. Ο αυθεντικός και με αγάπη για τα παιδιά μας παραπέμπει στο συναισθητικό κόσμο της ψυχής – μια διάσταση που διακρίνει τον άνθρωπο από τις μηχανές – ενώ ο δημιουργικός μας παραπέμπει στην ασυνείδητη πλευρά της όπου κατοικεί η φαντασία, πάνω στην οποία εδραιώνεται η δημιουργικότητα – μια ικανότητα που διακρίνει, σύμφωνα με τον Καστοριάδη (2000: 150), τον άνθρωπο από τα άλλα έμβια όντα, και αποτελεί ακριβώς την «ουσία» του ανθρώπου. Από την άλλη, «... η αυτονομία αποτελεί τον τρόπο υπάρξεως του ανθρώπου» (Καστοριάδης, 1981: 148) και η παρουσία της συνιστά, κατά την άποψή μας, το θεμέλιο δυνατότητας έκφρασης της δημιουργικότητας, της αυθεντικότητας και με αγάπη για τα παιδιά. Ταυτόχρονα διακρίνει

τον άνθρωπο από μια μηχανή που απλά εκτελεί ένα έργο σύμφωνα με τις προδιαγραφές του κατασκευαστή της. Συνεπώς, η αυθεντικότητα, η δημιουργικότητα, η αυτονομία και η αγάπη για τα παιδιά συνιστούν έννοιες που μας παραπέμπουν στην ανθρωπότητα του δασκάλου. Οι δύο έννοιες, του αποτελεσματικού και του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, μας παραπέμπουν στη διάνοια του ανθρώπου. Δεδομένου δε ότι ένα ρομπότ μπορεί να εξοπλιστεί με λογισμικό και να εκτελεί αποτελεσματικά ένα έργο σύμφωνα με τις οδηγίες που του έχουν δοθεί, αυτές οι έννοιες δύνανται να μας παραπέμπουν στη μηχανοποίηση και όχι στην ανθρωπότητα του δασκάλου.

Η σύγκριση των αναδυόμενων ταυτοτήτων δείχνει ότι και οι τρεις δρώντες ταυτίζονται όσον αφορά στην απάντηση του ερευνητικού μας ερωτήματος, αφού φαίνεται ότι στο επίκεντρό τους είναι ο δάσκαλος, ένα κατά συμβεβηκό γνώρισμα του ανθρώπου, ως εκτελεστής ενός ρόλου, και όχι ο όλος άνθρωπος, ως ουσία. Από τη στιγμή δε που ο πρωταρχικός ρόλος της εκπαίδευσης και για τους τρεις δρώντες δεν είναι να δημιουργήσει τον όλο άνθρωπο, αλλά τον υψηλά εξειδικευμένο εργάτη, παρέχοντας στον μαθητή τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, για να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη, το νόημα της έννοιας «άνθρωπος» αναδύεται κάθετα από τον χώρο της οικονομίας, ενώ παράλληλα, με την κάθετη εστίαση στη διάνοια, ο άνθρωπος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια εννοιολογική συρρίκνωση, ένα κουτσούρεμα, μια ελλειπτικότητα της ανθρώπινης φιγούρας. Ο άνθρωπος αναδύεται μισο-άνθρωπος (semi-human). Από τη στιγμή που η ταυτότητα δασκάλου είναι άρρηκτα προσδεμένη με τις προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, και δεδομένου παράλληλα ότι η διδασκαλία συνιστά και για τους τρεις δρώντες ουσιαστικά μια σύνθεση από γνώσεις και δεξιότητες, αναδύεται αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος, αυτή η ελλειπτικότητα αναπαράγεται και στην ταυτότητα δασκάλου, που αναδύεται μισο-ανθρώπινος.

Τα ευρήματα όσον αφορά τα επί μέρους χαρακτηριστικά ταυτότητας στηρίζουν αυτή την ελλειπτική εικόνα. Υφίσταται μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στο χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, ενώ η αυθεντικότητα, η δημιουργικότητα, η αυτονομία και η αγάπη για τα παιδιά είναι ουσιαστικά ανύπαρκτα.

Παρόλο που η κάθε μια από τις αναδυόμενες ταυτότητες δασκάλου μπορεί να ερμηνευτεί και να αιτιολογηθεί στη βάση του συγκεκριμένου του κάθε δρώντα, υιοθετούμε μια ευρύτερη κοινωνιολογική ερμηνεία, κάνοντας μια υπέρβαση αυτών των μεμονωμένων πλαισίων τοποθετώντας και ερμηνεύοντας αυτά τα πορτραίτα ταυτοτήτων των τριών δρώντων κάτω από το πρίσμα δύο ευρύτερων κοινών πλαισίων: αυτό της νεωτερικότητας και της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια, θεωρούμε πως στον λόγο των

διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών των τριών δρώντων αποτυπώνονται χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας, όπως για παράδειγμα μια υπερέμφαση στον ορθολογισμό και στην απανθρωποποίηση του ανθρώπου και οι αξίες της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας, όπως η συσσώρευση κέρδους και πλούτου, πράγμα που δημιουργεί μια άκρως υλιστική κοινωνία, η οποία εκτοπίζει τη σκέψη και το ενδιαφέρον για το άυλο, την ανθρώπινη ψυχή. Στο πλαίσιο του καπιταλισμού η διδασκαλία δεν συνιστά πάρα μόνο μια εργασία που πρέπει να εκτελείται αποτελεσματικά – η έννοια της αποτελεσματικότητας εξυμνείται ιδιαίτερα από το καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής.

ABSTRACT

From east to west, the construction of teacher's identity is found at the centre of the of educational policy makers for centuries now. The aim of nation-states has always been the construction of the "ideal", "good" teacher, who would effectively serve the aims the state set, with primary and steady aim that of the construction of the identity of the ideal person-citizen.

This comparative research work has at its centre the construction of teacher's identity, through discourse analysis of texts of educational policies. However, it is important to be said that through this analysis we are not seeking simply the characteristics of the "good" teacher, but set and research a wider, deeper and at the same time important issue, in our opinion, whether the educational policy makers recognize in the face of the teacher the man as a whole, a man with mind but with a soul. Behind our investigation, essentially lies a philosophical question: "what is man?" for the educational policy makers? If we accept the reply of philosopher Kornilios Kastoriades (2000: 151) that "man is soul, deep soul", then we simultaneously need to accept that a teacher is a man with deep soul. Do the educational policy makers recognize this fact, or perhaps see in the face of the teacher a mere executor of a role?

This research question of ours, that concerns the identity of the primary school teacher, we have chosen to address it to three actors: the Republic of Cyprus, the European Union and the World Bank. We have operationalised the term "soul" by choosing six characteristics/axes of identity: authentic, creative, effective, autonomous, rational instrumental technician and with love for children. The authentic and with love for children refers to the emotional world of the soul – a dimension that distinguishes man from machines – whilst the creative refers us to its unconscious side, where imagination resides and on which creativity is founded – an ability that distinguishes, according to Kastoriades (2000: 150), man from other living creatures and constitutes exactly the "essence" of man.

On the other hand, “autonomy constitutes the way of man existence” (Kastoriades, 1981: 148), and its presence constitutes, in our view, the foundation of expressing creativity, authenticity and with love for children. At the same time it distinguishes man from a machine, which simply executes work according to the specifications of its manufacturers. Consequently, authenticity, creativity, autonomy and with love for children constitute terms that refer us to the humanity of the teacher. The two terms, of effective and rational instrumental technician, refer us to the mins of man. Given that a robot may be provided with software and may execute effectively a work according to the instructions given to it, these terms may refer us to mechanization of the teacher and not to its humanity.

Comparing the identities which surface, reveals that the reply of the three actors to our research question is identical, since at their centre is the teacher, an accidental characteristic of man, as executor of a role, and not the whole man, as substance. From the moment that the primary role of education for the three actors is not to create the whole man, but the highly-skilled worker, by providing to the learner the required knowledge and skills, so as to contribute to the economic development, the meaning of the term “man” arises strickly from the sphere of the economy, whilst simultaneously with the strict focus on the mind, man appears cut off from the sphere of emotions. This fact creates a shrinkage of meaning, a cut-off, an elliptic human figure. Man surfaces as semi-human.

From the moment the identity of the teacher is inextricably linked to the specifications of the identity of the ideal man-citizen, and given at the same time that teaching constitutes for the three actors essentially a synthesis of knowledge and skills, teaching surfaces as cut off from the sphere of emotions, this elliptic situation is reproduced in the identity of the teacher, who surfaces as semi-human.

The findings that concern the individual characteristics of identity support this elliptic picture. There is an hyper-emphasis on effectiveness and on the characteristic of rational instrumental technician, whilst authenticity, creativity, autonomy and with love for children are essentially non-existent.

Although each of identities that surfaces can be interpreted and be justified based on the local context of each actor, we adopt a wider social interpretation, by overcoming the individual frameworks placing and interpreting these portraits of identities of the three actors under the prism of two wider common frameworks: that of modernity and that of Western capitalist society. In other words, we consider that in the discourse of the educational policy makers of the three actors are captured characteristics of modernity, for example, an hyper-emphasis on rationalism and the dehumanization of man and the values of Western capitalist society, such as accumulation of profits and wealth, a thing that creates an outright

materialistic society, which displace the thought and the interest for the immaterial, the human soul. Under the framework of capitalism, teaching constitutes simply a work that has to be executed effectively – the term of effectiveness is particularly praised by the capitalist system of production.

Μαρία Φιλίππου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το μακροχρόνιο και συνάμα συναρπαστικό ταξίδι θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον Επόπτη της Διατριβής μου, τον Δρ Ελευθέριο Κληρίδη, για την αμέριστη συμπαράσταση και καθοδήγηση του. Τα εποικοδομητικά σχόλια του με βοήθησαν να φέρω εις πέρας το συναρπαστικό αυτό ταξίδι. Ταυτόχρονα οφείλω να ευχαριστήσω την καθηγήτρια Δρ Μαριάννα Παπαστεφάνου καθώς και την Επίκουρη Καθηγήτρια Δρ Σταυρούλα Φιλίππου, για τη βοήθεια και τη στήριξη τους.

Μαρία Φιλίππου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΤΟΜΟΣ Α΄

	Σελίδα
Σελίδα εγκυρότητας	03
Υπεύθυνη δήλωση υποψήφιου διδάκτορα	04
Περίληψεις	05
Ευχαριστίες	10
Πίνακας περιεχομένων	11

ΤΟΜΟΣ Β΄

Παραρτήματα	15
-------------	----

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.01 Μια κατάθεση προβληματισμού	19
1.02 Σκοπός της έρευνας	28
1.03 Αξία της έρευνας	32
1.04 Γιατί συγκρίνουμε	34
1.05 Συγκρισιμότητα των τριών περιπτώσεων	39
1.06 Υποθέσεις εργασίας	44
1.07 Μεθοδολογία και κριτήρια επιλογής ερευνητικού υλικού	46
1.08 Διάρθρωση διατριβής	47

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2.01 Ψυχή	49
2.02 Ψυχή και εργασία	88
2.03 Ταυτότητα	95
2.04 Επαγγελματική ταυτότητα δασκάλου	105
2.05 Πολιτική	115

2.06	Εκπαιδευτική πολιτική	118
2.07	Διεθνής εκπαιδευτική πολιτική	119
2.08	Εκπαιδευτική πολιτική και διαμόρφωση ταυτότητας δασκάλου	121
2.09	Πολιτική ως κείμενο: ο ρόλος του λόγου και της γλώσσας	125
2.10	Ιστορίες και δημόσιες αφηγήσεις	128
2.11	Ανάλυση κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής	130
2.12	Ορισμοί εννοιών των υπό διερεύνηση αξόνων ταυτότητας	
2.12.1	Αυθεντικότητα	135
2.12.2	Δημιουργικότητα	142
2.12.3	Αυτονομία	149
2.12.4	Αποτελεσματικότητα	155
2.12.5	Γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης	166
2.12.6	Παιδαγωγική αγάπη	173
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ: ΤΟΠΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ		197
3.01	Κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική και Ευρωπαϊκή Ένωση	208
3.02	Όραμα παιδείας και σημαντικές μεταρρυθμιστικές κινήσεις των τριών κυβερνήσεων	216
3.03	Ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος – μια μετάφραση της έννοιας «ποιότητα» σε αποτελεσματικότητα	220
3.04	Αξία της εκπαίδευσης	223
3.05	Ο ρόλος του δασκάλου στην πορεία μεταρρύθμισης	225
3.06	Διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής	226
3.07	Μηχανισμός διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής	234
3.08	Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα	235
3.09	Διορισμοί δασκάλων	240
3.10	Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση	244
3.11	Αξιολόγηση του δασκάλου	251

3.12	Δημιουργικότητα και κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική	254
3.13	Επιχειρηματικότητα και κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική	256
	Συνοπτική εικόνα και ερμηνεία των ευρημάτων της ανάλυσης κειμένων της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής – γενικά και κατά άξονα/χαρακτηριστικό ταυτότητας	257

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

4.01	Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική	324
4.02	Το ευρύτερο συγκείμενο	325
4.03	Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτού του συγκειμένου	336
4.04	Η διαμόρφωση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής	350
4.05	Οι διαμορφωτές της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής	359
4.06	Οι επί μέρους εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στον δάσκαλο	362
	Συνοπτική εικόνα και ερμηνεία των ευρημάτων της ανάλυσης κειμένων Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής – γενικά και κατά άξονα/χαρακτηριστικό ταυτότητας	367

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΤΡΑΠΕΖΑ

5.01	Παγκόσμια Τράπεζα και η εκπαιδευτική της πολιτική	404
	Συνοπτική εικόνα και ερμηνεία των ευρημάτων της ανάλυσης κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής της Παγκόσμιας Τράπεζας – γενικά και κατά άξονα/χαρακτηριστικό ταυτότητας	422

6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΛΟΓΩΝ

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ – ΜΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.01	Νεωτερικότητα	491
------	---------------	-----

7.02	Αντιπαραβολή των βασικών χαρακτηριστικών της νεωτερικότητας με τα ευρήματα της έρευνας μας	500
7.03	Δυτική καπιταλιστική κοινωνία – αξίες, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ο όλος άνθρωπος μέσα από μια αντιπαραβολή με τα ευρήματα της έρευνας μας	505
7.04	Αντιπαραβολή των ευρημάτων της έρευνάς μας με τη συζήτησή μας για την εργασία στο πλαίσιο του καπιταλισμού, θεμέλιο της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας	541
	Βιβλιογραφία	552

ΣΗΜΕΙΩΣΗ:

Στο κείμενο αυτό οπουδήποτε το περιεχόμενο υποδηλεί ή απαιτεί το αρσενικό γένος θα συμπεριλαμβάνει και το θηλυκό.

ΤΟΜΟΣ Β΄

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΣΕΛΙΔΑ

(1) Κριτήρια επιλογής του ερευνητικού υλικού	01
(2) Χαρακτηριστικά αυθεντικότητας [Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. & Knottenbelt, M. (2007)]	07
(3) Αρ. φακ.: 4.2.09.1, ημερ. 2 Ιανουαρίου 2004	09
(4) Αρ. φακ.: 7.11.09 και 5.13.04.3 ημερ. 16 Αυγούστου 2004	20
(5) Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 184 Οκτώβριος 2004	22
(6) Αρ. φακ.: 7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16 Αυγούστου 2005	24
(7) Αρ. φακ. 7.1.05.18, ημερ. 23 Αυγούστου 2005	47
(8) Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 406, Οκτώβριος 2005	52
(9) Αρ. φακ.: 7.1.03, ημερ. 12 Οκτωβρίου 2006	54
(10) Αρ. φακ.: 7.11.09/4, ημερ. 8 Αυγούστου 2007	56
(11) Αρ.καταχώρησης εγγράφου dde 1373, 3 Μαρτίου 2008	59
(12) Αρ. φακ.: 7.11.09/4, ημερ. 12 Αυγούστου 2008	61
(13) Αρ. φακ.: 7.1.05.21, ημερ. 27 Αυγούστου 2008	63
(14) Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 1482, Σεπτέμβριος 2008	71
(15) Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 1483, Σεπτέμβριος 2008	74
(16) Αρ. φακ. 4.25.03.2 ημερ. 21 Οκτωβρίου 2008	77
(17) Αρ. φακ. Υ.Π.Π.7.1.05.21.2, ημερ. 20 Φεβρουαρίου 2009	80
(18) Αρ. φακ.: 7.1.05.21.2/3, ημερ. 20 Ιανουαρίου 2010	88
(19) Αρ. φακ. 7.1.05.23, ημερ. 23 Αυγούστου 2010	91
(20) Αρ. φακ. 7.11.09/6 και 5.13.04.3, ημερ. 30 Αυγούστου 2010	96
(21) Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 2472, Σεπτέμβριος 2010	98
(22) Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 2558, Οκτώβριος 2010	101
(23) Αρ. φακ. 7.11.09/8 – 5.13.04.3, ημερ. 1 Σεπτέμβριου 2011	103

(24)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 3043, Οκτώβριος 2011	106
(25)	Αρ. φακ.: 4.2.18.11.18.1, ημερ. 28 Νοεμβρίου 2011	108
(26)	Αρ. φακ.: 7.11.09/10 – 5.13.04.3, ημερ. 27 Αυγούστου 2012	115
(27)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου: dde 3408, Σεπτέμβριος 2012	118
(28)	Αρ. φακ.: 7.1.05.25, ημερ. 3 Σεπτέμβριου 2012	121
(29)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου 3480, Οκτώβριος 2012	127
(30)	Αρ. φακ.: 7.1.02.7.6, ημερ. 20 Νοεμβρίου 2012	129
(31)	Αρ. φακ.: 7.11.09/12 και 5.13.04.3, ημερ.26 Αυγούστου 2013	135
(32)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 3817, Σεπτέμβριος 2013	138
(33)	Αρ. φακ.: 7.1.05.26, ημερ. 23 Σεπτέμβριου 2013	141
(34)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 3861, Οκτώβριος 2013	149
(35)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 4124, ημερ. 18 Μαρτίου 2014	151
(36)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου dde 4244, Σεπτέμβριος 2014	154
(37)	Αρ. φακ.: 7.11.09/14 και 5.13.04.3, ημερ. 6 Αυγούστου 2015	156
(38)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου γπρ 2673, ημερ. 19 Αυγούστου 2015	159
(39)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου γπρ 2768, Σεπτέμβριος 2015	162
(40)	Αρ. καταχώρησης εγγράφου γπρ 2798, Σεπτέμβριος 2015	164
(41)	Αρ. φακ.:7.1.05.2, ημερ. 24 Σεπτέμβριου 2015	168
(42)	Αρ. φακ.:7.11.14, ημερ. 6 Οκτώβριου 2015	193
(43)	Απόσπασμα από την Ετήσια Έκθεση 2007 του ΥΠΠ, Μέρος 1.1 – 1.1.2	206
(44)	Απόσπασμα από την Ετήσια Έκθεση 2012 του ΥΠΠ, Μέρος Ι.Ι – Ι.Ι.2	211
(45)	Απόσπασμα από την Ετήσια Έκθεση 2015 του ΥΠΠ, Μέρος 1.1 – 1.1.2	217
(46)	Έντυπο Ε.Β. Θέμα: Υποβολή αίτησης για έγκριση βιβλίων για τη βιβλιοθήκη του δασκάλου ή/και του μαθητή	222
(47)	Έντυπο Ε.Δ.Μ. Θέμα: Υποβολή αίτησης για έγκριση διδακτικών μέσων για τα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης	224

(48)	Οδηγός εκπαιδευτικού – Λογοτεχνία Δημοτικού, σχολική χρονιά: 2011-2012	226
(49)	Θεματική ενότητα: Το Σταυρόλεξο	241
(50)	Προσόντα διορισμού – Νόμος 10/1969, άρθρο 28	244
(51)	Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) 48. Θεμελιώδη καθήκοντα εκπαιδευτικών λειτουργών	248
(52)	Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) Πρώτος πίναξ (άρθρον 71), Μέρος I και II	250
(53)	Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης Οδηγίες και πληροφορίες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων – σχολική χρονιά 2012-2103 (http://www.moec.gov.cy/dde/odigiesscholiki_chronia_2012_13.html).	252
(54)	Ο περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 2008	263
(55)	Ο περί Δημόσια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ.2) Νόμος του 2015	290
(56)	Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000 – συμπεράσματα της Προεδρίας.	302
(57)	Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, Βρυξέλλες, 3.8.2007 – COM(2007) 392 τελικό	318
(58)	Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών - Βελτιώνοντας τις ικανότητες για τον 21 ^ο αιώνα: μια ατζέντα για Ευρωπαϊκή συνεργασία για τα σχολεία Βρυξέλλες, 3.7.2008, COM(2008) 425 τελικό	336
(59)	Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Έκθεση για τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης δασκάλων [2008/2068(INI)] A6-0304/2008, 10.7.2008 (Πρόταση ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου)	349

(60)	Συμπεράσματα Συμβουλίου της 12 ^{ης} Μαΐου 2009 για ένα στρατηγικό πλαίσιο για Ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και κατάρτιση ('ΕΤ 2020'), (2009/C 119/2)	366
(61)	Ανακοίνωση της Επιτροπής, Ευρώπη 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη	375
(62)	Αξιολόγηση ικανοτήτων-κλειδιά στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση: καθοδήγηση πολιτικής, SWD(2012) 371 τελικό, Στρασβούργο, 20.11.2012	415
(63)	Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα Στρασβούργο, 20 Νοεμβρίου 2012, (COM(2012) 669 τελικό)	468
(64)	Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013)	486
(65)	Μάθηση για όλους – επενδύοντας στη γνώση και στις δεξιότητες των ανθρώπων για την προώθηση της ανάπτυξης. Όμιλος Παγκόσμιας Τράπεζας – Εκπαιδευτική Στρατηγική 2020.	546
(66)	Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου, 22 Μαΐου 2014	563
(67)	Έκθεση αρ.: ICR00003389, Έκθεση εφαρμογής, συμπλήρωσης και αποτελεσμάτων, (IDA-48030), 9 Δεκεμβρίου 2015	610

1^ο κεφάλαιο - εισαγωγή

*«Teaching, like any truly human activity, emerges from one's inwardness»
(Palmer, 1998)*

1.01 Μια κατάθεση προβληματισμού

Στη Βικτωριανή Αγγλία του 19^{ου} αιώνα μοναδική και «πραγματική ασφάλεια» του «καλού σχολείου» ήταν «ένας καλός δάσκαλος» (Larsen, 2011:5). Αυτή η πίστη που αναδύεται στον πολιτικό λόγο στον κεντρικό ρόλο του δασκάλου στη διασφάλιση του «καλού σχολείου» διαπερνά τον χρόνο και τον χώρο και παραμένει «διάχυτη» στον λόγο των διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών μέχρι τις μέρες μας (Larsen, 2010: 208). Σωρεία τα παραδείγματα που θα μπορούσε να παραθέσει κανείς. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι, ωστόσο, μια δήλωση από τον πρώην Υπουργό Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (ΗΠΑ), Arne Duncan, όπου αυτή η κεντρικότητα αναγάγεται σε ύψιστο θέμα οικονομικής και εθνικής ασφάλειας της χώρας. Εκφράζοντας τόσο τη δική του πίστη όσο και του ίδιου του τότε Προέδρου Obama, ο εν λόγω Υπουργός διακήρυττε πως «οι δάσκαλοι είναι η καρδιά και η ψυχή» του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, η επιτυχία της οποίας βασίζεται απόλυτα στην επιτυχία του δασκάλου. «Τίποτε δεν είναι πιο σημαντικό για το μέλλον» των ΗΠΑ «την οικονομική, ακόμη και την εθνική, ασφάλειά της» από την εκπαίδευση των παιδιών της χώρας από ικανούς δασκάλους, τόνισε ο Arne Duncan (<http://www.ed.gov/news/speeches/change-hard>, δελτίο τύπου ημερομηνίας 22 Αυγούστου 2012).

Με δεδομένη αυτή την κεντρικότητα του ρόλου του, η οικοδόμηση της ταυτότητας του «ιδανικού», «καλού δασκάλου» – μια ταυτότητα με μοναδικές προδιαγραφές στον χώρο και στον χρόνο – καθίσταται κριτικής σημασίας και σημείο εστίασης για τον εκπαιδευτικό λόγο. Για τους Άγγλους Βικτωριανούς αυτή η ιδανική ταυτότητα παίρνει τη μορφή μιας διττής τυπολογίας αφενός: του μοντέρνου, όπου το άτομο είναι προικισμένο με την ικανότητα «για λογική, φιλοσοφική και επιστημονική μελέτη [...], για πρόοδο μέσα από την εκπαίδευση» και αφετέρου του ηθικού δασκάλου, ενός ατόμου φύλακα των «Χριστιανικών ηθικών συνηθειών», δηλαδή, που να εκπληρώνει «τους ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης» (Larsen, 2011:9). Στην Κίνα της δεκαετίας του 1990 όραμα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι πρωτοδιόριστοι δάσκαλοι που θα στελεχώνουν τα σχολεία να είναι «υγιείς, νεαροί, ώριμοι εκπαιδευτικοί εργάτες – διαμορφωτές της ανθρώπινης ψυχής» («engineers of the human soul») (ZGJYB, 20 Αυγούστου 1991, όπ. αναφ. στο Paine, 1995:88), ενώ ιδανική τυπολογία για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ στα τέλη του 20^{ου} αιώνα είναι ένας δάσκαλος «ικανός» και «προσοντούχος», ένας δάσκαλος που «νοιάζεται», (National Commission on Teaching and America's Future, 1996:3).

Τα δύο αυτά στοιχεία, της πίστης στην κεντρικότητα του ρόλου του δασκάλου και της εστίασης του εκπαιδευτικού λόγου στην οικοδόμηση της ταυτότητάς του, παρουσιάζονται άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, συνυπάρχουν, θα μπορούσε να λεχθεί, αφού η παρουσία του στοιχείου της κεντρικότητας δεν μπορεί, λογικά, να σημαίνει απουσία του στοιχείου της εστίασης. Αν τώρα προχωρήσουμε ένα βήμα περαιτέρω και εξετάσουμε τη συνύπαρξη αυτών των δύο στοιχείων κάτω από ένα κοινό κριτικό φακό, εύλογα θα μπορούσε να προκύψει το ερώτημα κατά πόσο αυτή η εστίαση τοποθετείται στον ρόλο *per se*, πράγμα που θα σήμαινε, σε μια τέτοια περίπτωση, μια επισκίαση και ένα εξοβελισμό του προσώπου. Θέτοντας το αλλιώς: τι είναι αυτό που πραγματικά βλέπουν και αναγνωρίζουν άραγε στο πρόσωπο του δασκάλου οι διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών όταν καθορίζουν την εκάστοτε τυπολογία της ταυτότητας του «ιδανικού» και «καλού» δασκάλου; Μήπως βλέπουν απλά τη φιγούρα ενός εκτελεστή ρόλου, και όχι τον άνθρωπο; Αν απαντήσουμε ότι βλέπουν τον άνθρωπο, και όχι τον ρόλο, η απάντησή μας θα είναι ανεπαρκής και επιφανειακή αν δεν επεκταθεί και αγγίξει παράλληλα ένα κριτικό και βαθύτερο ερώτημα που ενυπάρχει στο αρχικό ερώτημά μας: «τι είναι ο άνθρωπος;» Πώς ορίζουν, άραγε, αυτή την έννοια οι διαμορφωτές σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών; Ουσιώδη ή επουσιώδη όλα αυτά τα ερωτήματα;

«Ο άνθρωπος», υποστηρίζει στο βιβλίο του «Η άνοδος της ασημαντότητας» ο Κορνήλιος Καστοριάδης (2000: 151), «είναι ψυχή, ψυχή βαθιά». Εάν ασπαστούμε τη θέση αυτή, τότε θα πρέπει αυτόματα να παραδεχθούμε πως ο δάσκαλος είναι μια «ψυχή, ψυχή βαθιά», αφού στο πρόσωπό του είμαστε υποχρεωμένοι να αναγνωρίσουμε τον άνθρωπο. Μια τέτοια παραδοχή μας επιτρέπει να θέσουμε ένα περαιτέρω καίριο ερώτημα: εάν ο δάσκαλος είναι μια τέτοια ψυχή, τότε τι είναι η διδασκαλία; Τι σημαίνει να διδάσκει κανείς εάν ο άνθρωπος υπάρχει στον κόσμο ως μια ψυχή βαθιά, τόσο βαθιά που όσο και αν προσπαθήσουμε να φτάσουμε στο βάθος αυτής της «ιδιαίτερα ατίθασης και αδάμαστης» ψυχής, όπως την αποκαλεί ο Καστοριάδης (2000: 192), «ποτέ δεν θα το φτάσουμε ακόμη και αν διατρέξουμε όλη την οδό (ή όλες τις οδούς)» (Καστοριάδης, 1999: 58). Πώς πρέπει, λοιπόν, να αντικρίζεται η διδασκαλία κάτω από αυτό το πρίσμα;

Σε αυτό τον απύθμενο, εσωτερικό, άυλο χώρο «κατοικούν τα πιο βαθιά συναισθήματα και πόθοι μας» (Miller, 2000: 26) – πόθοι που αναζητούν έκφραση, αναζητούν εκπλήρωση. Όταν κατορθώνουμε να πραγματοποιούμε αυτούς τους πόθους και να τους εκφράζουμε, αρχίζουμε να βιώνουμε μια βαθιά πληρότητα. «Εν μέρει», υποστηρίζει ο Miller στο βιβλίο του «Education and the Soul», «μπορούμε να δούμε το ταξίδι της ζωής ως μια προσπάθεια να ανακαλύψουμε και να πραγματοποιήσουμε αυτούς τους βαθιούς πόθους» (ό.π.). Ένας τέτοιος πόθος, από τους βαθύτερους, είναι να βρούμε εργασία που να

μας «γεμίζει την ψυχή» (ό.π.). Μέσα από την εργασία η ψυχή τρέφεται, διευρύνεται, αφού η «εργασία είναι η έκφραση της ψυχής μας, του εσωτερικού μας εαυτού» (Fox, 1994: 5 ό.π. αναφ. στο Miller, 2000: 40).

Αν υιοθετήσουμε αυτές τις θέσεις, τότε θα μπορούσε να ειπωθεί πως η διδασκαλία αποτελεί έκφραση της ψυχής. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία, όπως και οποιαδήποτε άλλη εργασία, μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως ένα βίωμα μέσα από το οποίο ο άνθρωπος δύναται να αντλεί απόλαυση και ένα αίσθημα βαθιάς πληρότητας – ένα αίσθημα άρρηκτα δεμένο με τη δημιουργία προσωπικού νοήματος. Αυτή η έκφραση της ψυχής μέσα από και στην εργασία καθίσταται κριτικής σημασίας αν αναλογισθούμε πως οι άνθρωποι έχουν, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, μια έμφυτη ανάγκη να νιώθουν πως η εργασία τους έχει προσωπικό νόημα (Alderfer, 1972· Herzberg et al., 1959· Maslow, 1943, 1971· McGregor, 1960· Rogers, 1959, 1961, ό.π. αναφ. στο Chalofsky, 2003). Η σημασία δε αυτής της δημιουργίας νοήματος παρουσιάζεται καίρια και είναι, σύμφωνα με τον Wong (2015), περισσότερη από ό,τι αντιλαμβανόμαστε. Η έρευνα στη Θετική Ψυχολογία έρχεται να στηρίζει αυτή τη θέση του Wong. Το νόημα, υποστηρίζεται, όχι μόνο είναι η ουσία της ανθρώπινης εμπειρίας αλλά κατέχει και κεντρική θέση όσον αφορά στην ευεξία του ατόμου (Hicks & Routledge, 2013· Wong, 2012a, ό.π. αναφ. στο Wong, 2015). Στη βάση αυτών των θέσεων, θα μπορούσαμε να αποδεχθούμε πως «βιώνουμε βαθύτατη ικανοποίηση όταν ασχολούμαστε με δραστηριότητες που έχουν νόημα για μας» (Wong, 2015: 154).

Ποιον ρόλο διαδραματίζει η ψυχή σε αυτή τη δημιουργία νοήματος, ωστόσο; Σύμφωνα με τον Frankl, η ψυχή αποτελεί στον άνθρωπο το υπόβαθρο αναζήτησης και διαμόρφωσης νοήματος («meaning-seeking and meaning-forming faculty of the human»), (translation and commentary by Dr Shimon Cowen of Victor Frankl's, “The unconditioned human”, 2012: 89). Εάν αποδεχθούμε την ύπαρξη αυτής της έμφυτης ανθρώπινης ανάγκης για την οικοδόμηση νοήματος στην εργασία, τότε θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η έκφραση της ψυχής στην εκτέλεση έργου αποτελεί απαραίτητη συνθήκη προς ικανοποίηση. Η εκπλήρωση δε αυτής της συνθήκης καθίσταται κριτικής σημασίας και λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις αν λάβουμε υπόψη πως αυτή η ικανοποίηση συνδέεται θετικά με τη δημιουργία δεσμού με την εργασία (Saks, 2011 ό.π. αναφ. στο Roof, 2015), πράγμα που με τη σειρά του οδηγεί στην καταβολή σημαντικής προσπάθειας στην εκτέλεση της εργασίας – μια προσπάθεια, η οποία, θα πρέπει να επισημανθεί, αντικατοπτρίζει απόλαυση (Roof, 2015).

Αυτή η ανθρώπινη ανάγκη δεν φαίνεται να ικανοποιείται ιδιαίτερα, ωστόσο, αν αναλογισθούμε πως μόνο ένα ποσοστό λιγότερο από 30% του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού βιώνει, όπως υποστηρίζουν οι Shuck et. al. (2011, ό.π. αναφ. στο Roof, 2015),

ένα τέτοιο δεσμό με την εργασία του, και το ποσοστό αυτό μειώνεται. Ως αποτέλεσμα της απουσίας αυτών των συνδετικών στοιχείων, του νοήματος και του δεσμού, ο άνθρωπος βιώνει την «αποξένωση», την «αποσύνδεση, δηλαδή, του εαυτού από την εργασία καθώς και την απώλεια της ικανότητας να εκφράσει ... τον εαυτό του στην και μέσα από την εργασία του» (Wilensky, 1960, όπ. αναφ. στο Chalofsky, 2003). Όταν, για παράδειγμα, η έμφαση στην απόδοση τίθεται υπεράνω όλων, τότε το άτομο χάνει σταδιακά το νόημα της εργασίας του (Chalofsky, 2003).

Πόσο καίριο είναι, ωστόσο, αυτό το θέμα της ανθρώπινης ψυχής όπως το έχουμε πλαισιώσει για τους διαμορφωτές σύγχρονων εθνικών και διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών; Στο όραμά τους για την εκπαίδευση, ποια μορφή λαμβάνει ο «ιδανικός», «καλός» δάσκαλος; Επιλέγεται και οικοδομείται μήπως μια τυπολογία ταυτότητας μέσα από την οποία αναδύεται ένα αληθινά ανθρώπινο πλάσμα, ένας «άνθρωπος όλος», με νου αλλά και με ψυχή, ή μήπως παρουσιάζεται ένας εξοβελισμός της ψυχής και μια κουτσουρεμένη, μονοδιάστατη φιγούρα; Αναδιαμορφώνοντας το ερώτημά μας κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Palmer (1998: 4) «ποιος είναι ο εαυτός που διδάσκει» για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών και πώς αντικρίζεται η διδασκαλία; Αποτελεί για αυτούς «ένα εργαλείο χαράς, δύναμης, χρώματος και αληθινής αρμονίας», δανειζόμενοι τα λόγια της Emma Goldman (1907: 68, όπ. αναφ. στο Briscoe, 2012: 85), που προσφέρει δυνατότητες οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, ανάπτυξης του εσωτερικού εαυτού και δημιουργίας δεσμού με την εργασία, ή μήπως θεωρείται απλά ένα μέσο επίτευξης καθορισμένων εκ των άνω στόχων;

Το σύγχρονο διεθνές σκηνικό της εκπαίδευσης που αναδύεται μέσα από μια αρχική ανασκόπηση της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας, ή ορθότερα, της βιβλιογραφίας που πηγάζει από και αναφέρεται πρώτιστα στον αγγλοσαξωνικό χώρο, χαρακτηρίζεται από φωνές έντονης κριτικής για τις επιλογές του εκπαιδευτικού λόγου, για την οπτική μέσα από την οποία αντικρίζει την εκπαίδευση και κατ'επέκταση τον δάσκαλο και το παιδί. Οι επικριτικές αυτές φωνές φαίνονται να αναδύονται μέσα από μια οπτική που στρέφεται και εντός του ανθρώπου – μια οπτική που βλέπει και αναγνωρίζει το βάθος, παραδεχόμενη τη σημασία της ψυχής, του εσωτερικού, άυλου κόσμου, του κόσμου του συναισθήματος στη διδασκαλία και τη μάθηση. Επικρατεί, θα μπορούσε να λεχθεί, μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ δύο αντιθέτων οπτικών: από τη μια πλευρά, η οπτική που μόλις έχουμε περιγράψει και η οποία φαίνεται να ασπάζεται τη θέση του Palmer πως «η διδασκαλία, όπως κάθε αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα, αναδύεται μέσα από την εσωτερικότητα του ατόμου» (1998: 2) όσο και την πίστη του πως «η καλή διδασκαλία πηγάζει από την ταυτότητα, από ολόκληρο το είναι του δασκάλου» (ό.π.: 10). Από την άλλη πλευρά, αναδύεται μια οπτική που

παρουσιάζεται να αυτοπεριορίζεται στον κόσμο του εργαλειακού ορθολογισμού και να είναι στραμμένη προς τα έξω, προς την πραγματοποίηση καθορισμένων στόχων και μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Κάτω από το πρίσμα αυτής της οπτικής, η διδασκαλία παρουσιάζεται να είναι απλά ένα μέσο, ένα εργαλείο προς χρήση, στην επίτευξη αυτών των στόχων. Οι διαφορετικές αυτές οπτικές παράγουν αναπόφευκτα διαφορετικές τυπολογίες ταυτοτήτων δασκάλου, αφού το τι σημαίνει να είναι κανείς δάσκαλος διαφοροποιείται ανάλογα με το πώς, κατ' αρχάς, ορίζεται αυτή η ίδια η διδασκαλία (Clarke, 2009). Η τυπολογία της ταυτότητας αποτελεί, με άλλα λόγια, απόρροια της επιλεγμένης οπτικής μέσα από την οποία αντικρίζεται η διδασκαλία – μια οπτική που με τη σειρά της γεννιέται λογικά μέσα από ένα ευρύτερο πλαίσιο, μέσα από το νόημα που αποδίδεται στην ίδια την εκπαίδευση.

Το κριτικό ερώτημα που συνεπώς προκύπτει αφορά στον καθορισμό αυτού το νοήματος από πλευράς του σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου. Ποιο σκηνικό επικρατεί και γιατί αυτό το νόημα να γίνεται αντικείμενο έντονης κριτικής; «Βρισκόμαστε αντιμέτωποι», επισημαίνει ο Νόνοα (2000: 56), αντλώντας από τη σκέψη του Schriewer (1997), «με ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, βασισμένο [...] στην τυποποίηση εκπαιδευτικών μοντέλων, στην παγκόσμια διάχυση ενός μοντέλου μιας εκπαιδευτικής ιδεολογίας που βασίζεται στις αρχές της ανάπτυξης και προόδου». Κάτω από το πρίσμα αυτής της ιδεολογίας, πραγματοποιείται μια διευρυμένη και άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την παγκόσμια οικονομία, οι οποίες τοποθετούνται σε μια σχέση αλληλοεξάρτησης, στη βάση μιας λογικής που θεωρεί πως «ο ανταγωνισμός στην παγκόσμια οικονομία βασίζεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ οι στόχοι της εκπαίδευσης βασίζονται στην οικονομία» (Spring, 1998: 6 όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 623). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εκπαίδευση αλλάζει ή, ορθότερα, καλείται και αναμένεται να προσαρμόζεται με τις απαιτήσεις που οι αλλαγές στην οικονομία προβάλλουν. Ως αποτέλεσμα αυτού του τρόπου θεώρησης, ο λόγος, οι συζητήσεις που αφορούν στην εκπαίδευση για την παγκόσμια οικονομία κυριαρχούνται από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου – μια θεωρία που αντικρίζει την εκπαίδευση ως κοινωνική επένδυση, η οποία «ετοιμάζει, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, τους ανθρώπινους πόρους (μαθητές) ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη» (ό.π.).

Ένθερμος υποστηρικτής αυτής της θεωρίας αποτελεί μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία (Cervantes, 2013) – μια ιδεολογία που στην οικονομική της μορφή κυριαρχεί ως οπτική θέασης του κόσμου ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Apple, 1999). Αν και αρχικά αυτή η ιδεολογία είχε δημιουργηθεί ως ένα πλαίσιο για την οικοδόμηση οικονομικής πολιτικής, στην πορεία κατάφερε να επιβληθεί με τέτοιο τρόπο που να επηρεάσει, όπως υποστηρίζει ο Clarke (2004, όπ. αναφ. στο Briscoe, 2012), ευρύτατα τις αποφάσεις που λαμβάνονται στον

κοινωνικό χώρο, τα είδη των επιλογών και, κατά συνέπεια, την εφαρμογή τους ως πράξη. Αυτή η ηγεμονική παρουσία έχει γίνει έντονα αισθητή στην εκπαίδευση (Briscoe, 2012), με κύρια προτάγματα της, ανάμεσα σε άλλα, τη βελτίωση εθνικών οικονομιών μέσα από μια σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης, της εργοδότησης, της παραγωγικότητας και του εμπορίου (Carter & O'Neill, 1995, όπ. ανάφ. στο Ball, 1999).

Μέσα σε αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό αναδύεται ένας «αυξανόμενος αποικισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής από τις επιταγές της οικονομικής πολιτικής» (Ball, 1999, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 713), σε σημείο που «η εκπαίδευση (να) θεωρείται, περισσότερο από ό,τι προηγουμένως, να είναι απλά ένα κριτικό συστατικό στο διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό» (Ball, 1999: 3). Ο Levin (1998) αποδίδει παραστατικά την έκταση αυτού του αποικισμού στον χώρο μέσα από τον παραλληλισμό του με μια «επιδημία πολιτικής», όπου οι εκπαιδευτικές πολιτικές ανόμοιων πολιτισμικά και οικονομικά εθνών βρίσκονται σε μια διαδικασία σύγκλισης περιστρεφόμενες γύρω από δύο βασικούς άξονες: την εισαγωγή μορφών-όρων της οικονομίας και της αγοράς (market form), και της «αποδοτικότητας» (Ball, 1999) – μια έννοια που μεταφράζεται σε καθορισμό στόχων και δεικτών απόδοσης με σκοπό την προώθηση, αξιολόγηση και σύγκριση εκπαιδευτικών «προϊόντων» (Ball, ό.π.: 1).

Η ηγεμονία αυτού του λόγου παρουσιάζεται να έχει κατακτήσει και τον μεταρρυθμιστικό – ένας λόγος που παράγεται και προσφέρεται ως απάντηση στην πολύμορφη αρνητική ρητορική που δέχεται η εκπαίδευση, με έντονο χαρακτηριστικό την εκτόξευση κατηγοριών από πλευράς του δημόσιου εκπαιδευτικού λόγου για την αποτυχία της να προετοιμάσει ένα «ανταγωνιστικό εργατικό δυναμικό» (Cohen, 2010:105). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες το σχολείο καλείται να ανακατασκευάσει την ταυτότητά του. Κλειδί-επιτυχίας για αυτή την ανακατασκευή που ο σύγχρονος μεταρρυθμιστικός λόγος απαιτεί αποτελεί ο δάσκαλος – μια θέση που παραμένει διάχυτη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα – πράγμα που προϋποθέτει και απαιτεί και την επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας του ίδιου του δασκάλου (Larsen, 2010). Οι πολιτικές που προστάζουν αυτήν την επαναδιαπραγμάτευση λειτουργούν, όπως συζητά η Larsen (2004:130), «ως ρυθμιστικοί μηχανισμοί» («regulatory technologies») – ένα σύνολο αποτελούμενο, ανάμεσα σ'άλλα, από πρακτικές, διεργασίες, διαδικασίες, μεθόδους και τακτικές – που χρησιμοποιούνται για να οικοδομήσουν και να διοικήσουν τον δάσκαλο (ό.π.), και οι οποίοι παραπέμπουν στη δυνατότητα του λόγου (discourse) να πλάθει, κάθε φορά, τις συγκεκριμένες επιθυμητές ταυτότητες (Larsen, 2011).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του κυρίαρχου μεταρρυθμιστικού λόγου: «ένα πρωτίστως οικονομίστικο «ήθος», «εργαλειακός ορθολογισμός», «νεοφιλελεύθερες» αξίες

και «επιχειρηματική ηθική» (Καζαμίας, 2008: 622), όπου η παραγωγικότητα, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η απόδοση και τα μαθησιακά αποτελέσματα φιγουράρουν στην πρώτη γραμμή (ό.π.). Αυτή δε «η διάχυση ιδεών που αφορούν την «αποτελεσματικότητα», τη «λογοδοσία» και «τον έλεγχο ποιότητας» της εκπαίδευσης – ουσιαστικά Αγγλοαμερικάνικες ιδέες – μετατρέπουν τα σχολεία σε όλο τον κόσμο σε φτωχά αντίγραφα μιας ρομαντικοποιημένης οπτικής ιδιωτικών εταιρειών» (Stromquist, 2000: 262 όπ. αναφ. στο Νόνοα & Yariv-Mashal, 2003: 425). Κάτω από το πρίσμα μιας τέτοιας οπτικής, παρακολουθείται και ελέγχεται η απόδοση ως προς την επίτευξη των καθορισμένων εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων, πραγματοποιούνται συγκρίσεις επιδόσεων, επιβάλλονται ποινές για την αποτυχία μη επίτευξης των στόχων, ή αμοίβεται η επιτυχία (Castree, 2010).

Μέσα σε αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό, κέντρο βάρους της εκπαίδευσης δεν αποτελεί η διαμόρφωση της προσωπικότητας αλλά η μετάδοση γνώσεων (Miedema & Wardekker, 1999), η βελτίωση της απόδοσης του μαθητή όσον αφορά δεξιότητες και ικανότητες που να εξαργυρώνονται στην αγορά εργασίας (Carter & O'Neill, 1995, όπ. αναφ. στο Ball, 1999). Η εκπαίδευση φαίνεται να υπόκειται σε μια υποβάθμιση, σε μια απώλεια ουσίας, μια συρρίκνωση της αποστολής της, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται σε «ημι-μόρφωση» (Halbbildung), όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Sünker (1994, όπ. αναφ. στο Wardekker & Miedema, 1999).

Αυτή η συνειδητή επιλογή ενός στενού και μονοδιάστατου πλαισίου διαμόρφωσης του οράματος εκπαίδευσης και η συνεπακόλουθη ανισορροπία έχει καταστροφικές συνέπειες στην οικοδόμηση της ταυτότητας του ανθρώπου-πολίτη. Ο Καζαμίας παρουσιάζεται κάθετα απόλυτος ως προς το σημείο αυτό, υποστηρίζοντας πως αυτή η θεώρηση της εκπαίδευσης μέσα από ένα μονοδιάστατο φακό επιφέρει τη «θυσία» της «γενικής-ανθρωπιστικής παιδείας της εκπαίδευσης» στο βωμό της οικονομίας και ο ανθρωπολογικός τύπος που κατασκευάζεται δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο νόημα της έννοιας «άνθρωπος». Αξίζει να μεταφερθεί εδώ αυτούσια απόσπασμα από την κριτική του:

Μεταξύ άλλων, στο «θαυμαστό καινούργιο κόσμο» της παγκοσμιοποίησης οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, ... ωθούνται να προτάξουν την «επιστημονική-τεχνολογική γνώση», τον «εργαλειακό ορθολογισμό» και αυτό που ο Lyotard (1984) αποκάλεσε «αποδοτικότητα», «θυσιάζοντας» τη γενική ανθρωπιστική γνώση και κουλτούρα, αυτό που οι αρχαίοι Έλληνες αποκαλούσαν **παιδεία** και οι Ρωμαίοι **humanitas**. Όπως ακριβώς ο ενθρονισμένος παντοκράτωρ ηγεμόνας Δίας στον **Προμηθέα Δεσμώτη** του **Αισχύλου** αποβλέπει στη δημιουργία διαφορετικών πλασμάτων, χωρίς ανθρώπινα αισθήματα και ψυχή, αυτό που ο νεωτερικός **Jürgen Habermas** μεταφορικά ονομάζει **homo faber** και **homo fabricates** (στο McCarthy, 1984: 10-11, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 610), (έμφαση στο κείμενο).

Ο Καζαμίας δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτή την τοποθέτηση του. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Stephen Ball (1998: 78 όπ. αναφ. στο Καζαμίας 2008: 677), ο οποίος υποστηρίζει πως «η προώθηση της παιδείας του ανθρώπου (humanity), του ουμανισμού, έχει πάρει δευτερεύουσα θέση (είναι ήσσονος σημασίας) εν σχέσει με την προώθηση της αποτελεσματικότητας». Αν αποδεχθούμε τις θέσεις των δύο αυτών ερευνητών και εστιάσουμε ιδιαίτερα στην αναφορά του Καζαμίας πως ο ανθρωπολογικός τύπος που οικοδομείται δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο νόημα της έννοιας «άνθρωπος», (ένας άνθρωπος «με ψυχή και συναισθήματα», όπως χαρακτηριστικά τον καθορίζει), θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως δεν θα είχε οποιοδήποτε νόημα η επιλογή και η οικοδόμηση μιας τυπολογίας ταυτότητας δασκάλου, η οποία να αναγνωρίζει στο πρόσωπό του την ύπαρξη ψυχής. Από τη στιγμή που το επιλεγόμενο προφίλ της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη φαίνεται να βρίσκεται απόμακρα από το προφίλ της έννοιας «άνθρωπος» δεν θα ήταν λογικό να αναμένει κανείς πως ο εκπαιδευτικός λόγος θα κινείτο με τρόπο διαμετρικά αντίθετο αναγνωρίζοντας στο πρόσωπο του δασκάλου τον άνθρωπο. Η συζήτηση του Ball (1999) παρουσιάζεται να επιβεβαιώνει αυτή την υπόθεση μας:

Από την ανάλυσή μου των διαδικασιών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι δύσκολο να μην συμπεράνει κανείς πως ο πολιτικός ενθουσιασμός για λογοδοσία και ανταγωνισμό απειλούν να καταστρέψουν το νόημα της «αυθεντικής» διδασκαλίας και αλλάζουν θεμελιωδώς το τι σημαίνει «να διδάσκει κανείς» και (τι σημαίνει) να είναι κανείς δάσκαλος. Οι παγκόσμιες τάσεις για σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα και έλεγχο λειτουργούν συλλογικά για να εξαλείψουν το συναίσθημα και την επιθυμία από τη διδασκαλία – καθιστώντας την ψυχή του δασκάλου διαφανή αλλά κενή (Ball, 1999: 9).

«Χωρίς επιθυμία», συμπληρώνει ο Hargreaves, «η διδασκαλία γίνεται στείρα και κενή. Χάνει το νόημα της» (1994: 12 όπ. αναφ. στο Ball, 1999: 8). Γιατί, ωστόσο, να χάνεται η επιθυμία; Η Simone Weil (1909-1943) απαντά στο ερώτημά μας: «για να υπάρχει επιθυμία», υποδεικνύει, «πρέπει να υπάρχει ευχαρίστηση και χαρά στην εργασία» (όπ. αναφ. στο Frost & Bell Metereau, 1998: 54). Αυτά τα δύο στοιχεία, της χαράς και της ευχαρίστησης, αποτελούν συνεπώς απαραίτητη συνθήκη για την παρουσία επιθυμίας, τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση. Αν δε λάβουμε υπόψη πως η επιθυμία ηγείται της νοημοσύνης (Weil, ό.π.: Ρανσιέρ, 2008), τότε η σημαντικότητά τους καθίσταται κριτικότερη. Αυτή η απουσία επιθυμίας – μια έννοια που ο Γάλλος διανοούμενος Ζοζέφ Ζακοτό, ταύτιζε με την ίδια την ψυχή του ανθρώπου (Journal del' emancipation intellectuelle, τ. IV, 1836-1837, όπ. αναφ. στο Ρανσιέρ, 2008) – καθώς και η απουσία νοήματος μπορούν να μεταφραστούν, στη βάση της μέχρι τώρα συζήτησής μας, σε απουσία ψυχής.

Σε μια τέτοια κατάσταση, όπου υπάρχει απουσία νοήματος, βιώματος χαράς, απόλαυσης, τόσο η μάθηση όσο και η διδασκαλία μετατρέπονται, δανειζόμενοι τα λόγια της Felecia Briscoe (2012: 76), σε μια «αβάστακτη ανία» – αισθήματα που αναδύονται, όπως υποστηρίζουν ερευνητές και στοχαστές από διάφορους χώρους και εποχές (Steven Shukaitis, 2009 ή Emma Goldman, 1907 στον αναρχισμό, John Dewey 1916 ή Walt Whitman, 1959 στη δημοκρατία, και Paulo Freire 1970 ή Alistair Pennycook, 2001 στην κριτική θεωρία, για παράδειγμα, όπ. αναφ. στο Briscoe, 2012), «όταν οι άνθρωποι στερούνται την ευκαιρία να ενεργούν σύμφωνα με τη δική τους κρίση, θέληση και ενδιαφέροντα – με άλλα λόγια, όταν οι άνθρωποι στερούνται αυτονομίας ...» (ό.π.: 77). Αντίθετη είναι η εικόνα, ωστόσο, όταν η διδασκαλία πηγάζει από τον βαθύτερο εαυτό, από την ψυχή, αφού τότε αυτή η δραστηριότητα «μπορεί να γίνει μια πράξη χαράς και απόλαυσης» (Miller, 2007: 29).

Μέσα σε ένα τέτοιο σκηνικό όπου κυριαρχούν οι εμφάσεις και απαιτήσεις για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, το πρόβλημα της «κενής ψυχής» (Ball, 1999) και της απουσίας «επιθυμίας» και «νοήματος» δύσκολα θα μπορούσε να κατέχει θέση στον σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο. Όπως άλλωστε υποδεικνύει ο Lyotard, κάτω από τέτοιες συνθήκες «οι δυνατότητες για μεταφυσικούς λόγους περιορίζονται δραματικά» (1984, όπ. αναφ. στο Ball, 1999: 7). Η επίδραση αυτής της κυριαρχίας στις ταυτότητες των δασκάλων χαρακτηρίζεται «διαβρωτική» (Gewitz, Cribb, Mahony & Hextall, 2006:1). Το διδακτικό τους έργο έχει «τεχνικοποιηθεί» (Apple, 1987, όπ. αναφ. στο Leaton Gray, 2007), τυποποιηθεί, «εντατικοποιηθεί» και «τεχνοκρατικοποιηθεί» (Hargreaves, 1994: 119 όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 672). Οι δάσκαλοι μετατρέπονται σε «απλούς θεατές» (Stronach, 2002:115, όπ. αναφ. στο Ball, 2004:5), ή σε «από-ενσωματωμένα υποκείμενα» (disembedded subjects), (Weir, 1997 όπ. αναφ. στο Ball, 2004:5), αφού απαιτείται από αυτούς να «ξεριζώσουν τους εαυτούς τους από την κοινωνική τους εμπειρία» (Dillabough, 1999: 378) και να αγωνιστούν για ένα είδος «εργαλειακού ορθολογισμού κενό από δέσμευση» («disengaged instrumentalism»), (Taylor, 1989, όπ. αναφ. στο Ball, 2004:5). Οι δάσκαλοι διοικούνται, αντί να αυτό-διοικούνται (Leaton Gray, 2007), αφού παρατηρείται μείωση της «σχετικής αυτονομίας» και της «σχετικής ανεξαρτησίας τους» (Καζαμίας, 2008: 669). Από αυτόνομοι επαγγελματίες-παιδαγωγοί μετατρέπονται σε τεχνοκράτες διεκπεραιωτές, εντολοδόχους (Stromquist & Monkann, 2000· Barbules & Torres, 2000, όπ. αναφ. στο Καζαμίας 2008: 668/669).

Δεδομένου πως ο εαυτός που διδάσκει είναι ένας «ενσωματωμένος εαυτός» («embedded self») (Dillabough, 1999), η υιοθέτηση και εφαρμογή μιας τέτοιας μονόπλευρης οπτικής από μέρους των διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών, η οποία

τοποθετεί τον δάσκαλο μέσα σε ένα στενό χώρο δράσης, ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και λογοδοσίας φαίνεται να τον τραυματίζει ιδιαίτερα. Όπως συζητούν οι McNess, Broadfoot και Osborn (2003:255 όπ. αναφ. στο Ball, 2004: 9), υπάρχει ένας «διαχωρισμός μεταξύ πολιτικής και προτιμητέας πρακτικής», ένας «κατακερματισμένος εαυτός» (Miller, 1983 όπ. αναφ. στο Ball, 2004: 9), μια μάχη με τα «παράνομα συναισθήματα» (Jaggar, 1989, όπ. αναφ. στο Ball, 2004: 9) ενώ οι δάσκαλοι προσπαθούν να διαχειριστούν τη δυσαρμονία, τις αντιπαραθέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του αυθεντικού εαυτού, των δικών τους αξιών και επιθυμιών και αυτών που οι εκπαιδευτικές πολιτικές επιβάλλουν εξωτερικά.

1.02 Σκοπός της έρευνας

Με δεδομένο αυτό το διαμορφούμενο διεθνές σκηνικό της εκπαίδευσης, όπως έχει σε αδρές γραμμές σκιαγραφηθεί μέσα από μια ανασκόπηση της αγγλοσαξωνικής βιβλιογραφίας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, καθώς και την όλη προβληματική που έχει κατατεθεί, θα άξιζε να εστιάσει κάποιος τον ερευνητικό φακό στην κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει και να διαφωτίσει το πορτραίτο της ταυτότητας του δασκάλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάτω από το πρίσμα του βασικού ερωτήματός μας που αφορά στο κατά πόσο όραμα του εκπαιδευτικού λόγου είναι να οικοδομήσει ένα αληθινά ανθρώπινο δάσκαλο, αντικρίζοντας τον ως ένα αδιαίρετο «όλο», με νου αλλά και με ψυχή, που έχει έμφυτη την ανάγκη, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Alderfer, 1972· Herzberg et al., 1959· Maslow, 1943, 1971· McGregor, 1960· Rogers, 1959, 1961, όπ. αναφ. στο Chalofsky, 2003· Frankl, 1995 όπ. αναφ. στο Wong 2015· Frankl, 1992 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004· Hackman & Oldham, 1980· May, 2003 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004) οικοδόμησης νοήματος σε σχέση με την εκτέλεση του έργου του, και τη δημιουργία δεσμού με την εργασία του ως μέσω έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού.

Η έρευνα θα διεξαχθεί παράλληλα κάτω από ένα συγκριτικό φακό, απευθύνοντας το ίδιο ακριβώς ερευνητικό πρόβλημα προς την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Παγκόσμια Τράπεζα, και θα καλύπτει χρονικά την περίοδο 2004, χρονιά-ορόσημο για την Κυπριακή Δημοκρατία με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μέχρι το 2015. Αναλυτικότερα, σκοπός της έρευνας είναι:

- (α) να διερευνήσει, να οικοδομήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει το προφίλ της ταυτότητας του δασκάλου που ο κάθε λόγος παρουσιάζει, μέσα από την ανάλυση λόγου εγγράφων εκπαιδευτικής πολιτικής των τριών δρώντων, και
- (β) να πραγματοποιήσει μια σύγκριση των τριών λόγων και μια ερμηνεία των προφίλ των ταυτοτήτων που αναδύονται.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως αυτή η διερεύνηση διαπερνά τις ταυτότητες του δασκάλου όσο και του μελλοντικού ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, οι οποίες εκλαμβάνονται ως ένα άρρηκτα συνδεδεμένο δίδυμο. Θα πρέπει, επίσης, παράλληλα να επισημανθεί πως σκοπός της έρευνας δεν είναι να διερευνήσει κατά πόσο ή/και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικές πολιτικές, ως πράξη, πετυχαίνουν στο να οικοδομήσουν τις όποιες σχεδιαζόμενες ή/και επιδιωκόμενες ταυτότητες όπως αναδύονται μέσα από τα έγγραφα πολιτικής που θα αναλυθούν, αλλά ούτε και να διερευνήσει και να αναδείξει, με οιονδήποτε τρόπο, στην περίπτωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, τις ταυτότητες τις οποίες δυνατό να έχουν στην πραγματικότητα οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί, όπως έχει αναφερθεί, τον χώρο διερεύνησης μας.

Αν μέσα από τη διερεύνηση του προφίλ της ταυτότητας απώτερος σκοπός μας είναι, ωστόσο, η αναζήτηση ουσιαστικά απάντησης στο ερώτημα της αναγνώρισης του δασκάλου ως ένα αδιαίτερο «όλο» με ψυχή, τότε εύλογα προκύπτει το ερώτημα πώς οδηγούμαστε μέσα από τη διερεύνηση της ταυτότητας στην ψυχή; Ποια η σχέση, με άλλα λόγια, μεταξύ των δύο αυτών εννοιών; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό αντλείται μέσα από τις σχετικές παραδοχές πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η έρευνά μας, διαμορφώνεται δε με την εισαγωγή στη συζήτησή μας μιας τρίτης έννοιας, «του εαυτού».

Εκκινούμε με την παραδοχή πως η ψυχή, «ο πνευματικός εαυτός», δηλαδή, αποτελεί το υπόβαθρο αναζήτησης και διαμόρφωσης νοήματος («meaning-seeking and meaning-forming faculty of the human»), (translation and commentary by Dr Shimon Cowen of Victor Frankl's, "The unconditioned human", 2012: 89) και αναγνωρίζουμε παράλληλα πως ο άνθρωπος, ως πρόσωπο – (θεωρείται πρόσωπο ακριβώς λόγω της ύπαρξης της ψυχής, του πνευματικού εαυτού, (Frankl, 2014, 1969 όπ. αναφ. στο Reitinger, 2015) – αποτελεί ένα ελεύθερο δρώντα (agent), (Lazarus, 1991· Frankl, 1946/1959, όπ. αναφ. στο Cornelius, 2006), ο οποίος «αναζητά ενεργά νόημα ... αγωνιζόμενος να δημιουργήσει πρακτικά και σταθερά σχήματα με τα οποία να κατανοήσει ποιος και τι είναι ...» (Lazarus, 1991: 335 όπ. αναφ. στο Cornelius 2006: 993). Οι άνθρωποι προσπαθούν, με άλλα λόγια, να «δημιουργήσουν μια αίσθηση του εαυτού» (Lazarus, ό.π.) και στην πορεία αυτής της

«διαμόρφωσης των απόψεων για τον εαυτό τους και του κόσμου στον οποίο ζουν αναπτύσσουν ένα συνεπές/σταθερό ως προς τον εαυτό (self-consistent), ενοποιημένο σύστημα κινήτρων, πιστεύω, και σεναρίων ή ιστοριών, τα οποία χρησιμοποιούν στο να κατευθύνουν τη ζωή τους και να χειριστούν τις συνθήκες της ζωής που αντιμετωπίζουν» (ό.π.). Αυτό το “ενοποιημένο σύστημα” αποτελεί, σύμφωνα με τον Lazarus (1991), την ταυτότητα του εγώ, η οποία οικοδομείται, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, μέσα από διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην ψυχή. «Η ψυχή είναι» συνεπώς, «ο χώρος συνεχούς ταυτότητας του ανθρώπινου όντος (είναι) το «Εγώ», (the “I”) το οποίο κατέχει μια συσσωρευμένη ιστορία» (Frankl, όπ. αναφ. Cowen, 2005: 11). Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορούμε να ορίσουμε την «ταυτότητα» ως «το νόημα που οικοδομήθηκε» (Rodgers & Scott, 2008: 739 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 179) ή τα νοήματα που τα άτομα αποδίδουν στον εαυτό τους (Gecas, 1982, όπ. αναφ. στο Dutton, Roberts & Bedman, 2010) – νοήματα που «μπορούν να αντιπροσωπεύονται», για παράδειγμα, από «αυτοεικόνες που συλλαμβάνουν χαρακτηριστικά ή γνωρίσματα που τα άτομα συνδέουν με τον εαυτό τους» (Marcus, 1977 όπ. αναφ. στο Dutton, Roberts & Bedman, 2010: 266).

Σημαντικός παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση και έκφραση αυτής της ταυτότητας αποτελούν τα συναισθήματα, (μια «διάσταση του εαυτού»), (Beauchamp & Thomas, 2009: 180), τα οποία συνιστούν, σύμφωνα με τον Thomas Aquinas, μέρος της έκφρασης των δυνάμεων της ψυχής στο αισθητικό της επίπεδο (Cornelius, 2006: 980). Παράλληλα, και πάντοτε σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, θα πρέπει να σημειωθεί η αναγνώριση της ψυχής ως ενότητα (unity) (Thomas Aquinas, ό.π.). Ανεξάρτητα, δηλαδή, από την οργάνωσή της στα διάφορα επίπεδα (ό.π.), το «σύστημα λειτουργεί ως ένα όλο» (Cornelius, 2006: 981).

Αν στραφούμε τώρα ειδικότερα στο θέμα της επαγγελματικής ταυτότητας και λάβουμε υπόψη πως ένας από τους τρόπους δημιουργίας νοήματος είναι μέσα από την εργασία (Frankl, 1929 όπ. αναφ. στο Cowen, 2005) θα μπορούσε να θεωρηθεί, στη βάση της πιο πάνω συζήτησής μας, πως αυτή η ταυτότητα αποτελεί το νόημα ή τα νοήματα που ο άνθρωπος οικοδομεί σε σχέση με την εργασία του, ως εκτελεστής ενός ρόλου. Κατά την εκτέλεση αυτού του ρόλου, ο εαυτός δεν είναι απών. Αντίθετα, μπορεί να είναι ενιαία παρών όταν υπάρχει το στοιχείο της δέσμευσης (engagement). Όπως υποστηρίζει η θεωρία της ψυχολογίας της δέσμευσης (psychological engagement theory), «στη δέσμευση, οι άνθρωποι καταθέτουν και εκφράζουν τον εαυτό τους σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά κατά την εκτέλεση ενός ρόλου» (Kahn, 1990: 694, όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004:12). Με άλλα λόγια, μεταφέρουν και επενδύουν «προσωπική ενέργεια στις συμπεριφορές» που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός ρόλου και

«αναδεικνύουν τον εαυτό μέσα από τον ρόλο (αυτοέκφραση)» (Kahn, 1990: 700, όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004: 12). Οι άνθρωποι, λοιπόν, αναζητούν εκπλήρωση μέσα από την έκφραση του εαυτού στην εργασία, πράγμα που σημαίνει πως το ανθρώπινο πνεύμα υπηρετείται και εκφράζεται μέσα από μια τέτοια εκπλήρωση (May, Gilson & Harter, 2004: 12).

Κάτω από το πρίσμα αυτών των θεωρητικών θεμελίων, η λειτουργοποίηση της έννοιας «ψυχή» πραγματοποιείται μέσα από τη διερεύνηση έξι εννοιών, χαρακτηριστικών-αξόνων ταυτότητας: **αυθεντικός, δημιουργικός, αποτελεσματικός, αυτόνομος, γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης και με αγάπη για τα παιδιά**. Οι έννοιες αυτές ως σύνολο μας επιτρέπουν να ανιχνεύσουμε κατά πόσο ο εκπαιδευτικός λόγος τοποθετεί τον δάσκαλο με τρόπο που του επιτρέπει την έκφραση και ανάπτυξη του εσωτερικού εαυτού, σε ένα χώρο που του προσφέρει δυνατότητες δημιουργίας προσωπικού νοήματος και δημιουργίας δεσμού με τη διδασκαλία, μέσα από την άσκηση αυτονομίας – παράγοντας κριτικής σημασίας, όπως έχει ήδη συζητηθεί, στην αποφυγή δημιουργίας φαινομένων αποξένωσης, αποσύνδεσης του εαυτού από τη διδασκαλία – και κατά πόσο αναγνωρίζεται η καίρια σημασία των συναισθημάτων, πρώτιστα μέσα από την αναγνώριση της ανάγκης δημιουργίας ψυχικού δεσμού μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους (παρουσία του χαρακτηριστικού «με αγάπη για τα παιδιά»). Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε πως οι έξι άξονες ταυτότητας δεν χρησιμοποιούνται ουσιοκρατικά, ως παγιωμένες και αμετάβλητες ποιότητες ενός ανθρώπου, στην προκειμένη περίπτωση του δασκάλου, αλλά ως αξιολογικές κρίσεις.

Επιδίωξη μας στην επιλογή αυτών των χαρακτηριστικών ταυτότητας ήταν η εκπροσώπηση διαφορετικών διαστάσεων της ανθρώπινης ψυχής. Ο «αυθεντικός» μας παραπέμπει στην παρουσία του αληθινού εαυτού, ως ένα ενιαίο όλο, ενώ ο «δημιουργικός» στην ύπαρξη της φαντασίας, μια έννοια την οποία ο Καστοριάδης ταυτίζει με την ψυχή ως «ριζική φαντασία» (2000: 99). Παράλληλα μας παραπέμπει στον χώρο του ασυνείδητου της ψυχής. Από την άλλη, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη μας παραπέμπουν πρώτιστα στη σφαίρα της νόησης, ενώ «με αγάπη για τα παιδιά» συνιστά αναγνώριση της συναισθηματικής σφαίρας της ψυχής.

Η έννοια της αυτονομίας διαδραματίζει τον καθοριστικό και καταλυτικό ρόλο στην λειτουργία της ψυχής ως ολότητα. Η μη παροχή αυτονομίας, ή ο σοβαρός περιορισμός της, για παράδειγμα, θέτει σοβαρά εμπόδια στην εκδήλωση της δημιουργικότητας και της αυθεντικότητας, όπως και της παιδαγωγικής αγάπης. Όπως συζητούμε στη συνέχεια, η υπερέμφαση σε κάποια χαρακτηριστικά προκαλεί δυσλειτουργία στην ψυχή.

1.03 Αξία της έρευνας

Πριν στραφούμε σε μια τεκμηρίωση της συγκρισιμότητας των περιπτώσεων είναι σημαντικό να ειπωθούν δύο λόγια για την αξία της έρευνας, γενικά, και σε σχέση με το κυπριακό εκπαιδευτικό ερευνητικό τοπίο, ειδικότερα.

Το πρόβλημα της οικοδόμησης της ταυτότητας του δασκάλου βρίσκεται, όπως έχει ήδη συζητηθεί, διαχρονικά στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών των εθνών-κρατών παγκόσμια όπως άλλωστε και υπερεθνικών θεσμών, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Παγκόσμιας Τράπεζας, γεγονός που αναδεικνύει την κριτική σημασία που αποδίδεται σε αυτό. Η σημαντικότητα αυτή αντικατοπτρίζεται και στον χώρο της έρευνας, όπου παρατηρείται, όπως χαρακτηριστικά το περιέγραψε ο Stuart Hall (1997: 1), μια «διαλεκτική έκρηξη» γύρω από την έννοια «ταυτότητα» καθώς και μια έμφαση, όπως διαπιστώνει ο Clarke (2009), σε θέματα ταυτοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα. Ο ξεχωριστός ερευνητικός τομέας που δημιουργήθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1990 (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), λόγω ακριβώς αυτού του έντονου ενδιαφέροντος, χρησιμοποιεί την έννοια της «ταυτότητας» για να εξετάσει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων: από τον ρόλο της ως παράγοντας επιτυχίας στη διδασκαλία και τη μάθηση (Clarke, 2009), την εξελικτική πορεία της ταυτότητας των δασκάλων στα διάφορα στάδια της καριέρας τους (Ball & Goodson, 1985· Huberman, 1993· Sikes, Measor & Woods, 1985, όπ. αναφ. στο Lasky 2005), τη διερεύνησή της σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές των δασκάλων (Britzman, 1994· Santoro, 1997· Danielewicz, 2001· Philipps, 2002· Miller Marsh, 2003· Alsup, 2006 όπ. αναφ. στο Clarke, 2009), μέχρι την οικοδόμησή της μέσα από την ανάλυση εκπαιδευτικών πολιτικών (Landman & Ozga, 1995· Popkewitz, 1995) και εγγράφων εκπαιδευτικής πολιτικής (Søreide, 2007· Hovdenak, 2005· Stephens, Tønnessen, & Kyriacou, 2004).

Η παρούσα έρευνα αντλεί, συνεπώς, αξία μέσα από τη σημαντικότητα που αποδίδεται στο πρόβλημα, τόσο από το πολυδιάστατο και αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον που καταγράφεται όσο και από πλευράς των εθνικών και διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών – πολιτικές που εξ ορισμού αποτελούν εργαλεία διαμόρφωσης του μέλλοντος. Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, πως αυτή η σημαντικότητα δεν αποτελεί μια προσωρινότητα. Αντίθετα, θα συνεχίσει, λογικά, να διαπερνά τον χώρο και τον χρόνο ενόσω το σχολείο θα συνεχίζει να θεωρείται ένας «ουσιώδης», κατά τον Durkheim, θεσμός που «εξασφαλίζει τις βασικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη των πολύπλοκων κοινωνικών συστημάτων» (όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2011: 201), και να αντιμετωπίζεται «ως η λύση στα προβλήματα της κοινωνίας» (Larsen, 2011: 5), έχοντας αναθέσει σε αυτό ένα κοινωνικό, θεραπευτικό, προληπτικό και μετασχηματιστικό ρόλο.

Η πρωτοτυπία της δε τοποθετείται στην υιοθέτηση μιας διεπιστημονικής προσέγγισης που διαπερνά τον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, της φιλοσοφίας και της ψυχολογίας, και η οποία επιτρέπει τη διερεύνηση του προβλήματος της οικοδόμησης της ταυτότητας του δασκάλου από μέρους των εκπαιδευτικών πολιτικών των τριών δρώντων που έχουν επιλεγεί, κάτω από ένα πολλαπλό πρίσμα. Όπως έχει ήδη συζητηθεί, το θέμα αυτής της οικοδόμησης αντικρίζεται κάτω από το πρίσμα του τι σημαίνει διδασκαλία ως παρουσία και έκφραση ψυχής μέσα σε ένα πλαίσιο όπου γίνεται παραδεχτή η καθολική ανθρώπινη ανάγκη δημιουργίας νοήματος και δεσμού με την εργασία, ως μέσο έκφρασης του εσωτερικού εαυτού, ως ένας τρόπος άντλησης χαράς και ευχαρίστησης μέσα από την εργασία. Το πρόβλημα τοποθετείται παράλληλα κάτω από ένα ευρύτερο θόλο, ένα φιλοσοφικό πλαίσιο που αφορά σε ένα καίριο διαχρονικό φιλοσοφικό ερώτημα του τι συνιστά αληθινά ένα ανθρώπινο πλάσμα, τον όλο άνθρωπο.

Είναι ενδιαφέρον και αξίζει να σημειωθεί πως το θέμα της παρουσίας της ψυχής και της δημιουργίας νοήματος στην εργασία, όπως και της οικοδόμησης δεσμού με αυτή, έχει ήδη ελκύσει το ενδιαφέρον και του χώρου των επιχειρήσεων, αφού έχει θεωρηθεί, τόσο από επαγγελματίες στον επιχειρηματικό χώρο όσο και από ερευνητές, ως κριτικής σημασίας σε σχέση με την παγκόσμια ανταγωνιστικότητα (Saks, 2006, όπ. αναφ. στο Roof, 2015), δεδομένου ότι έχει συνδεθεί θετικά, ανάμεσα σε άλλα, με την αύξηση της παραγωγικότητας και την κερδοφορία των επιχειρήσεων (Luthans, 2001, όπ. αναφ. στο Roof, 2015), και όλο αυτό μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ενδιαφέροντος που αφορά στην πνευματικότητα και την απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς (spirituality and performance in organizations). Αυτή η στροφή στον παράγοντα πνευματικότητα καταγράφεται έντονη, σε σημείο μάλιστα που γίνεται λόγος πως αυτή «η έκρηξη ενδιαφέροντος στην πνευματικότητα ως μια νέα διάσταση στη Διοίκηση Επιχειρήσεων να αποτελεί πιθανώς τη σημαντικότερη τάση (σε αυτό τον χώρο) από τη δεκαετία του 1950» (δήλωση του S. Howard στο Spirituality and Performance in Organizations: A Literature Review, Fahri Karakas, 2009, όπ. αναφέρεται στο Bosch, Torralba & Gracia 2013: 69), ενώ παρουσιάζεται παράλληλα μια αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος στην έρευνα για τον ρόλο και τη σημασία του νοήματος, τόσο στη φιλοσοφία όσο και στην ψυχολογία (Wong, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, ήδη ο παράγοντας βιώματος ψυχολογικού νοήματος (psychological meaningfulness) στην εργασία έχει αναγνωριστεί από ερευνητές ως μια «σημαντική ψυχολογική κατάσταση ή συνθήκη στην εργασία» (π.χ. Hackman & Oldham, 1980: May, 2003, όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004: 14) και η αναγνώριση και διερεύνηση της παρουσίας της ανθρώπινης ψυχής στην εργασία χαρακτηρίζεται όχι μόνο ως αναγκαιότητα, αλλά και ως μια πρόκληση για τις επιχειρήσεις (Briskin, 1998, όπ. αναφ.

στο May, Gilson & Harter 2004). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται, επίσης, και το πρόβλημα της απουσίας νοήματος, δηλαδή, της αποξένωσης, αποσύνδεσης του εαυτού από την εργασία (π.χ.: Aktouf, 1992· Seeman, 1972 Thomas & Velthouse, 1990, όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004).

Αυτές οι εξελίξεις που παρουσιάζονται στον ερευνητικό και επιχειρηματικό χώρο δυνητικά θα μπορούσαν να ελκύσουν και το ενδιαφέρον των διαμορφωτών εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, δεδομένου ότι χειρίζονται την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού συστήματος, ραχοκοκαλιά του οποίου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ο δάσκαλος, αφού θεωρείται ως «βασικός παράγοντας επιφορτισμένος με τη μέριμνα των ανθρώπινων ιδιοτήτων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της ανάπτυξής του σε ένα καλύτερο επίπεδο λειτουργίας» (Hoveid & Hoveid, 2008: 126).

Αυτό το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον που καταγράφεται διεθνώς γύρω από την έννοια ταυτότητα, σε θέματα ταυτοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα σε σχέση με την ταυτότητα του δασκάλου και στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί, δεν αντανακλάται στην περίπτωση της Κύπρου, ωστόσο. Οι λιγοστές έρευνες που έχουν γίνει, όπως, για παράδειγμα, η μελέτη του ρόλου του εκπαιδευτικού από την Επιτροπή της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (τη γνωστή ως «Ομάδα των Επτά Σοφών»), η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα στο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, δεν εξετάζουν και δεν αναλύουν το πρόβλημα μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και κάτω από ένα συγκριτικό φακό. Με τη συμπερίληψη της Κυπριακής Δημοκρατίας ως χώρος διερεύνησης του προβλήματος της ταυτότητας του δασκάλου, στόχος μας είναι να συνεισφέρουμε στην απεικόνιση του κυπριακού εκπαιδευτικού τοπίου και στην κατανόηση του σκηνικού που αναδύεται τη συγκεκριμένη περίοδο. Η έρευνα, συνεπώς, προσβλέπει να συμβάλει στην σμίκρυνση του ερευνητικού κενού που παρουσιάζεται, τοποθετώντας ένα λιθαράκι στον κυπριακό ερευνητικό χάρτη.

Παράλληλα επιδιώκει να συμβάλει σε ένα ευρύτερο προβληματισμό γύρω από την ανάγκη «αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών διαδικασιών ως ιδιαίτερων και μοναδικών, (και) επανατοποθέτησης στο σχολείο προσώπων και όχι προϊόντων της αγοράς», ώστε να δίνεται «στη σχολική ζωή και διδασκαλία-μάθηση όλα τα στοιχεία της δημιουργικής διαδικασίας» (Κουτσελίνη, 2013: 184) – με άλλα λόγια, ένας προβληματισμός γύρω από την ανάγκη υιοθέτησης μιας μετανεωτερικής αντίληψης για την εκπαίδευση (meta-modern) (Doll, 1993· Hargreaves, 1994· Koutselini, 1997, όπ. αναφ. στο Κουτσελίνη, 2013) και της δημιουργίας ενός «σχολείου με ψυχή», όπως το αποκαλεί ο Secretan, ενός σχολείου που δεν είναι ένας οποιοσδήποτε χώρος, «μια συλλογή από μέρη αλλά ένα ενοποιημένο σύστημα από ψυχές»,

ένα «άβατο» (sanctuary), «μια νοητική, ψυχική κατάσταση στην οποία μπορούν να ανθίσουν» οι ψυχές (Secretan, 1995: 38, όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 109).

1.04 Γιατί συγκρίνουμε;

Ο Kandel (1933, όπ. αναφ. στο Κληρίδης, 2013: 171) μας υποχρεώνει σε αυτό το σημείο να σταθούμε σε ένα βασικό ερώτημα, ή ορθότερα, στο βασικό επιστημολογικό ερώτημα μιας συγκριτικής έρευνας που δεν αφορά, όπως υποστηρίζει, το «πώς συγκρίνουμε», αλλά το «γιατί συγκρίνουμε;». Υπό το πρίσμα αυτής της θέσης αναδύονται και απαιτούν απάντηση μια σειρά από ερωτήματα: γιατί έχουν επιλεγεί αυτές οι συγκεκριμένες περιπτώσεις και ακόμη ένα ευρύτερο και βασικότερο ερώτημα: γιατί να τίθεται το πρόβλημα κάτω από ένα συγκριτικό φακό ευθύς εξαρχής;

Θα μπορούσαμε να είχαμε επιλέξει μια μορφή «κλασικής» συγκριτικής έρευνας, συγκρίνοντας με άλλα λόγια τον εκπαιδευτικό λόγο δύο ή περισσότερων κρατών. Μια τέτοια επιλογή θα σήμαινε, ωστόσο, πως αγνοούμε πως υφίσταται ένα παγκόσμιο σύστημα, το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο αλληλένδετων και αλληλεξαρτώμενων υποσυστημάτων, με διαφορετική δύναμη και εξουσία, τα οποία ωστόσο βρίσκονται σε συνεχή διαδράση μεταξύ τους. Ο ρόλος του έθνους-κράτους, το οποίο αποτελεί ένα μόνο βασικό υποσύστημα, διαφοροποιείται μέσα σε αυτό το παγκόσμιο σύστημα και την αποκλειστική εξουσία που απολάμβανε είναι τώρα υποχρεωμένο να τη διαμεράζει με άλλους θεσμούς της παγκόσμιας διακυβέρνησης, συμπεριλαμβανόμενων διεθνών διακρατικών οργανισμών, στο πλαίσιο των οποίων δικτυώνεται (Karns & Mingst, 2010). Παρόλο που στη διαδικασία της παγκόσμιας διακυβέρνησης συμμετέχουν πολλοί δρώντες, «στην απουσία μιας παγκόσμιας κυβέρνησης, διεθνείς (ειδικά διακρατικοί) οργανισμοί είναι ανάμεσα στους ορατούς **δρώντες με τεράστια επιρροή** στο να κατευθύνουν το όχημα του διεθνούς συστήματος» (Karns, Mingst & Stiles, 2015 όπ. αναφ. στο Chidozie & Aje, 2017: 50, έμφαση δική μας). Με βάση το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι εν λόγω αναφερόμενοι ερευνητές, οι δύο διεθνείς διακρατικοί οργανισμοί που έχουμε επιλέξει, δηλαδή η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Παγκόσμια Τράπεζα, φαίνεται να ασκούν τεράστια επιρροή στο σύστημα της παγκόσμιας διακυβέρνησης, επηρεάζοντας ταυτόχρονα το κρατικό επίπεδο.

Συνεπώς, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στη διαμόρφωση των πολιτικών του, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής, ένα κράτος λαμβάνει υπόψη τις επικρατούσες συνθήκες, τους σχετικούς παράγοντες που υφίστανται εκτός των γεωγραφικών ορίων του, καθώς και τις όποιες υποχρεώσεις και/ή δεσμεύσεις του έναντι διεθνών διακρατικών οργανισμών που έχει αναλάβει. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως «αυτό που συμβαίνει έξω από

τα όρια του έθνους-κράτους είναι πιο σημαντικό απ' αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό» (Μπουζάκης, 2005: 135). Αυτό το κάτι που συμβαίνει εκτός του και που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία παγκοσμιοποίησης σε πολλαπλά επίπεδα και διαφορετικούς τομείς. Από τη «βασική κοινότητα» περνάμε στην «παγκόσμια κοινωνία», το «παγκόσμιο χωριό», στην «κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας», θεμελιώδεις παράγοντες για την οικονομική ανάπτυξη, και όχι μόνο, αλλά και «βασικό οικονομικό πόρο (ή συντελεστή παραγωγής)» (Μπουζάκης, 2005: 136, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και η Παγκόσμια Τράπεζα έχουν συμβάλει σε αυτή τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, με την τελευταία να έχει κατηγορηθεί, μαζί με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο πως «εσκεμμένα επιταχύνουν την παγκοσμιοποίηση του κεφαλαίου, χρησιμοποιώντας ως όχημα εταιρείες, αγορές, χρηματοδότηση, επενδύσεις, τις επικοινωνίες και την παραγωγή» (Brock-Utne, 2000, όπ. αναφ. στο Punchi, 2001: 365).

Αν επιλέγαμε μόνο κράτη, θα υιοθετούσαμε ουσιαστικά μια ομφαλοσκοπούσα προσέγγιση που δεν θα μας επέτρεπε να αναλύσουμε το όποιο αναδυόμενο προφίλ της ταυτότητας πέραν από το πλαίσιο του ξεχωριστού συγκεκριμένου αυτών των κρατών, πράγμα που θα μπορούσε να μεταφραστεί σε αποδοχή μιας θεώρησης από μέρους μας πως αυτός ο εκπαιδευτικός λόγος που κάθε κράτος αρθρώνει αποτελεί ένα αγνό και αποκλειστικό δημιούργημά του σε μια ιστορικά αεροστεγώς απομονωμένη γη, αποκομμένη από τον παγκόσμιο χώρο. Κατά συνέπεια, και λαμβάνοντας υπόψη τη διάδραση που υφίσταται μεταξύ υποσυστημάτων της παγκόσμιας διακυβέρνησης, και για καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού μας προβλήματος μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, επιλέξαμε εκτός από το κράτος και θεσμούς της παγκόσμιας διακυβέρνησης, όπως περιφεριακών διακρατικών οργανισμών, για παράδειγμα.

Λαμβάνοντας δε ιδιαίτερα υπόψη πως η εκπαιδευτική πολιτική «χαράσσεται ... σε τρία επίπεδα, στο διεθνές, το κρατικό και το τοπικό» (Ζμας, 2007: 3) και πως «ο σύγχρονος λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής παράγεται, ως επί το πλείστον, στο πλαίσιο υπερεθνικών οργανισμών και διεθνών ιδρυμάτων (π.χ. Ε.Ε., ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα), (ό.π.: 4), δεν θα μπορούσαμε να αγνοήσουμε το διεθνές επίπεδο, το οποίο αλληλεπιδρά με το κρατικό. Το ερώτημα που πρέπει να θέσουμε σε αυτό το σημείο αφορά στη γενική εικόνα που επικρατεί στον παγκόσμιο χώρο σε σχέση με την εκπαίδευση – μια εικόνα που οικοδομείται συσσωρευτικά από το κρατικό επίπεδο. Θέτοντάς το αλλιώς, τι ιδιαίτερα χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό λόγο παγκοσμίως; Σύμφωνα με τον Νόνοα (2000: 56) ο οποίος αντλεί από τη σκέψη του Schriewer (1997), υφίσταται «ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, βασισμένο [...] στην τυποποίηση εκπαιδευτικών μοντέλων, στην παγκόσμια διάχυση ενός μοντέλου μιας εκπαιδευτικής ιδεολογίας που βασίζεται στις αρχές της ανάπτυξης και της

προόδου» (έμφαση δική μας), πράγμα που σημαίνει πως τα κράτη ταυτίζονται ιδεολογικά καθώς και στις προσεγγίσεις τους, διαφορετικά δεν θα γινόταν λόγος για τυποποίηση εκπαιδευτικών μοντέλων.

Κάτω από το πρίσμα αυτής της παγκόσμιας ιδεολογίας, δημιουργείται μια αλληλεξάρτηση μεταξύ της εκπαίδευσης και της παγκόσμιας οικονομίας, στη βάση μιας λογικής που θεωρεί πως «ο ανταγωνισμός στην παγκόσμια οικονομία βασίζεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ οι στόχοι της εκπαίδευσης βασίζονται στην οικονομία» (Spring, 1998: 6 όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 623). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αξία της εκπαίδευσης αναδύεται κάθετα οικονομική. Η εκπαίδευση αναμένεται να προσαρμόζεται με τις απαιτήσεις που οι αλλαγές στην οικονομία προβάλλουν. Ως αποτέλεσμα αυτού του τρόπου θεώρησης, ο λόγος, οι συζητήσεις που αφορούν στην εκπαίδευση για την παγκόσμια οικονομία κυριαρχούνται από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου – μια θεωρία που αντικρίζει την εκπαίδευση ως κοινωνική επένδυση, η οποία **«ετοιμάζει, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, τους ανθρώπινους πόρους (μαθητές) ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη»** (ό.π., έμφαση δική μας). Και οι δύο διεθνείς διακρατικοί οργανισμοί που έχουμε επιλέξει θεωρούνται πρώτιστα οικονομικές οντότητες (Καζαμιάς, 2008: Klees, 2002), η δε Παγκόσμια Τράπεζα είναι ειδικά επιφορτισμένη, μαζί με το ΔΝΤ, με την επιτήρηση της παγκόσμιας οικονομίας (Stiglitz, 2003, όπ. αναφ. στο Bone, 2012).

Θέσαμε συνεπώς ως κριτήριο επιλογής των δύο διεθνών διακρατικών οργανισμών αυτοί να υιοθετούν και να εφαρμόζουν στην πράξη την κυρίαρχη παγκόσμια εκπαιδευτική ιδεολογία που βασίζεται στις αρχές της ανάπτυξης και της προόδου, ενώ παράλληλα να ασπάζονται και να εφαρμόζουν τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Τα ίδια κριτήρια εφαρμόσαμε και στην επιλογή του κράτους. Ταυτόχρονα θέσαμε ένα επιπρόσθετο κριτήριο που αφορά την αλληλοσυσχέτιση και διάδραση μεταξύ των τριών δρώντων.

Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και η Παγκόσμια Τράπεζα πληρούν απόλυτα τα δύο κριτήρια της υιοθέτησης και εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής ιδεολογίας που βασίζεται στις αρχές της ανάπτυξης και της προόδου, ενώ αποτελούν ένθερμους υποστηρικτές στην πράξη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αυτά συζητούνται και αναλύονται εκτενέστερα, καθώς και η ύψιστη οικονομική αξία που αποδίδεται στην εκπαίδευση στο κεφάλαιο 4 που αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, και στο κεφάλαιο 5, για την Παγκόσμια Τράπεζα. Έχοντας αυτά τα δύο κριτήρια υπόψη, αποκλείσαμε τη συμπερίληψη της UNESCO, για παράδειγμα, γιατί η οικονομική ανάπτυξη των χωρών δεν αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της. Αποκλείσαμε επίσης τον ΟΟΣΑ, αφού δεν διαθέτει και δεν επενδύει πόρους για την οικονομική ανάπτυξη των χωρών, παρόλο που ανάμεσα στους στόχους του είναι η διαμόρφωση πολιτικών που αφορούν την ευημερία των χωρών (www.oecd.org). Η συμβολή του στην οικονομική

ανάπτυξη κρίνεται έμμεση, στη βάση της εμπειρογνωμοσύνης που διαθέτει, των στατιστικών δεδομένων που συλλέγει και διαχέει και των εκθέσεων που παράγει. Από τη στιγμή δε που η Κύπρος δεν είναι μέλος του ΟΟΣΑ, δεν μπορούσε να κλείσει ο κύκλος του κριτηρίου των συσχετίσεων. Το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο πληρούσε όλα τα κριτήρια μας και θα μπορούσε κάλλιστα να αντικαταστήσει την Παγκόσμια Τράπεζα σε αυτή τη συγκριτική εργασία, επιλέξαμε τελικά την Παγκόσμια Τράπεζα λόγω του γεγονότος ότι το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο πρωταρχικό στόχο έχει τη σταθεροποίηση του διεθνούς νομισματικού συστήματος ενώ η Παγκόσμια Τράπεζα έχει ένα έντονα αναπτυξιακό ρόλο (https://www.imf.org_external/pubs/ft/exrp/differ/differ.htm).

Και η Κυπριακή Δημοκρατία πληρούσε πλήρως τα κριτήρια που προαναφέραμε, πράγμα που τεκμηριώνουμε στη συζήτηση και στην ανάλυση του τοπικού συγκειμένου, στο κεφάλαιο 3.

Όσον αφορά στην αλληλοσυσχέτιση και διάδραση μεταξύ των τριών δρώντων καταγράφουμε πως η Κυπριακή Δημοκρατία είναι πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 2004 και έχει συμβατικές υποχρεώσεις να συμβάλει στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Ένωσης (αρχικά των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας και στη συνέχεια της Στρατηγικής Ευρώπη 2020). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο τη μεγάλη επίδραση που ασκεί η Ένωση στον εκπαιδευτικό λόγο των κρατών-μελών της, αφού φαίνεται ο κανόνας και όχι η εξαίρεση να είναι η συμμόρφωση με τον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο (Nóvoa & Yariv-Marshall, 2003). Ταυτόχρονα είναι επίσης μέλος της Παγκόσμιας Τράπεζας, πράγμα που σημαίνει ότι έχει υιοθετήσει τον κώδικα επικοινωνίας της, ενώ το 2013 συμβλήθηκε με την Τράπεζα για να τη συμβουλευσει όσον αφορά τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, γεγονός που σημαίνει ότι υφίσταται μια εισροή εκπαιδευτικού λόγου της Τράπεζας προς τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής της Κυπριακής Δημοκρατίας. Να σημειώσουμε επίσης πως υφίσταται μια σταθερή και συνεχής στρατηγική συνεργασία μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Παγκόσμιας Τράπεζας, με την πρώτη να είναι σημαντικός χρηματοδότης του έργου της Παγκόσμιας Τράπεζας.

Αυτές οι επιλογές που λαμβάνουν υπόψη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τη διάδραση και τον αλληλοσχετισμό ανάμεσα σε υποσυστήματα της παγκόσμιας διακυβέρνησης μας επιτρέπουν μια λεπτομερέστερη και καλύτερη ανάγνωση του κόσμου. Η μελέτη του προβλήματος κάτω από ένα συγκριτικό φακό δεν αποτελεί, επομένως, «απλά μια ακόμη ερευνητική προσέγγιση» (Κληρίδης 2013: 176) αλλά εμπεριέχει όλα τα στοιχεία που οριοθετούν ένα «τρόπο κατανόησης του κόσμου» (Cowen, 2000b, 1996, όπ. αναφ. στο Κληρίδης, 2013: 176).

1.05 Συγκρισιμότητα των τριών περιπτώσεων

Συζητώντας το θέμα της Συγκριτικής Έρευνας στην Εκπαίδευση σε άρθρο τους οι António Nóvoa και Tali Yariv-Mashal (2003) υποστηρίζουν πως:

Η εστίαση της συγκριτικής παιδαγωγικής δεν πρέπει να είναι στα «γεγονότα» ή τις «πραγματικότητες», αλλά σε *προβλήματα*. Εξ ορισμού, τα γεγονότα (συμβάντα, χώρες και συστήματα, κ.λπ.) δεν είναι συγκρίσιμα. Είναι δυνατό να φωτίσουμε διαφορές και ομοιότητες, αλλά είναι δύσκολο να προχωρήσουμε πάρα πέρα. Μόνο (τα) *προβλήματα* μπορούν να αποτελούν τη βάση για πολύπλοκες συγκρίσεις: προβλήματα που είναι αγκυροβολημένα στο παρόν, αλλά έχουν μια ιστορία και αναμένουν τη διαμόρφωση (τους) σε διαφορετικές δυνατότητες στο μέλλον προβλήματα που τοποθετούνται και επανατοποθετούνται σε τόπους και χρόνους, μέσα από διαδικασίες δανεισμού, κίνησης/διάχυσης ..., προβλήματα που μπορούν να φωτιστούν μόνο μέσα από την υιοθέτηση καινούργιων *ζωνών οπτικής* που είναι χαραγμένες σε ένα χώρο οριοθετημένο από σύνορα νοήματος, και όχι από φυσικά σύνορα (2003: 436-437, εμφάσεις στο ίδιο το κείμενο).

Η συγκριτική αυτή έρευνα εστιάζεται ακριβώς σε ένα πρόβλημα – ένα πρόβλημα με μακρά ιστορία, το οποίο διερευνάται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο πλαίσιο τριών δρώντων, οι οποίοι αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους και αποτελούν υποσυστήματα του παγκόσμιου συστήματος, ο κάθε ένας όμως με ένα ξεχωριστό ρόλο και διαφορετικό επίπεδο εξουσίας και βαθμό επίδρασης στο παγκόσμιο αυτό σύστημα. Εύλογα θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα, κατά πόσο αυτές οι συγκεκριμένες επιλογές είναι άξιες μιας συγκριτικής διερεύνησης και, ακόμη σημαντικότερο, κατά πόσο θα μπορούσαν να θεωρηθούν συγκρίσιμες. Η διαμόρφωση απάντησης στο διττό αυτό ερώτημα μας υποχρεώνει κατ'αρχάς να κάνουμε μια στροφή στον ευρύτερο χώρο προβληματισμού που καταθέσαμε στο εισαγωγικό μέρος της διατριβής, μέσα από τον οποίο αναδύθηκε και διαμορφώθηκε ο σκοπός της έρευνας και να φέρουμε σε μια αντιπαραβολή τους τρεις δρώντες με την ευρύτερη εικόνα αυτού του χώρου προβληματισμού που έχουμε σκιαγραφήσει.

Επαναλαμβάνουμε συνοπτικά βασικά στοιχεία που οικοδομούν αυτή την ευρύτερη εικόνα. Στο διεθνές αυτό σκηνικό η εκπαίδευση και η παγκόσμια οικονομία τοποθετούνται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης στη βάση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και η ποιότητα της εκπαίδευσης καθίσταται συνθήκη για μια ανταγωνιστική οικονομία στο παγκόσμιο στερέωμα. Σε αυτή τη σχέση αλληλεξάρτησης, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές καλούνται να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στα κελεύσματα της οικονομίας, ενώ στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο πραγματοποιείται μια εισαγωγή μορφών-όρων της οικονομίας και της αγοράς, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας. Πώς τοποθετούνται οι τρεις δρώντες που έχουν επιλεγεί σε σχέση με αυτή την ευρύτερη

εικόνα και ποιο ρόλο διαδραματίζουν οι δύο διεθνείς διακρατικοί οργανισμοί στη διαμόρφωση του σύγχρονου διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου;

Ξεκινώντας με το δεύτερο σκέλος του ερωτήματός μας, θα πρέπει να επισημανθεί ο πρωταγωνιστικός ρόλος των δύο δρώντων, της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Παγκόσμιας Τράπεζας, στη διαμόρφωση αυτού του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου. Όπως υποδεικνύει ο Μούτσιος (2002), η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική παράγεται όλο και περισσότερο από τους θεσμούς της «παγκόσμιας διακυβέρνησης», σε υπερεθνικά δίκτυα λήψης αποφάσεων, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση – η ισχυρότερη μορφή υπερεθνικής διακυβέρνησης – και η Παγκόσμια Τράπεζα, για παράδειγμα. Αυτό έχει ως συνέπεια ο παιδαγωγικός λόγος, όπως τον ορίζει ο Bernstein (2000, όπ. αναφ. στο Μούτσιος, 2002), τόσο ο ρυθμιστικός (κατά βάση ένας ηθικός λόγος) όσο και ο διδακτικός, (αποτελεί μέρος του ρυθμιστικού και αναφέρεται στις διαφορών ειδών δεξιότητες οι οποίες θεωρείται πως πρέπει να μεταβιβαστούν στους μαθητάνοντες), να διαμορφώνεται σε διεθνές επίπεδο.

Η σημαντικότητα αυτών των υπερεθνικών θεσμών καθίσταται κάτω από αυτό το πρίσμα τεράστια, όπως συζητά ο Crossley (2002 όπ. αναφ. στο Νόνοα & Yariv-Mashal, 2003), αφού τόσο τα συμπεράσματά τους όσο και οι εισηγήσεις τους τείνουν να διαμορφώνουν τις συζητήσεις πολιτικής και να καθορίζουν την ατζέντα συζήτησης, επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές παγκόσμια, σε σημείο μάλιστα που ο Cowen (2014: 8) υποδεικνύει πως «βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα κύμα νέων αυτοκρατοριών μη κλασικών μορφών» και πως τόσο «η Παγκόσμια Τράπεζα όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση», όπως συζητούν οι Klerides, Kotthoff και Pereyra (2014: 5), «πρέπει να γίνουν κατανοητές ως «αυτοκρατορίες» σε σχέση με την εκπαίδευση». Γενική είναι δε η συμφωνία που επικρατεί μεταξύ πολλών ερευνητών πως οι πολιτικές και οι πρακτικές αυτών των υπερεθνικών δομών – όπως οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για παράδειγμα, οι οποίες στοχεύουν στην ενοποίηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ή στη διαμόρφωσή τους με τρόπο που να ανταποκρίνονται στα προτάγματα της νέας οικονομίας – οδηγούν «αυξητικά σε τυποποίηση της ροής των εκπαιδευτικών ιδεών διεθνώς και αλλάζουν», όπως συζητά ο Carney (2009: 68), «θεμελιωδώς το τι είναι η εκπαίδευση και το τι μπορεί να γίνει».

Αυτή η επεκτατική διάχυση του Ενωσιακού λόγου καταφαίνεται και στην πράξη. Όπως συζητούν οι Νόνοα και Yariv-Mashal (2003: 426), ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, αλλά ακόμη περισσότερο τα τελευταία χρόνια, τόσο τα προγράμματα όσο και οι οδηγίες που έχουν εφαρμοστεί σε Ευρωπαϊκό επίπεδο «αντικατοπτρίζουν την υιοθέτηση μιας «κοινής γλώσσας» της εκπαίδευσης», η οποία ουσιαστικά δημιουργεί μια τάση για την επιβολή «μιας και μόνο οπτικής» και κατά συνέπεια τείνει να «απονομιμοποιήσει» τις

όποιες άλλες εναλλακτικές θέσεις. Όλα τα κράτη-μέλη καταλήγουν, όπως επισημαίνουν οι εν λόγω ερευνητές, να ενσωματώνουν «ταυτόσημες οδηγίες και λόγους», οι οποίες παρουσιάζονται ως μονόδρομος στην επίλυση εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων (ό.π.).

Οι υπερεθνικοί αυτοί θεσμοί που καθορίζουν την ατζέντα εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς δεν λειτουργούν σε απομόνωση ο ένας από τον άλλο, ωστόσο. Αντίθετα. Σε μια «δικτυακή κοινωνία», όπως την αποκαλεί ο Castells (2000, όπ. αναφ. στο Beech & Larsen, 2014), σχετίζονται μεταξύ τους, συνεργάζονται και συχνά επικαλύπτονται. Αυτό το στοιχείο της επικάλυψης παρουσιάζεται στους δύο υπερεθνικούς οργανισμούς που έχουν επιλεγεί, με τη συμμετοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως δίκτυο στην Παγκόσμια Τράπεζα, της οποίας είναι μάλιστα σημαντικός χρηματοδότης (http://ec.europa.eu/economy_finance/international/forums/world_bank/index_en.htm).

Σε αντίθεση με τις άλλες δύο περιπτώσεις, η Κυπριακή Δημοκρατία αποτελεί ένα κράτος, το οποίο είναι, ωστόσο, παράλληλα ένας μικρός κόμβος στα δύο αυτά δίκτυα – «ως δίκτυο νοείται ένα σύνολο συνδεδεμένων μεταξύ τους κόμβων» (Castells, 2000: 501, όπ. αναφ. στο Μούτσιος, 2002: 4), το οποίο, εξ ορισμού, δεν διαθέτει κέντρο (Μούτσιος, 2002). Προϋπόθεση για εισδοχή σε αυτά τα δίκτυα αποτελεί η αποδοχή ορισμένων επικοινωνιακών κωδίκων, για παράδειγμα, κοινών στόχων, αξιών και απόδοσης, (ό.π.). Ως μέλος αυτών των δικτύων, η Κυπριακή Δημοκρατία έχει ήδη αποδεχτεί τους συγκεκριμένους κώδικες τους – μια αποδοχή που στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε αντίθεση με την Παγκόσμια Τράπεζα, σημαίνει μια διαρκή εκπλήρωση των συμβατικών υποχρεώσεων της χώρας έναντι στην Ένωση, με στόχο πρώτιστα την επίτευξη των στόχων που η Στρατηγική της Λισαβόνας και η μετέπειτα Στρατηγική Ευρώπη 2020 θέτουν. Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, πως η αποδοχή των κωδίκων ενός δικτύου και οι όποιες συμβατικές υποχρεώσεις δεν σημαίνουν διαγραφή του τοπικού κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού συγκεκριμένου μέσα στο οποίο βρίσκεται βαθιά ριζωμένο ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. Green κ. ά., 1999, όπ. αναφ. στο Μούτσιος 2002) – ένας κριτικός παράγοντας που διαδραματίζει τον δικό του μοναδικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικών ανεξαρτήτως των όποιων «ροών λόγου», δανειζόμενοι τη φράση του Appadurai (1996, όπ. αναφ. στο Luke, 2002: 107), προς ένα έθνος-κράτος.

Κάποιος θα μπορούσε να προβάλει το επιχείρημα, ωστόσο, πως τα θεμέλια της συγκρισιμότητας είναι αποδυναμωμένα, αφού ο «τόπος» (το τοπικό, ως κράτος) και «χώρος» (ο χώρος των υπερεθνικών θεσμών) υφίστανται ως δύο οντολογικά διακριτοί χώροι. Αυτό το επιχείρημα, ωστόσο, αντικρούεται αν αναλογιστούμε το γεγονός πως «το παγκόσμιο παράγεται σε τοπικούς χώρους, έχει υλική βάση και τοπική προέλευση» (Beech & Larsen, 2014: 82) και πως, κάτω από το πρίσμα καινούργιων θεωριών που αφορούν στον χώρο (Foucault, 1986· Lefebvre, 1976· Massey, 2005· Soja, 1989, όπ. αναφ. στο Beech & Larsen, 2014), «ο χώρος και ο τόπος μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ ανθρώπων, ομάδων και θεσμών» (ό.π.: 82). Κάτω από αυτή την οπτική, ο χώρος και ο τόπος αντικρίζονται ως «ανοικτά και συσχετιζόμενα συστήματα που βρίσκονται συνεχώς υπό κατασκευή, ... και αλλάζουν συνεχώς καθώς συσχετίζονται με άλλους τόπους» (ό.π.). Κατά συνέπεια, η διερεύνηση του προβλήματος της οικοδόμησης της ταυτότητας του δασκάλου περνά ουσιαστικά μέσα από τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των τριών δρώντων, οι οποίοι βρίσκονται τοποθετημένοι σε ένα ευρύτερο κοινό χώρο ή χώρους, και έχουν κοινά σημεία «συνάντησης».

Αυτοί οι κοινοί χώροι, ή/και κοινά σημεία συνάντησης, ή σύνδεσης των τριών δρώντων αποτελούν βασικά θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομείται η συγκρισιμότητα των περιπτώσεων που έχουν επιλεγεί – μια συγκρισιμότητα που αναδύεται αρχικά με τη διατύπωση ενός πανομοιότυπου ερευνητικού ερωτήματος το οποίο απευθύνεται από κοινού, τόσο στους δύο υπερεθνικούς θεσμούς όσο και στην Κυπριακή Δημοκρατία. Χωρίς να αποκλείουμε την ύπαρξη άλλων οραμάτων από μέρους των τριών δρώντων, φαίνεται πως κοινό βασικό όραμά τους είναι η συνεχής πρόοδος και ανάπτυξη – ένα όραμα που δεν είναι άλλο από αυτό της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας (Καστοριάδης, 1999, 2000), στην οποία βρίσκονται ευρύτερα τοποθετημένοι χωρικά και οι τρεις δρώντες, πράγμα που σημαίνει πως δεν αποτελούν μόνο ζωντανά και μοναδικά κύτταρα αυτής της κοινωνίας αλλά και κληρονόμους της ιστορίας και των αξιών της. Η πραγμάτωση αυτού του «φαντασιακού», όπως το αποκαλεί ο Καστοριάδης (1999), θεμελιώνεται σε μια ξεκάθαρη ρητορική της συνεχούς ανάπτυξης της οικονομίας. Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο, κοινό θεμέλιο – το βασικότερο – πάνω στο οποίο εδράζεται η οικοδόμηση του εκπαιδευτικού τους λόγου, αποτελούν η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και η πίστη στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης, πράγμα που με τη σειρά του φωτίζει την κεντρικότητα που αποδίδουν και οι τρεις στον ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγή του ανθρώπινου δυναμικού και, κατ'έπекταση, την κεντρικότητα του ρόλου του ίδιου του δασκάλου.

Ας δούμε, ωστόσο, κάπως αναλυτικότερα αυτό το στοιχείο της άρρηκτης σύνδεσης οικονομίας και εκπαίδευσης στις τρεις αυτές περιπτώσεις. Αν στραφούμε αρχικά στην ιστορία της κυπριακής εκπαίδευσης, θα δούμε πως η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται διαχρονικά, όπως συζητά ο Περσιάνης (2012: 68), από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1960, από μια «ισχυρή πίστη στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης», πράγμα που λογικά την απομακρύνει μερικώς από Ελληνοκεντρικό προσανατολισμό της. Με αυτή τη διαπίστωση ταυτίζεται και ο Μπουζάκης (2012: 74), ο οποίος επισημαίνει πως μετά την ανεξαρτησία της χώρας φαίνεται να κυριαρχεί η «έμφαση στον οικονομικό ρόλο του σχολείου», και «στην εργαλειακή-χρηστική γνώση», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν έχει άλλους σημαντικούς στόχους, όπως η καλλιέργεια επιθυμίας απελευθέρωσης της κατεχόμενης πατρίδας από την Τουρκία.

Αυτή η πίστη στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης κάθε άλλο παρά εξοβελίζεται στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο σκληρός διεθνής ανταγωνισμός και η ανάγκη αντιμετώπισής του φέρουν τον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο να εγκλωβίζεται στον οικονομικό. Όπως συμπεραίνει ο Τσαούσης (2007), ο κεντρικός στόχος που απέβλεπε να εξυπηρετήσει η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας κατά τη δεκαετία 2000-2010 δεν ήταν άλλος από τους στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) – μια Στρατηγική που έθεσε ως στόχο το 2010 η Ευρώπη «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000), πράγμα που σημαίνει πως ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος τίθεται σε παράλληλη τροχιά με τον εκπαιδευτικό λόγο της Ένωσης. Ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος παρουσιάζεται έντονα θεμελιωμένος στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης (π.χ. Πασιάς & Φλουρής, 2005· Ζμας, 2007· Τσαούσης, 2007· Καζαμιάς, 2008). «Η «Ευρώπη της Γνώσης» δίνει έμφαση κυρίως στις σχέσεις της εκπαίδευσης με τον χώρο της οικονομίας και στις πολιτικές κατάρτισης που συνδέονται με την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας και την ενίσχυση της απασχόλησης» (Πασιάς & Φλουρή, 2005: 393). Στόχος της εκπαίδευσης μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι να παρέχει στους νέους τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που η αγορά εργασίας απαιτεί. Όπως χαρακτηριστικά συμπεραίνει ο Τσαούσης, «τελικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι πια η μόρφωση του ατόμου αλλά η απασχολησιμότητά του» (Τσαούσης, 2007: 452, έμφαση στο ίδιο το κείμενο).

Σύμφωνα με τον Καζαμιά (2008), η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν φαίνεται να έχει ουσιαστικά επιλογή. Η ανάγκη αντιμετώπισης του διεθνούς ανταγωνισμού την υποχρεώνει να προσαρμόσει την παιδεία στα κελεύσματα της «Νέας Κοσμοπόλης», όπως αποκαλεί τη διαμορφούμενη νέα κατάσταση πραγμάτων στο πλαίσιο του φαινομένου της

παγκοσμιοποίησης (ό.π.: 661), και αυτό στη βάση μιας λογικής όπου η ανταγωνιστικότητα των οικονομιών διέρχεται μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Μούτσιος, 2002).

Η πρόσδεση της εκπαίδευσης στο άρμα της οικονομίας παρουσιάζεται έντονη και στην περίπτωση της Παγκόσμιας Τράπεζας. Ως μέλος της «Ανιέρης Τριάδας» των παγκόσμιων οικονομικών οργανισμών, όπως τους αποκαλούν οι επικριτές τους, πλάι στον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) (Mazower, 2013: 362), η Παγκόσμια Τράπεζα είναι επιφορτισμένη, μαζί με το ΔΝΤ, με την επιτήρηση της παγκόσμιας οικονομίας (Stiglitz, 2003, όπ. αναφ. στο Bone, 2012). Ως εκ τούτου, αυτή η οικονομική μορφή αποστολή της που στόχο έχει την προώθηση της συνεχούς οικονομικής ανάπτυξης καθορίζει και το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται ο εκπαιδευτικός της λόγος.

Ταυτόχρονα και οι τρεις δρώντες λειτουργούν στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, λογικά συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της και επηρεάζονται από αυτό το πλαίσιο. Το ανήκειν σε ένα κοινό ευρύτερο χώρο και η ύπαρξη κοινών σημείων συνάντησης των τριών δρώντων, ή αλλιώς κοινών παρονομαστών, δεν θα μπορούσαν να μεταφραστούν λογικά, ωστόσο, σε μια πανομοιότυπη διαχείριση και επεξεργασία του προβλήματος της οικοδόμησης της ταυτότητας του δασκάλου από τους εν λόγω δρώντες. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε παραγνώριση του γεγονότος ότι ο κάθε ένας από αυτούς αποτελεί μια μοναδικότητα, που επιτελεί ένα ιδιαίτερο ρόλο. Με δεδομένη αυτή τη μοναδικότητα, η οποία λογικά δημιουργεί κάποια απόσταση μεταξύ των τριών δρώντων και των εκπαιδευτικών τους λόγων, καθώς και την ταυτόχρονη ύπαρξη κοινών χώρων συνομιλίας τους, οι τυπολογίες των ταυτοτήτων που αυτοί οικοδομούν δύναται να παρουσιάζουν ταυτίσεις, συγκλίσεις, ή/και αποκλίσεις όσον αφορά στα επί μέρους χαρακτηριστικά της ταυτότητας που έχουν επιλεγεί για διερεύνηση.

1.06 Υποθέσεις εργασίας

- Χωρίς να παραγνωρίζεται η ύπαρξη πολλαπλών και ταυτόχρονων οραμάτων – στην περίπτωση της Κυπριακής Δημοκρατίας μπορούμε να καταθέσουμε τη διατήρηση της ελληνικότητας, ενώ για την Ευρωπαϊκή Ένωση την κοινωνική συνοχή – γεγονός παραμένει ότι το βασικό κοινό όραμα των τριών δρώντων είναι η συνεχής πρόοδος και οικονομική ανάπτυξη. Έχοντας αυτό ως δεδομένο καθώς και την πίστη τους στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης, αναμένεται ότι κοινό κέντρο βάρους των τριών εκπαιδευτικών λόγων θα είναι η οικοδόμηση ενός homo economicus, μέσα από μια έμφαση στην παροχή εργαλειακής-χρηστικής γνώσης,

πράγμα που σημαίνει μια εστίαση στην οικοδόμηση ενός «αποτελεσματικού» και «γνωστικού εργαλειακού-τεχνοκράτη» τύπου δασκάλου. Αυτή η εστίαση αυτόματα θα υποβαθμίζει ή/και θα εκτοπίζει τα χαρακτηριστικά της «αυθεντικότητας» και της «δημιουργικότητας» – μια αφαίρεση που μπορεί να μεταφραστεί σε περιορισμένη παρουσία αυτονομίας.

- Με δεδομένη την ύπαρξη συμβατικών υποχρεώσεων της Κυπριακής Δημοκρατίας έναντι της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την οικονομία, ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος αναμένεται να βρίσκεται σε σύμπλευση με τον Ενωσιακό. Ως εκ τούτου, προβλέπεται να υφίσταται ως επί το πλείστον μια αναπαραγωγή του Ενωσιακού προφίλ ταυτότητας δασκάλου στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο. Από τη στιγμή δε που αυτό το όραμα στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αφορά στην οικονομική ανάπτυξη και την πρόοδο ολόκληρου του δικτύου *perse*, αναμένεται πως η υποβάθμιση ή/και ο εκτοπισμός της αυθεντικότητας, δημιουργικότητας θα είναι έντονη. Το ίδιο αναμένεται να ισχύει από πλευράς της Παγκόσμιας Τράπεζας, αφού αποστολή της είναι η ανάπτυξη και επιτήρηση της παγκόσμιας οικονομίας.
- Η μόνη διαφοροποίηση αναμένεται να αφορά το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αγάπης, το οποίο υποθέτουμε ότι θα έχει ιδιαίτερη παρουσία στο προφίλ της ταυτότητας του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου. Αν και οι τρεις λόγοι κατευθύνονται μαζικά και απρόσωπα προς το υποκείμενο την ταυτότητα του οποίου στοχεύουν να διαμορφώσουν – πράγμα που μπορεί να θεωρηθεί πως ο δάσκαλος είναι απλά ιδεατός (υπάρχει μόνο ως μια ιδέα, μια φιγούρα που αιωρείται, κατά τη διαμόρφωση πολιτικής) – στην περίπτωση της Κυπριακής Δημοκρατίας κινούμαστε πλέον και στο μικροεπίπεδο, το επίπεδο της τάξης και της σχολικής καθημερινότητας, πράγμα που λογικά δημιουργεί μια μεγαλύτερη εγγύτητα μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους και των διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών και μετατρέπει τόσο το παιδί όσο και τον δάσκαλο σε υπαρκτά και υπολογίσιμα υποκείμενα. Αν δε συνδέσουμε αυτή την υπόθεσή μας με το γεγονός πως ευθύνη του τοπικού εκπαιδευτικού λόγου είναι η ανάπτυξη επίσημου αναλυτικού προγράμματος – ενός προγράμματος που στη βάση της λογικής αναμένεται ότι θα είναι σύγχρονο και ως τέτοιο θα πρέπει να είναι θεμελιωμένο και «στα πορίσματα της ψυχολογίας και στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού-εξανθρωπισμού του στυγνού ορθολογισμού» (Κουτσελίνη, 2013: 19), θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η σχέση μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους θα αντιμετωπίζεται κάτω από αυτό το πρίσμα και το χαρακτηριστικό της

παιδαγωγικής αγάπης θα είναι παρόν και δεν θα είναι τόσο υποβαθμισμένο όπως στις περιπτώσεις των άλλων δύο δρώντων.

1.07 Μεθοδολογία και κριτήρια επιλογής ερευνητικού υλικού

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάλυση λόγου κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής των τριών δρώντων έχει επιλεγεί ως μέθοδος διερεύνησης του προβλήματος και επομένως ελέγχου των πιο πάνω αναφερόμενων υποθέσεων. Αυτή η επιλογή, όπως άλλωστε και κάθε επιλογή μεθοδολογίας, απαιτεί αιτιολόγηση και απάντηση στο κριτικό ερώτημα κατά πόσο είναι κατάλληλη και εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας. Κατ' αρχάς είναι σημαντικό να εξηγήσουμε πως «με την ανάλυση λόγου» εννοούμε ανάλυση περιεχομένου, δίνοντας έμφαση στη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιούνται, δεδομένου ότι γλωσσολογικά, όπως αναφέρει ο Fairclough (2003: 129), «τα πιο προφανή χαρακτηριστικά ενός λόγου είναι πιθανό να είναι χαρακτηριστικά λεξιλογίου – οι λόγοι λεξικοποιούν “lexicalize” τον κόσμο με συγκεκριμένους τρόπους». Από την άλλη, «οι πολιτικές αντιπροσωπεύονται από κείμενα και λόγους» και παράγονται «μέσα από το λόγο (discursively)» (Gale, 1999: 405). Αποδεχόμαστε, με άλλα λόγια, ότι «πολιτική είναι τόσο κείμενο όσο και πράξη, λέξεις και πράξεις» (Ball, 1994a όπ. αναφ. στο Gale 1999). Επιλέξαμε την πολιτική ως κείμενο.

Δεδομένου επίσης πως οι πολιτικές αποτελούν ουσιαστικά παρεμβάσεις κειμένου στην πρακτική (textual interventions into practice), (Ball, 1993: 12), και δεδομένου παράλληλα ότι στην περίπτωση της Κυπριακής Δημοκρατίας υφίσταται μια σχέση εργοδότη-εργοδοτούμενου, όπου ο πρώτος καθορίζει τα καθήκοντα και τον τρόπο εκτέλεσής τους και παραδεχόμενοι πως «η καθημερινή εργασία» των δασκάλων «χαράσσεται πάνω τους» (Waller, 1932: 380), διαμορφώνει με άλλα λόγια την ταυτότητά τους, αυτή η μέθοδος μας επιτρέπει στην ουσία να σχηματίσουμε το πορτραίτο αυτής της ταυτότητας κάτω από μια άλλη οπτική, αυτή της εργασίας. Ταυτόχρονα, όσον αφορά τους άλλους δύο δρώντες, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Παγκόσμια Τράπεζα, και δεδομένης της επίδρασης που ασκούν στη διαμόρφωση κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών, ο επηρεασμός της πραγματικότητας κρίνεται υπαρκτός αλλά έμμεσος.

Θα μπορούσε μήπως το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα να διερευνηθεί με άλλο τρόπο; Αν και θα πρέπει να παραδεχθούμε πως η διερεύνηση του προβλήματος στον χώρο της πράξης θα έφερνε στην επιφάνεια την ίδια τη φωνή των υποκειμένων και τις αντιδράσεις τους στις εκπαιδευτικές πολιτικές σε σχέση με την οικοδόμηση της ταυτότητάς τους – θα φώτιζε το θέμα ως βίωμα πλέον – μια τέτοια επιλογή θα ήταν δυνατό να εφαρμοστεί μόνο στην περίπτωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής δεδομένου πως οι άλλοι δύο δρώντες, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Παγκόσμια Τράπεζα, ως υπερεθνικές δομές, δεν

διαθέτουν εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά δύνανται να επηρεάζουν τις αποφάσεις των κρατών σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα, περιλαμβανομένης και της οικοδόμησης ταυτότητας δασκάλου. Η διερεύνηση του προβλήματος στον χώρο της πράξης καθίσταται, επομένως, λόγω της εφαρμογής του συγκεκριμένου συγκριτικού φακού, εκ των πραγμάτων αδύνατη. Απομένει, λοιπόν, η επιλογή του «κειμένου» και των «λέξεων» και η εξόρυξη των λεκτικών φιγούρων, του καθεστώτος αλήθειας που οι εν λόγω εκπαιδευτικές πολιτικές οικοδομούν σε σχέση με την ταυτότητα του «καλού», «ιδανικού» δασκάλου.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως παρόλο που μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας θα οικοδομηθούν ουσιαστικά τρεις λεκτικές φιγούρες ταυτοτήτων, το δικαίωμα σε αναφορά στην οικοδόμηση ταυτοτήτων δεν αφαιρείται αφού θεμελιώνεται στο γεγονός ότι υφίσταται μια αμφίδρομη σχέση με την εργασία. Σύμφωνα με τον Πάπα John Paul II η εργασία αφήνει το αποτύπωμά της στην ανθρώπινη ψυχή (Gini & Sullivan, 1987). Μέσα από την εργασία, το άτομο οικοδομεί, ανακαλύπτει και βιώνει τον εαυτό του (Rose, 1999). Όπως άλλωστε πίστευε και ο Marx, οι άνθρωποι αποκτούν καθορισμό του εαυτού μέσα από την εργασία τους (Gini & Sullivan, 1987). Ας μην ξεχνάμε ωστόσο και τη δύναμη του λόγου στη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Ο Foucault είναι απόλυτα ξεκάθαρος όσον αφορά αυτή τη δύναμη. «Δεν μιλάμε ένα λόγο, ο λόγος μιλά εμάς. Είμαστε οι υποκειμενικότητες, οι φωνές, η γνώση, οι σχέσεις εξουσίας που ο λόγος οικοδομεί και επιτρέπει. Δεν «γνωρίζουμε» αυτό που λέμε, «είμαστε» αυτό που λέμε και κάνουμε» (1974: 49, όπ. αναφ. στο Ball, 1993: 14). Οι λόγοι, συζητά περαιτέρω ο Foucault, είναι «πρακτικές οι οποίες συστηματικά διαμορφώνουν τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν ... Οι λόγοι ... δεν προσδιορίζουν τα αντικείμενα, τα δημιουργούν ...» με συγκεκριμένους τρόπους.

Τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν στην επιλογή του ερευνητικού υλικού παρατίθενται στο Παράρτημα (1).

1.08 Διάρθρωση της διατριβής

Η διατριβή διαρθρώνεται πάνω στους εξής πυλώνες-κεφάλαια: **(1)** στην **εισαγωγή** όπου έχουμε ήδη καταθέσει ένα προβληματισμό, ο οποίος πηγάζει από την κατάσταση που επικρατεί στον αγγλοσαξωνικό χώρο, στον οποίο φαίνεται να συγκρούονται δύο οπτικές: η μία αναγνωρίζει την ανθρωπότητα του δασκάλου και υιοθετεί την οπτική του Palmer πως «η διδασκαλία, όπως κάθε αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα, αναδύεται μέσα από την εσωτερικότητα του ατόμου», σε αντίθεση με μια οπτική που παρουσιάζεται να αυτοπεριορίζεται στον κόσμο του εργαλειακού ορθολογισμού και είναι στραμμένη προς τα έξω, προς την πραγματοποίηση καθορισμένων εκ των άνω στόχων και μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Σε αυτό τον χώρο όπου υφίσταται ένας «αυξανόμενος αποικισμός της

εκπαιδευτικής πολιτικής από τις επιταγές της οικονομικής πολιτικής» (Ball, 1999, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 713), τυπολογία ταυτότητας δασκάλου δεν καταδεικνύει ένα αληθινά ανθρώπινο πλάσμα, ένα «άνθρωπο όλο», με νου αλλά και με ψυχή, αλλά μια κουτσουρεμένη μονοδιάστατη φιγούρα. **(2) Θεωρητικό υπόβαθρο**, το οποίο αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της έρευνάς μας και καλύπτει όλες τις βασικές έννοιες που σχετίζονται με το ερευνητικό μας ερώτημα, για παράδειγμα, την έννοια ψυχή και τη σύνδεσή της με την εργασία, την ταυτότητα, την επαγγελματική ταυτότητα, την πολιτική, την εκπαιδευτική πολιτική, τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, την πολιτική ως κείμενο, τα χαρακτηριστικά-άξονες ταυτότητας που έχουμε επιλέξει. **(3) Κυπριακή Δημοκρατία:** στο (α) μέρος εξετάζουμε και αναλύουμε το τοπικό συγκείμενο, καταγράφουμε τα διαχρονικά χαρακτηριστικά της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και το όραμα παιδείας, εξετάζουμε τους εξωσυστημικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωσή της, με πρώτιστο την εισδοχή της χώρας ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καταγράφουμε τα προβλήματα που η κυπριακή εκπαίδευση αντιμετωπίζει, αναλύουμε τον ρόλο του δασκάλου στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της πολιτείας, τα θεμέλια πάνω στα οποία εδράζεται η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, εξετάζουμε τη δομή του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, και παράλληλα επικεντρωνόμαστε στις πολιτικές που αφορούν στον δάσκαλο, όπως, για παράδειγμα, τον διορισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, την αξιολόγησή τους και κλείνουμε αυτό το κεφάλαιο με μια συζήτηση που αφορά στη σημαντικότητα που αποδίδει η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική στη δημιουργικότητα και την επιχειρηματικότητα. Στο (β) μέρος δίνουμε τη συνοπτική εικόνα των ευρημάτων μας, αρχικά ως γενική εικόνα, και στη συνέχεια κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας, και προβαίνουμε σε μια ερμηνεία του προφίλ ταυτότητας δασκάλου που αναδύεται, κάτω από το τοπικό συγκείμενο. **(4) Ευρωπαϊκή Ένωση** και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Πραγματοποιούμε μια αναζήτηση των παραγόντων και των δυνάμεων εκτός του χώρου της εκπαίδευσης, εξωγενείς-εξωσυστημικούς, οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μορφή που λαμβάνει αυτή η Ενωσιακή εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα ευρήματά μας, αρχικά ως γενική εικόνα, και κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας, και προβαίνουμε σε μια ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος. **(5) Παγκόσμια Τράπεζα:** επιχειρούμε να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική της εξετάζοντας τους λόγους πίσω από τη δημιουργία της, την ιδεολογία της ως τράπεζα, τον ρόλο της όσον αφορά την προώθηση της παγκοσμιοποίησης καθώς και την ευθύνη της για τη συνεχή ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας ανά το παγκόσμιο. Έχοντας παραθέσει τα ευρήματά μας, ως γενική εικόνα, στη συνέχεια τα παρουσιάζουμε κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας, ενώ παράλληλα προβαίνουμε σε μια ερμηνεία της

αναδυόμενης ταυτότητας. (6) **Σύγκριση μεταξύ των τριών τυπολογιών ταυτότητας**, όπου καταγράφουμε τις όποιες ταυτίσεις, συγκλίσεις και/ή αποκλίσεις ανάμεσα στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους. (7) το τελευταίο κεφάλαιο αποτελεί μια διαφορετική ανάγνωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και καταγράφει τα συμπεράσματα μας. Υιοθετείται μια ευρύτερη κοινωνιολογική ερμηνεία, κάνοντας μια υπέρβαση των μεμονωμένων πλαισίων των δρώντων, η οποία μας επιτρέπει να εξετάσουμε τα πορτραίτα των αναδυόμενων ταυτότητων μέσα στο κοινό πλαίσιο της νεωτερικότητας και της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας.

2^ο κεφάλαιο – θεωρητικό υπόβαθρο

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της έρευνάς μας και καλύπτει όλες τις βασικές έννοιες που σχετίζονται με το ερευνητικό μας ερώτημα.

2.01 Ψυχή

Βαθιά τη νύχτα, τα μεσάνυχτα,
με τ' ανοιχτά φτερά του ονείρου,
πετά η ψυχή μου, σκλάβα ελεύθερη,
στους μυστικούς κόσμους του
Απείρου.

Γεώργιος Δροσίνης

Στο όνειρο της νύχτας, η ψυχή του ποιητή βρίσκει έκφραση – ένα «συναπάντημα» με την ψυχή, μέσα από ένα όνειρο, μια υπόθεση καθαρά ιδιωτική, όπως ιδιωτική είναι και η εικόνα που διαμορφώνει ο λόγος του Ρώσου συγγραφέα Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι όταν γράφει: «η ψυχή μου αιμορραγεί και το αίμα σταθερά, σιωπηρά, ανησυχητικά αργά, με καταβροχθίζει ολόκληρο» (<http://www.azquotes.com/quote/811378>). Από την άλλη, ο συμπατριώτης του φιλόσοφος και συγγραφέας Λέων Τολστόι κάνει λόγο για επούλωση των πληγών της ψυχής: «μια πληγή στην ψυχή που προέρχεται από τον κατακερματισμό του πνευματικού σώματος, παράξενο όσο και αν φαίνεται, σταδιακά κλείνει όπως μια φυσική πληγή» (<https://www.goodreads.com/quotes/354506-a-wound-in-the-soul-coming-from-the-...>).

Κοινό σημείο σύγκλισης και των τριών αυτών εικόνων: ένας άυλος, εσώτερος κόσμος, μια διάσταση του ανθρώπου πέραν από τη βιολογική. Ο άνθρωπος παρουσιάζεται να είναι κάτι ορατό και από και συνάμα κάτι αόρατο. Ύλη και μη-ύλη, ως ψυχή, συνυπάρχουν. Ορθότερα, μη-ύλη «εντός» της ύλης. Υπάρχει κάτι περισσότερο στον άνθρωπο από ένα σώμα;

Βιώνουμε την ιστορία ενός ονείρου, δυνάμεθα να βιώσουμε εκστατικές εμπειρίες – εμπειρίες όπου «οι ψυχικές χορδές (του ανθρώπου) κραδαίνονται κατά τρόπο που (τον) οδηγεί σε ύψη άφθαστα, συγκλονίζεται τόσο με το βίωμα του που δεν το ενδιαφέρει σχεδόν τίποτα» (Ευδόκας, 1996: 48)· τα ίχνη του χρόνου και του χώρου σε μια εκρηκτική στιγμή δημιουργίας δύνανται να καταργηθούν (ό.π. σ. 49). Βιώνουμε αγάπη, ενθουσιασμό, απόλαυση, χαρά, αγαλλίαση, ευτυχία, καλοσύνη, ελπίδα, γαλήνη – όλα θετικά συναισθήματα – αλλά και αρνητικά: ανία, απογοήτευση, απελπισία, δυστυχία, ενοχές, φόβο, θυμό, μίσος, βαθεία θλίψη. Γράφουμε φανταστικές ιστορίες, θέτουμε στόχους, έχουμε σκοπούς και οράματα ζωής, φανταζόμαστε τον εαυτό μας σε δέκα χρόνια, εργαζόμαστε με κέφι, με πάθος αλλά και απλά διεκπεραιωτικά, μηχανικά, κινούμαστε στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον, έχουμε επιθυμίες, θέληση, αμφιταλαντευόμαστε, επιλέγουμε, σκεφτόμαστε λογικά αλλά και παράλογα, ενεργούμε συνειδητά αλλά και αυθόρμητα, ασυνείδητα, διαισθανόμαστε, βιώνουμε εσωτερικές συγκρούσεις, κουβεντιάζουμε και συζητούμε σιωπηρά με τον ίδιο μας τον εαυτό. Έχουμε επινοήσει λέξεις, αφηρημένες έννοιες, όπως αυτές που παραθέσαμε, απλά για να έχουμε ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας και να περιγράψουμε αυτό που βιώνουμε, που λαμβάνει χώρα εντός του «κλειστού κουτιού» που ονομάζουμε σώμα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι λογικά δυνατό να μπορούμε να μεταφέρουμε πιστά μέσα από τη γλώσσα αυτό που βιώνουμε ως μοναδικότητα, με τις διαβαθμίσεις, τις διακυμάνσεις, τις εντάσεις, την πολυπλοκότητα και την πολλότητα του. Δεν είναι δε ασύνηθες αυτός ο εσώτερος κόσμος να αντικατοπτρίζεται στο πρόσωπό μας, να καθρεπτίζεται στα μάτια μας. «Δεν υπάρχει μωρό», συζητά χαρακτηριστικά ο Καστοριάδης, «που να μην κάνει τη διάκριση ανάμεσα σε μια ματιά αγάπης και σε μια ματιά μίσους» (1999: 212). Η καθολικότητα ωστόσο που υφίσταται με τη μορφή δυνατοτήτων και ικανοτήτων με ισχύ στο ανθρώπινο γένος δεν μπορεί λογικά να σημαίνει απόλυτη ομοιογένεια στο αποτέλεσμα της εκτύλιξης αυτών των δυνατοτήτων και ικανοτήτων από άποψης ποιότητας.

Αυτός ο εσωτερικός κόσμος, ως μη-ύλη, τον οποίο έχουμε, με φοβερά αδρές πινελιές, σκιαγραφήσει είναι άρρηκτα συνδεδεμένος, όπως φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε, με την έννοια «ψυχή». Αποτελεί ουσιαστικά έργο, δημιούργημα, ποίηση της. Ο άνθρωπος έχει επίγνωση αυτού του κόσμου, όπως έχει άλλωστε επίγνωση πως είναι κάτοχος ενός σώματος που κινείται και δρα στον χώρο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η ικανότητά του δε να στρέφει το βλέμμα προς τα έσω, να αυτοπαρατηρείται και να στοχάζεται πάνω στον ίδιο του τον εαυτό γεννά λογικά την ανάγκη από μέρους του να κατανοήσει τη συμπεριφορά του, την ίδια την ύπαρξή του, να εξηγήσει το φαινόμενο «άνθρωπος» ως όλο, να κατανοήσει, σε τελική ανάλυση, την ίδια τη ζωή. «Ο άνθρωπος

είναι ένα μυστήριο», μας λέει ο Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι, και συνεχίζει: «αυτό το μυστήριο πρέπει να αποκαλυφθεί» (<https://www.goodreads.com/quotes/17256-man-is-a-mystery...>). Η έννοια «ψυχή» φαίνεται να αποτελεί το βασικό θεμέλιο αποκάλυψης αυτού του μυστηρίου, ή ίσως και να είναι ακριβώς αυτό το ίδιο το μυστήριο.

Αν και μέσα από τη μέχρι τώρα συζήτησή μας έχουμε ήδη έμμεσα κάνει παραδεχτό την ύπαρξη της ψυχής, αυτή η παραδοχή με κανένα τρόπο δεν μπορεί να μας απαλλάξει από την ευθύνη να θέσουμε και να απαντήσουμε, κατά προτεραιότητα, ένα πρωταρχικό και ουσιώδες ερώτημα: «υπάρχει ψυχή;» Στη διαμόρφωση μιας απάντησης σε αυτό το ερώτημα υιοθετούμε μια σφαιρική προσέγγιση αντλώντας υλικό τόσο από τον χώρο της Δυτικής φιλοσοφίας, της ψυχολογίας καθώς και από διάφορους χώρους των θετικών επιστημών.

Η ανθρώπινη σκέψη παρουσιάζεται διχασμένη μπροστά σε αυτό το ερώτημα και η κατάφαση συνυπάρχει με την άρνηση. Δεν υπάρχει «ψυχή» αλλά ούτε και «ψυχικά φαινόμενα», όπως θεωρούν άλλες σχολές της ψυχολογίας, υποστηρίζει η Ψυχολογία της Συμπεριφοράς. Υπάρχει απλώς συμπεριφορά, δηλαδή αντιδράσεις σε ερεθισμούς (Τομασίδης, 1982: 64). Ως άνθρωποι παρουσιάζομαστε, λοιπόν, σαν άψυχα όντα που συμπεριφέρονται μηχανικά, ανταποκρινόμενα σε ερεθισμούς, ακριβώς όπως θα μπορούσε να ανταποκρίνεται ένα καταλλήλως ρυθμιζόμενο ρομπότ. Κατά τον Watson (1925, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 193), οι έννοιες της ψυχής, της συνείδησης, του πνεύματος, και όχι μόνο, αποτελούν «ανύπαρκτα επινοήματα του ανθρώπου» – επινοήματα που μας είναι «άχρηστα» σύμφωνα με τον Nietzsche. Υποστηρίζει συγκεκριμένα ο Γερμανός φιλόσοφος σε μια συζήτησή του περί ανυπαρξίας του αληθινού κόσμου: «δεν υπάρχει ούτε πνεύμα, ούτε λόγος, ούτε νόηση, ούτε συνείδηση, ούτε ψυχή, ούτε βούληση, ούτε αλήθεια: όλα είναι δικά μας άχρηστα πλάσματα» (Nietzsche, Η βούληση για δύναμη, 480 όπ. αναφ. στο Αυγελής, 2009: 459). Με την ίδια απόλυτη σιγουριά για την ανυπαρξία της ψυχής παρουσιάζεται και ο λόγος που εκφράζει ο Νομπελίστας νευροεπιστήμονας, Francis Crick, ο οποίος, με την Εκπληκτική του Υπόθεση, θεωρεί ότι: ««Εσείς», οι χαρές σας και οι λύπες σας, οι αναμνήσεις και οι φιλοδοξίες σας, η αίσθηση της προσωπικής σας ταυτότητας και της ελεύθερης βούλησης, στην πραγματικότητα δεν είναι τίποτε περισσότερο από τη συμπεριφορά μιας τεράστιας συνάθροισης νευρικών κυττάρων και των μορίων τους. Όπως θα έλεγε και η Αλίκη του Lewis Carroll: «Δεν είστε παρά ένα μάτσο νευρώνες»» (Crick, 1997: 21).

Ο αντίλογος, ωστόσο, δεν είναι απών και απαντάται σε αυτό τον ίδιο τον χώρο, της νευροεπιστήμης, στην πιο αξιοσημείωτη περίπτωση, στο πρόσωπο του Sir John Eccles^{1, 2}, ο οποίος απορρίπτει την ιδέα πως η ψυχή αποτελεί ένα μύθο (Crick, 1997).

Στο στρατόπεδο της άρνησης από πλευράς της σύγχρονης κοσμικής φιλοσοφίας επικρατεί η υπόθεση πως τα ανθρώπινα όντα «είναι 100% φυσικο-χημικές πραγματικότητες. Οι εξαιρετικές δυνάμεις και ικανότητες (π.χ. «δυνάμεις να σκεφτόμαστε, να επιλέγουμε και η ικανότητα να νοιώθουμε ευχαρίστηση» που τα ανθρώπινα όντα έχουν δεν μας καθιστούν με οιονδήποτε τρόπο μη-φυσικά, σύμφωνα με τους περισσότερους φιλόσοφους»), (Goetz & Taliaferro, 2011: 1). Ωστόσο, ο απορριπτικός λόγος δεν φαίνεται να είναι παντοδύναμος και ο αντίλογος είναι δυναμικά παρόν. Αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία 20 χρόνια καταγράφεται μια αναγέννηση φιλοσοφικού έργου που υπερασπίζεται την ύπαρξη της ψυχής (Goetz & Taliaferro, 2011: 5). «Η πίστη στην ύπαρξη της ψυχής είναι ... κοινή λογική (commonsensical) στη φύση της, με την έννοια ότι την ασπάζεται ο απλός άνθρωπος» (Goetz & Taliaferro, 2011: 7), πράγμα που σημαίνει πως δεν έχουμε να κάνουμε με ένα ελιτίστικο φαινόμενο αλλά με ένα ζήτημα που φαίνεται να πηγάζει από και να αφορά στον κοινό άνθρωπο. Θέτοντας το αλλιώς, η πίστη στην ύπαρξη της ψυχής αποτελεί «μια γενική, κοινής-λογικής προσέγγιση στον εαυτό μας και στον κόσμο» (Goetz & Taliaferro, 2011: 182). Αυτή δε η πίστη καταγράφει μια ιστορία χιλιετιών. Αν ανατρέξουμε στην ιστορία της έννοιας, και συγκεκριμένα στον χώρο της αρχαίας Ελληνικής σκέψης, θα διαπιστώσουμε αυτό ακριβώς το γεγονός.

Ο Πλάτωνας (428/7 – 348/7 π.Χ.), ο οποίος μαζί με τον Αριστοτέλη (384 – 322 π.Χ.) αποτελούν τις πιο σημαντικές μορφές στη διαμόρφωση της ιστορίας της ψυχής, αυτό που έκανε ήταν να φιλοσοφήσει πάνω στη φύση της ψυχής στην οποία πίστευε ο απλός άνθρωπος (ό.π.: 7). Να σημειώσουμε πως αυτή η διαχρονική πίστη στην ύπαρξη της ψυχής με κανένα τρόπο δεν μπορεί να σημαίνει, λογικά, ομοιογένεια στο περιεχόμενο του όρου.

Αυτή δε η πίστη του απλού ανθρώπου θα πρέπει λογικά να θεωρηθεί πως γεννάται και αναδύεται μέσα από και εδραιώνεται σε πραγματικές ανθρώπινες εμπειρίες. Υποστηρικτική σε αυτή την υπόθεσή μας είναι η τοποθέτηση του Dewey (1958[1925]: 294 όπ. αναφ. στο Semetsky, 2009: 113), ο οποίος συζητά πως παρόλο που θα πρέπει να παραδεχθούμε πως «ίσως οι λέξεις «ψυχή» και «πνεύμα»... είναι τόσο φορτωμένες με ...

¹. Popper K.R. and Eccles J.C. 1985. The self and its brain. New York: Springer-Verlag.

². Eccles J.C. (1986). Do mental events cause neural events analogously to the probability fields of quantum mechanics? Proc. Roy. Soc. Lon. B227 411-428 (όπ. αναφ. στο Crick, 1997)

μυθολογία ... που πρέπει να εγκαταληφθούν», ταυτόχρονα τονίζει πως θα πρέπει επίσης να παραδεχθούμε πως η εξαφάνιση αυτών των λέξεων δεν θα μπορούσε να εξαφανίσει, να ακυρώσει μια πραγματικότητα. Όπως επιχειρηματολογεί περαιτέρω ο εν λόγω Αμερικανός φιλόσοφος, οι δύο αυτές λέξεις δεν πρέπει να θεωρούνται ότι ανήκουν αποκλειστικά σε μια μυθική σφαίρα – ακριβώς το αντίθετο· είναι ενσωματωμένες σε πραγματικές ανθρώπινες εμπειρίες (Dewey (1958[1925] όπ. αναφ. στο Semetsky, 2009).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, δεν μπορούμε να σκεφτόμαστε την έννοια «ψυχή» σε απομόνωση από την έννοια «ζωή». Αν θεωρήσουμε δε πως η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο δυναμικό κομμάτι αυτού που ονομάζουμε «ζωή» και πως σε αυτή αντικατοπτρίζεται και το στοιχείο ανθρώπινων εμπειριών και βιωμάτων, θα μπορούσαμε να ανατρέξουμε στη γλώσσα, και συγκεκριμένα στην Ελληνική, και να αναζητήσουμε αυτό ακριβώς το στοιχείο.

Πώς βιώνεται, λοιπόν, αυτή η έννοια; Τι εκφράζουμε ή τι θέλουμε να εκφράσουμε ως άνθρωποι όταν χρησιμοποιούμε αυτή τη λέξη; «Με όλη μου την ψυχή», λέμε συχνά, θέλοντας να εκφράσουμε αληθινή, πραγματική επιθυμία, για κάτι, «χωρίς κανένα δισταγμό», ενώ εκφράζουμε την ένταση της επιθυμίας, της λαχτάρας μας για κάτι στη φράση «τραβάει (κάτι) η ψυχή μου» (Μπαμπινιώτης, 2008: 1992).

Η δύναμη με την οποία φαίνεται να έχουμε επενδύσει την έννοια φτάνει σε υπερθετικό βαθμό δημιουργώντας μια ταύτιση μεταξύ της ψυχής και του εαυτού, όπως αναδεικνύεται στη φράση «δίνω και την ψυχή μου (για κάτι)», «προσφέρω τα πάντα, τον ίδιο μου τον εαυτό (για κάτι)». Σε αυτό δε τον εαυτό αναγνωρίζουμε ένα εσωτερικό κόσμο, ένα κόσμο συναισθημάτων. Στην απλή φράση «ψυχή μου!» εκδηλώνεται «στοργή, τρυφερότητα, αγάπη», ενώ καταθέτουμε «πλήρη ειλικρίνεια», αλήθεια, με τη φράση «εκ βάθους ψυχής» (ό.π). Είναι δε άξιο προσοχής και θα πρέπει να σταθούμε ιδιαίτερα στο νόημα που αποδίδουμε στην έννοια, ως «ο εσωτερικός κόσμος, η ηθική και συναισθηματική υπόσταση του ανθρώπου, «κατ' αντιδιαστολή προς τον νου, τη διάνοια» (ό.π.), αφού έχουμε ουσιαστικά ένα αποκλεισμό του νου και της διάνοιας από το περιεχόμενο της έννοιας «ψυχή».

Ως κορύφωση θα μπορούσε να χαρακτηρίσει κανείς στην απόδοση νοήματος, την ουσιαστική ταύτιση της έννοιας με την ίδια τη ζωή, η οποία ενυπάρχει στη φράση «βγαίνει η ψυχή μου» (ό.π). Ορίζουμε, δηλαδή, εδώ το βιολογικό τέλος του ανθρώπου, τον θάνατο, πράγμα που μας επιτρέπει να χαρακτηρίσουμε την ψυχή ως ζωοδόχα, ως προϋπόθεση για τη ζωή – μια εικόνα που συνάδει με το νόημα του ρήματος «ψυχώνω» που ετυμολογικά σημαίνει «δίνω ψυχή, ή ζωή σε κάτι» (Μπαμπινιώτης, 2009: 1634). Αν τώρα πάμε ένα βήμα πάρα πέρα και θεωρήσουμε πως μεταξύ των δύο στιγμών, της γέννησης και του θανάτου,

μεσολαβεί μια κίνηση ζωής, τότε έχουμε το δικαίωμα να θέσουμε το ερώτημα: «ποιος ο ρόλος της ψυχής σε αυτή την κίνηση»; Το μεταφορικό νόημα της «κινητήριας δύναμης», του «εμφυχωτή» που αναδύεται στον χαρακτηρισμό που αποδίδουμε σε κάποιον ως «η ψυχή» ενός έργου (Μπαμπινιώτης, 2008: 1993), θα μπορούσε να απαντήσει στο ερώτημά μας αν υποβάλουμε παράλληλα τη θέση πως η ζωή αποτελεί η ίδια ένα έργο που εκτελείται.

Αυτή η συνολική εικόνα όπως αναδύεται μέσα από την καθημερινή χρήση της έννοιας δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ξένη προς τον δυτικό φιλοσοφικό λόγο αλλά ούτε και προς τον λόγο της Γενικής Ψυχολογίας, με την έννοια ότι αυτή αφορά δομικά στοιχεία του περιεχομένου της έννοιας που τους είναι αδιάφορα. Αντίθετα, αναδύεται μια σύμπλευση, αφού η επιθυμία, τα συναισθήματα, ο εαυτός, η ταύτιση με τη ζωή, η κινητήρια δύναμη αποτελούν βασικούς πυλώνες που πραγματεύονται και οι δύο αυτοί τομείς σε σχέση με την έννοια ψυχή – πυλώνες άρρηκτα συνδεδεμένοι με το έργο που αυτή επιτελεί.

Από τη στιγμή ωστόσο που κυριαρχεί στις μέρες μας μια μορφή υλισμού που απορρίπτει την ύπαρξη της ψυχής, τι είναι αυτό που θα μπορούσε να μας δώσει το δικαίωμα να επιλέξουμε την αντίθετη άποψη, δηλαδή την παραδοχή ύπαρξης μιας ψυχοσωματικής οντότητας, πέραν, βεβαίως, από μια δογματική και αυθαίρετη προσέγγιση που απλά απορρίπτει την αντίθετη άποψη χωρίς να υπερασπίζεται με οποιονδήποτε τρόπο αυτή την απόρριψη; Ποια μπορεί να είναι τα επιχειρήματά μας; Δεδομένου πως δεν είναι όλοι οι υποστηρικτές του υλισμού ικανοποιημένοι από την ποιότητα της όλης επιχειρηματολογίας ενάντια στην ύπαρξη της ψυχής – δεν πείθονται απόλυτα από τα επιχειρήματα που προτάσσονται από το ίδιο τους το «στρατόπεδο» – δημιουργείται αυτόματα ένα άνοιγμα που δεν απαγορεύει, αντιθέτως δίνει το δικαίωμα στην επιλογή της αντίθετης άποψης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του William Lycan, υλιστής φιλόσοφος μια ζωή, ο οποίος, παρόλο που δεν πείθεται από τη φιλοσοφική θέση του δυισμού, δεν πείθεται επίσης ούτε από τις θέσεις που εκφράζονται εναντίον του.

Όπως διαπιστώνουν οι Stewart Goetz και Charles Taliaferro (2011: 2) «η επικρατούσα υλιστική οπτική δεν είναι πέραν αμφισβητήσεως». Από παράδειγμα η περίπτωση του φιλόσοφου Gottfried Leibniz (1646-1716), ο οποίος υπερασπίζεται την ύπαρξη της ψυχής επιχειρηματολόγωντας ενάντια στην οπτική του υλισμού. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για τον Δρ Wilder Penfield, πατέρα της επιστήμης του εγκεφάλου, ο οποίος στη βάση του ερευνητικού του έργου πίστευε στην ύπαρξη της ψυχής, κάνοντας λόγο για την ύπαρξη «πνεύματος», άυλης ενέργειας (Ευδόκας, 1996: 142).

Οι Πλάτωνας, Augustine και Descartes «πιστεύουν στην ύπαρξη της ψυχής στη βάση αυτού που έχουν επίγνωση μέσα από την οπτική του πρώτου προσώπου (first-person perspective). Δεν υπάρχει το παραμικρό αποδεικτικό στοιχείο ότι καταλήγουν στην πίστη

τους για την ύπαρξη της ψυχής αφού πρώτα αποτυγχάνουν να εξηγήσουν διάφορες εμπειρίες με βάση όρους του τι συμβαίνει στον φυσικό κόσμο» (Goetz & Taliaferro, 2011: 155). Ακόμη και στην περίπτωση των Αριστοτέλη και Ακινάτη, οι οποίοι δεν τονίζουν και πολύ την οπτική του πρώτου προσώπου και πάλι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Αντίθετα, και οι δύο πιστεύουν πως υπάρχουν θετικά τεκμήρια για την ύπαρξη της ψυχής.

Εύλογα θα μπορούσε να σχολιάσει κανείς: και τι έγινε, δηλαδή, αν υπάρχει ή δεν υπάρχει ψυχή; Όλα αυτά τα επιχειρήματα ενάντια στην ύπαρξή της καθώς και τα αντιεπιχειρήματα υπέρ της ύπαρξης της ψυχής θα μπορούσαν να μας αφήνουν ουσιαστικά αδιάφορους, με την έννοια πως θα ήταν δυνατό να θεωρήσει κανείς το όλο θέμα και την όλη αντιπαράθεση ως τίποτε περισσότερο από μια διαλεκτική συζήτηση που αφήνει και τα δύο αντιμαχόμενα στρατόπεδα ουσιαστικά αλώβητα, όπως και τον ίδιο τον άνθρωπο γενικότερα, με την έννοια πως ο άνθρωπος θα συνεχίσει να ζει τη ζωή όπως κάνει εδώ και χιλιετίες τώρα. Η απόρριψη ωστόσο της ιδέας της ύπαρξης της ψυχής δεν είναι χωρίς κόστος για τον άνθρωπο, και αυτό γιατί μας αφήνει ηθικά εκτεθειμένους και φτωχότερους. Όπως πολύ ορθά συζητούν οι Goetz και Taliaferro (2011: 211), «ο στοχασμός για την ψυχή επηρεάζει σημαντικά την αντίληψή μας για το καλό. Εάν μια απόλυτη μορφή υλισμού είναι αληθής ή λογική, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχουν χαρές, πόνος, πιστεύω, επιθυμίες και λοιπά, είναι δύσκολο να δει κανείς πώς οποιαδήποτε αναγνωρίσιμη ηθική ή διδασκαλία για την αγάπη μπορεί να επιβιώσει». Κάτω από αυτό το πρίσμα δεν θα μπορούσε να αποτελεί μια τυχαιότητα πως η ηθική υπόσταση αποτελεί βασικό δομικό πυλώνα στο νόημα που αποδίδουμε στην έννοια, ως «ο εσωτερικός κόσμος, η ηθική και συναισθηματική υπόσταση του ανθρώπου» (Μπαμπινιώτης, 2008: 1992).

Δεδομένου της ύπαρξης ενός σκηνικού όπου τα επιχειρήματα που προβάλλονται ενάντια στην ύπαρξη της ψυχής δεν μπορούν να θεωρηθούν ως πειστικά και από τη στιγμή που ο αντίλογος προβάλλει τα δικά του αντιεπιχειρήματα, η υιοθέτηση της θέσης υπέρ της ύπαρξης της ψυχής αποτελεί, κατά την άποψή μας, μια ορθή επιστημονική προσέγγιση, με την έννοια ότι διατηρείται ένα ανοικτό μυαλό που αρνείται να τοποθετήσει στο περιθώριο το ενδεχόμενο ύπαρξής της μέχρι αποδείξεως του αντιθέτου. Το γεγονός ότι κάποιος δεν μπορεί να αποδείξει την ύπαρξη μιας άυλης οντότητας δεν σημαίνει πως θα πρέπει αυτόματα να προχωρήσει και να απορρίψει αυτό το ενδεχόμενο. Αρκεί να αναλογιστούμε σε αυτό το σημείο την περίπτωση της σύλληψης από τον Δημόκριτο της ατομικής θεωρίας της ύλης και του φοβερά μακρού χρονικού διαστήματος που διαμεσολάβησε – δύο και πλέον χιλιετίες – μέχρι ο επιστημονικός κόσμος να δεχθεί την ατομική θεωρία, που οδήγησε στη διάσπαση του ατόμου. Η ατομική θεωρία δεν απορρίφθηκε επειδή δεν μπορούσαν να την αποδείξουν αντιθέτως η διερεύνηση αυτής της πιθανότητας συνεχίστηκε (Ευδόκας, 1996: 218-219).

Πέραν αυτού δεν θα πρέπει να περιθωριοποιούμε το γεγονός πως η πίστη στην ύπαρξη της ψυχής από τον απλό άνθρωπο, γενικά ομιλούντες πάντοτε, βρίσκεται εδραιωμένη στην «αυτογνωσία ή την ενδοσκόπηση» (Goetz & Taliaferro 2011: 33-34). Η φύση αυτής της πίστης είναι ριζωμένη σε «πρώτο πρόσωπο». Όπως συμπερασματικά καταλήγουν οι προαναφερόμενοι ερευνητές, η ιστορία της ψυχής όπως καταγράφεται στο βιβλίο τους “A brief history of the soul” (2011: 181) «δείχνει πως η ύπαρξη της ψυχής επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό, εάν όχι ολοκληρωτικά, στη βάση της εμπειρίας του πρώτου προσώπου και δεν είναι ένα θεωρητικό αξίωμα». Αν ο άνθρωπος στρέψει το βλέμμα προς τα έσω και στοχαστεί τον εαυτό του, το πρόβλημα της ψυχής πιθανώς να κάνει την εμφάνιση του.

Μέσα από τη μέχρι τώρα συζήτησή μας προσπαθήσαμε να υποστηρίξουμε, με την παράθεση κάποιων επιχειρημάτων, πως τα ανθρώπινα όντα δεν είναι απλώς ύλη, ένα σώμα, αλλά μια ενσωματωμένη ψυχή, μια ψυχοσωματική οντότητα. Αυτή η προσπάθειά μας με κανένα τρόπο δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως ισχυρισμός πως είμαστε κάτοχοι της απόλυτης αλήθειας όσον αφορά στο φαινόμενο «άνθρωπος».

Παραδεχόμενοι λοιπόν την ύπαρξη της ψυχής, αναδύεται άμεσα το ερώτημα: τι είναι ψυχή; «Ψυχής πείρατα ιών ουκ εξεύροιο, πάσαν εκπορευόμενος οδόν· ούτω βαθύν λόγον έχει», (<https://anthologio.wordpress.com>), μας διδάσκει ο Ηράκλειτος, που σημαίνει πως όσο και αν προσπαθήσουμε να φτάσουμε στο βάθος της ψυχής, «ποτέ δεν θα το φτάσουμε ακόμη και αν διατρέξουμε όλη την οδό (ή όλες τις οδούς)» (Καστοριάδης, 1999: 58). Παρόλο που ο Ηράκλειτος δεν «ξεπεράστηκε», (Καστοριάδης, 1999: 58), και πολύ πιθανόν, κατά την άποψή μας, δεν θα ξεπεραστεί ποτέ, το περιεχόμενο της έννοιας δεν φαίνεται να αποτελεί ένα απόλυτο μυστήριο. «Χωρίς να γνωρίζουμε τα πάντα» για αυτή την ψυχή, «γνωρίζουμε αρκετά πράγματα», συζητά ο Καστοριάδης (ό.π.).

Το παραχθέν οικοδόμημα αυτής της γνώσης, όπως αναδύεται στο βιβλιογραφικό υλικό που ανασκοπήθηκε, χαρακτηρίζει η ανομοιογένεια, η αντιπαράθεση και η διχογνωμία – ακόμη και σε αυτό τον χώρο της ψυχολογίας (Rose, 1999). Αυτό το σκηνικό αποτελεί απτή μαρτυρία της αδυναμίας της ανθρώπινης σκέψης να διαμορφώσει ένα κοινά αποδεχτό ορισμό για το ίδιο το δημιούργημα που αυτή επινόησε, ή έστω και να έρθει σε μια ακτίνα συμφωνίας στο τι είναι ψυχή. Κάτω από αυτό το πρίσμα, αυτό που μπορεί να ειπωθεί με σιγουριά είναι ότι η έννοια παραμένει φευγαλέα και ένα πέπλο μυστηρίου εξακολουθεί να την καλύπτει. Ως εκ τούτου, στη διαμόρφωση απάντησης στο ερώτημα που θέσαμε υιοθετούμε μια ευρεία οπτική παραθέτοντας ορισμούς από διάφορους χώρους.

Ο Πλάτωνας, για παράδειγμα, υποστηρίζει, όπως και οι περισσότεροι φιλόσοφοι που ακολούθησαν μέχρι τον Descartes τον 17^ο αιώνα, πως η ψυχή είναι αυτό που δίνει ζωή στο

σώμα (Phaedo, 105C-D, όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro 2011: 8). Παράλληλα θεωρεί πως η ψυχή κινεί το σώμα. Ο Αριστοτέλης, συμφωνεί με τον Πλάτωνα όσον αφορά στη δύναμη της ψυχής να δίνει ζωή (Goetz & Taliaferro 2011: 19). Αντιλαμβάνεται την ψυχή ως αρχή (Prinzip) της ζωής (Χριστοδούλου, 2003). Το έμψυχο διακρίνεται από το άψυχο με τη ζωή παρατηρεί ο Αριστοτέλης (ό.π.), η ψυχή είναι η «αιτία και αρχή του ζωντανού σώματος» ... «η πηγή της κίνησης, αυτή και ο σκοπός της κίνησής του» (Περί Ψυχής Β, 415b, 8-12 όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 155), γεγονός που σημαίνει ότι δεν ταυτίζεται με το σώμα. Η ψυχή θεωρείται από τον Αριστοτέλη ως το Είναι του ανθρώπου, αφού «όταν ορίζουμε το Είναι ενός πράγματος, αποκλείουμε», σύμφωνα με τον εν λόγω φιλόσοφο, «καθετί υλικό, γιατί η ύλη ανήκει στο συγκεκριμένο πράγμα, και όχι στο Είναι του (Düring, 1994: 451).

Ο Aurelius Augustinus ή Saint Augustine (354 -430 CE), (Goetz & Taliaferro, 2011) όπως και ο Θωμάς ο Ακινάτης συμπλέουν με τους Πλάτωνα και Αριστοτέλη θεωρώντας πως η ψυχή είναι η αρχή της ζωής (Mitchell, 2015). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Emerson (1803-1882), ο οποίος θεωρεί την ψυχή ως την κεντρική πηγή που δίνει ζωή (Miller, 2000). Δεδομένου ότι στον άνθρωπο απαντάμε ένα ζωντανό οργανισμό, έχουμε μια καθολική ισχύ των προαναφερόμενων θέσεων στο ανθρώπινο είδος. Η σύγχρονη γενική ψυχολογία δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα ως προς αυτό το σημείο: «η ψυχή δεν είναι κάτι χωριστό από τη ζωή. ... Η «ψυχή» δεν νοείται παρά μόνο σαν ψυχική ζωή και η ψυχική ζωή δεν νοείται παρά σα ζωή μέσα σε ένα περιβάλλον που τη διατηρεί, την προωθεί» (Τομασίδης, 1982: 13). «Η ψυχή», λοιπόν, «δεν είναι ένα πράγμα, αλλά μια ιδιότητα ή μια διάσταση βιώματος της ζωής και των εαυτών μας» (Moore, 1992: 6 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 21).

Από την άλλη, ο Rene Descartes (1596-1650) απορρίπτει την ιδέα πως η ψυχή δίνει ζωή στο σώμα. Ορίζοντας τον εαυτό του ως «ένα πράγμα που σκέφτεται», δηλαδή «ένα πράγμα που αμφιβάλλει, καταλαβαίνει (διανοείται), επιβεβαιώνει, αρνείται, θέλει, ... το οποίο επίσης φαντάζεται και νοιώθει» (Descartes, Meditations, II, 153, όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro 2011: 66), προχωρεί να ορίσει στη συνέχεια την ψυχή ως ταυτόσημη με τον νου, τη διάνοια. Για τον Descartes, «ένα πράγμα που σκέφτεται είναι μια διάνοια και μια διάνοια είναι μια ψυχή» (Goetz & Taliaferro 2011: 67). «Η διάνοια [ή η ψυχή του ανθρώπου (δεν κάνω καμία διάκριση ανάμεσα τους)]», διευκρινίζει (Descartes 1967, I: Synopsis of the Meditations, 141, Goetz & Taliaferro 2011: 67).

Η ψυχή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενέργεια. Ο Miller (2000: 9) συζητά πως «η ψυχή είναι μια βαθιά και ζωτική ενέργεια η οποία δίνει νόημα και κατεύθυνση στη ζωή μας». Η κβαντική φυσική έρχεται να ισχυροποιήσει το θεμέλιο ορισμού της έννοιας ως

ενέργεια. Στο βιβλίο του, «The spiritual universe: how quantum physics proves the existence of the soul», ο Fred Wolf αναφέρει επί λέξει: «Με βάση την έρευνά μου, το πνεύμα φαίνεται να είναι δυναμικές δονήσεις κενής ενέργειας (virtual vibrations of vacuum energy): η δε ψυχή αποδεικνύεται ως αντικατοπτρισμοί αυτών των δυναμικών δονήσεων στον χρόνο ...», και καταλήγει συμπερασματικά πως η ψυχή «δεν είναι μια οντότητα» (Wolf, 1996: 31 όπ. αναφ. στο Miller, 2000:23).

Θα μπορούσε κανείς να συνεχίσει να παραθέτει περαιτέρω ορισμούς. Σε τι θα ωφελούσε, ωστόσο, κάτι τέτοιο και πώς θα μας βοηθούσε να απαντήσουμε το ερευνητικό μας ερώτημα; Ακόμη και αν υποθέσουμε πως θα ήταν εφικτό να έχουμε ένα καθολικά και αμετάκλητα αποδεχτό ορισμό για το «τι είναι ψυχή», αυτό που θα πετυχαίναμε θα ήταν απλά η τοποθέτηση δύο εννοιών, της «ψυχής» και του «ανθρώπου», σε δύο παράλληλους δρόμους, που αποκλείουν τη συνομιλία μεταξύ των δύο εννοιών. Θα βρισκόμαστε, δηλαδή, μπροστά σε μια εικόνα στατικότητας. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να οικοδομήσουμε μια γέφυρα που θα συνδέει τις δύο έννοιες και θα ρίχνει φως στο φαινόμενο «άνθρωπος», ως δρώντας, ως σκηνοθέτης και ηθοποιός στο έργο που ονομάζεται ζωή.

Το ερώτημά μας «τι είναι ψυχή;» τίθεται συνεπώς στο περιθώριο, αφού αυτό που θα οικοδομήσει μια τέτοια γέφυρα είναι το ίδιο το έργο της ψυχής. Όπως υποδεικνύει άλλωστε ο G.W.F. Hegel «στη δράση της βρίσκεται το είναι και η ουσία της» (Χριστοδούλου, 2003: 9). Δεδομένου πως έχει ήδη γίνει παραδεχτό πως η ψυχή βρίσκεται και επιτελεί το έργο της εντός του σώματος, είναι σημαντικό και αναγκαίο να ειπωθεί ότι το σώμα και η ψυχή είναι άρρηκτα συνδεδέμενα (Swinburne, 2007· Πλάτωνας όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro 2011· Αριστοτέλης όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003· Aurelius Augustinus, Θωμάς Ακινάτης και Rene Descartes όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro 2011· Καστοριάδης, 1981). Αντλώντας από τον Adler, θα μπορούσε να λεχθεί πως το ά-τομο (in-dividuum) είναι αδιαίρετο (Τομασίδης, 1982). Η ύλη και το πνεύμα, «από ψυχολογική άποψη το σώμα και η ψυχή» βρίσκονται συνεπώς σε αλληλεπίδραση (Τομασίδης, 1982: 21).

Παρόλο που συνιστά ουσιαστικά επανάληψη, ως εκ περισσού, κρίνεται χρήσιμο να σταθούμε ιδιαίτερα στα ψυχικά φαινόμενα, τα οποία θα μας απασχολήσουν κατά αποκλειστικότητα στη συνέχεια της συζήτησής μας, και να τονίσουμε πως ο «ψυχικός κόσμος ολόκληρος αποτελεί ... μια οργανωμένη ολότητα» (ό.π.: 225), της οποίας τα μέλη βρίσκονται σε διαρκή «λειτουργική αλληλοεξάρτηση και αλληλεπίδραση» (ό.π.: 12) – ένα κριτικό σημείο που παρουσιάζεται και στον ορισμό της γενικής ψυχολογίας πως η ψυχή «είναι η ολότητα και η ενότητα των ψυχικών φαινομένων» (ό.π.: 131). Κατά συνέπεια, μια μεταβολή σε ένα μέλος δύναται να επιδρά λογικά σε άλλο ή άλλα, όπως και μια αρνητική

ψυχική κατάσταση δύναται να διαταράσσει την εύρυθμη λειτουργία του όλου, να διαταράσσει την ηρεμία του εσώτερου κόσμου ως ολότητα.

Πέραν αυτού, έχει επίσης σημασία να αναδείξουμε όχι μόνο το στοιχείο αυτής της ατομικότητας αλλά και της μοναδικότητας της ψυχής του κάθε ανθρώπινου όντος, δεδομένου ότι «κάθε παιδί γεννιέται με διαφορετικές δυνατότητες από αυτές οποιουδήποτε άλλου παιδιού» (Adler, 1964: 176). «Η ιδιαιτερότητα», άλλωστε, «είναι ο νόμος της φύσης», πράγμα που σημαίνει πως «δεν υπάρχουν δύο πανομοιότυπα όντα» (Ρανσιέρ, 2008: 46). Κατά συνέπεια, το έργο της ψυχής αν και παρουσιάζει καθολική ισχύ στο ανθρώπινο γένος αφορά και ξεδιπλώνεται μέσα σε αυτή τη μοναδικότητα – μια μοναδικότητα που δεν ακυρώνεται αλλά διατηρείται και αναδεικνύεται μέσα από αυτή την καθολικότητα. Η ψυχή, όπως συζητά ο Τομασίδης (1982: 14), «δεν είναι tabularasa στην οποία απεικονίζονται παθητικά οι ερεθισμοί του περιβάλλοντος, αλλά μια δυναμική ολότητα, που χρωματίζει κάθε στιγμή διαφορετικά τους διάφορους ερεθισμούς», με ένα μοναδικό τρόπο για το κάθε άτομο. Ακόμη και αν υποθέσουμε πως έχουμε τους ίδιους περιβαλλοντικούς ερεθισμούς ή επιδράσεις, είναι αδύνατο, υποστηρίζει ο Adler (1964), να πει κανείς πως θα ήταν δυνατό να έχουμε την ίδια κατανόηση, ερμηνεία και αντίδραση από οποιαδήποτε δύο άτομα. Πίσω από αυτή τη μοναδικότητα θα πρέπει να υποθέσουμε, κατά τον Adler «την ύπαρξη μιας ακόμη δύναμης, της δημιουργικής δύναμης του ατόμου» (Adler, 1964: 177), μιας δύναμης που υπερασπίζεται με ιδιαίτερο πάθος ο Κορνήλιος Καστοριάδης (1981, 2000).

Στρεφόμενοι στο ερώτημά μας που αφορά στο έργο που η ψυχή δύναται να παράγει, αυτό που μπορεί μετά σιγουριάς να λεχθεί είναι το γεγονός ότι η ανθρώπινη σκέψη παρουσιάζεται ανήμπορη να συλλάβει πλήρως και ως ολότητα το έργο που η ψυχή επιτελεί, και αυτό όχι εξετάζοντας την ίδια την ψυχή – πράγμα αδύνατο λόγω της μη υλικής μορφής της όπως γίνεται γενικά παραδεχτό – αλλά τις εκδηλώσεις της. Παραδεχόμενοι αυτό τον περιορισμό, είμαστε υποχρεωμένοι να σημειώσουμε πως η απάντησή μας με κανένα τρόπο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ολοκληρωμένη, αλλά ούτε και ως απόλυτη και καθολικά αποδεκτή αλήθεια. Άλλωστε η ετερογένεια αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο του οικοδομήματος γνώσης γύρω από το ποιητικό έργο της ψυχής.

Αντλώντας από τη γενική εικόνα που διαμορφώνεται μέσα από το υλικό που ανασκοπήθηκε μπορεί να ειπωθεί πως η εκτέλεση του έργου της ψυχής συνιστά ουσιαστικά και ταυτόχρονα ένα ξεδίπλωμα του φαινομένου άνθρωπος μέσα στην καθημερινότητά του, ένα ξεδίπλωμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης που αφορά στην αλληλεπίδρασή του με τον Άλλο, τη σχέση του με τον ίδιο του τον εαυτό, και όχι μόνο. Πρόκειται για ένα αδιάλειπτο έργο που την ίδια τη στιγμή που εκτυλίσσεται συνιστά συνάμα και μια στιγμή βιώματος της ζωής: φτάνει δε σε ένα τέλος μόνο με τον θάνατο του βιολογικού οργανισμού.

Από διάφορες λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το έργο της, μπορεί να συναχθεί πως η ψυχή αποτελεί ένα αιτιώδη παράγοντα που προκαλεί (causes) τα διανοητικά συμβάντα, τα οποία με τη σειρά τους δύνανται να προκαλούν συμβάντα στον φυσικό κόσμο, μέσα από επιλογές του ατόμου, όπως την κίνηση του σώματος προς την επίτευξη ενός σκοπού, για παράδειγμα, ή τη συγγραφή ενός μυθιστορήματος, πάντοτε με την προϋπόθεση ότι παραδεχόμαστε ως σωστή την ύπαρξη του ανθρώπου ως μια άρρηκτα συνδεδεμένη ψυχοσωματική οντότητα (Goetz & Taliaferro 2011: 158). Η ψυχή είναι η αιτία (in virtue of) που αυτά τα συμβάντα λαμβάνουν χώρα, η ψυχή καθιστά εφικτό (Goetz & Taliaferro 2011· Swinburne, 2007). Η ψυχή «είναι κάτι που *μορφώνει*» (Καστοριάδης, 1981: 400, έμφαση στο ίδιο το κείμενο), που πλάθει.

Εντός του σώματος η ψυχή είναι «αδιάλειπτα ενεργή» (Rosmini, 1999:16) αναπτύσσοντας τον εαυτό της. Αυτή η ανάπτυξη είναι, σύμφωνα με τον εν λόγω Ιταλό φιλόσοφο, «ένα είδος κίνησης, η οποία σύρει την ψυχή από μια κατάσταση σε μια άλλη καθώς λανθάνουσα δύναμη στην ψυχή ενεργοποιείται» (ό.π.: 10). Προκαλείται, με άλλα λόγια, ένα είδος μεταμορφωτικής δραστηριότητας, όπου αυτό που βρίσκεται εν δυνάμει εντός λαμβάνει λογικά μια υπαρκτή μορφή, με την έννοια της αλλαγής, της αλλοίωσης, της ανάπτυξης, για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης (Χριστοδούλου, 2003). Αντλώντας από τον Lersch (1956: 2 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 12), μπορούμε να κάνουμε λόγο για αυτοεξέλιξη στο πέρασμα του χρόνου, μέσα από εσωτερικές δυνάμεις του ίδιου του οργανισμού – κάτι που ισχύει, σύμφωνα με τον Τομασίδη (1982), όχι μόνο στη βιολογική αλλά και στην ψυχική ζωή. Υφίσταται, δηλαδή, μια «τελολογική» κατεύθυνση (ό.π.). Αυτή η «κίνηση», κατά τον Αριστοτέλη, μεταφράζεται όχι μόνο σε ποσοτική αλλά και ποιοτική μεταβολή και στους δύο προαναφερόμενους τομείς (Düring, 1994). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Καστοριάδης, ο οποίος συζητά πως η εκτύλιξη του έργου της ψυχής ακολουθεί μια εξελικτική διαδικασία η οποία «ερείζεται γερά στα στάδια της νευροφυσιολογικής ωρίμανσης (και της ζωικής μάθησης)» (1999: 191), που συντελείται ταυτόχρονα μέσα από μια διαδικασία εκκοινωνισμού.

Αυτό το έργο που η ψυχή παράγει για το κάθε μεμονωμένο άτομο όπως και το αποτέλεσμά του δεν αποτελεί ωστόσο ένα καθαρά ιδιωτικό ζήτημα ή καθαρά ατομικό δημιούργημα. Οι σκέψεις μας, τα συναισθήματα που βιώνουμε, η ίδια η αντίληψή μας για την πραγματικότητα γύρω μας, οι αξίες, τα πιστεύω μας – αυτός ο «χάρτης» ή η «οπτική (μας) για τον κόσμο που θεωρούμε ότι είναι «αλήθεια» για αυτόν τον κόσμο» (Swinburne, 2007: 122) – δεν αναδύονται μέσα από ένα κενό. Από τη στιγμή που «δεν υπάρχει εξωκοινωνικός άνθρωπος· δεν υπάρχει ανθρώπινο «άτομο» ως ακοινωνική, εξωκοινωνική ή προκοινωνική «ουσία» (substance) ούτε ως πραγματικότητα ούτε ως συγκροτημένη

φαντασία (Καστοριάδης, 2000: 262) – ο άνθρωπος «δεν μπορεί να υπάρξει ούτε υλικά ούτε, κυρίως, ψυχικά» εκτός κοινωνίας (ό.π.: 263) – το όλο ζήτημα διαπερνά την ιδιωτική σφαίρα και καθίσταται πρόβλημα δημοσίου συμφέροντος. Η κοινωνία αυτόματα και δικαιωματικά αποκτά εύλογο, ή ορθότερα έχει εγγενές, συμφέρον στη διαμόρφωση της ψυχής των μεμονωμένων μελών της, ούτως ώστε να δημιουργείται μια σχετική ομοιογένεια και να διατηρείται μια ελάχιστη κοινωνική συνοχή.

Είναι συνεπώς αναγκαίο πριν προχωρήσουμε να αναλύσουμε το έργο της ψυχής να συζητήσουμε τον παρεμβατικό ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνία στην οικοδόμηση της ψυχής. Θεμέλιο της συζήτησής μας αποτελεί η φιλοσοφική ανθρωπολογία του Κορνήλιου Καστοριάδη, ο οποίος θεωρεί πως μέσα από την άσκηση εξουσίας η ψυχή κατασκευάζεται εν πολλοίς από την κοινωνία. Παρά τον περιοριστικό ρόλο που ασκεί η κοινωνία, ο Καστοριάδης αναγνωρίζει στο άτομο «ιδιαίτερες ικανότητες δράσης» (Κιουπκιολής, 2015: 73), δημιουργικές ικανότητες, πράγμα που του προσφέρει τη δυνατότητα να απεγκλωβιστεί εν μέρει τουλάχιστο από τα πλοκάμια της κοινωνίας.

Παρόλο που το ζήτημα της ψυχής όπως διαμορφώνεται στο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά στον δάσκαλο, ως ενήλικας, είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε μια κάθετη στροφή πίσω στον χρόνο, και αυτό διότι στο πρόσωπο του δασκάλου θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ένα άτομο που έχει ήδη κοινωνικοποιηθεί, από πολύ ενωρίς, κατά ένα ιδιόμορφο τρόπο από μια συγκεκριμένη οικογένεια, σε μια συγκεκριμένη «θεσμισμένη», όπως την αποκαλεί ο Καστοριάδης, κοινωνία και που εκτελεί ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο που του έχει αναθέσει η πολιτεία. Αυτή η διαδικασία κοινωνικοποίησης ξεκινά από πολύ ενωρίς, από τη βρεφική ηλικία. Οι ιδιότητες αυτής της ψυχής σε αυτό το χρονικό σημείο δεν βρίσκονται σε πλήρη άνθηση, δεν αποτελούν ένα τελειωμένο «προϊόν», αλλά ένα έργο εν εξελίξει. Θέτοντάς το αλλιώς, υφίσταται μια εν δυνάμει κατάσταση, μια εξελικτική διαδικασία, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη «νευροφυσιολογική ωρίμανση» του οργανισμού, και όχι μόνο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει (Καστοριάδης, 1999: 191). Η ικανότητα για λογική σκέψη δεν υφίσταται στο σημείο της γέννησης, για παράδειγμα, αλλά αποκτάται στη συνέχεια.

Τι σημαίνει, ωστόσο, για τον Καστοριάδη «ψυχή» και πώς επιτελείται αυτή η κοινωνικοποίηση, ή «εκκοινωνισμός», όπως τον αποκαλεί (1981: 439); Για τον Καστοριάδη, «ο άνθρωπος είναι ψυχή, ψυχή βαθιά, ασυνείδητη» (2000: 151)· δεν είναι, δηλαδή, απλά κάτοχος μιας ψυχής, όπως είναι κάτοχος δύο ποδιών ή δύο χεριών. Η ψυχή παρουσιάζεται ως η ουσία του ανθρώπου. Η χρήση του ρήματος «είναι» παραπέμπει σε μια ταύτιση των δύο εννοιών. Αυτό δε που ιδιαίτερα διακρίνει αυτή την ανθρώπινη ψυχή είναι το βάθος της, ένα βάθος που φαίνεται να χάνεται στον «χώρο» του ασυνείδητου. Αυτό έχει

την ιδιαίτερη σημασία του στο πώς αντιλαμβανόμαστε τον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του, αφού το ασυνείδητο διαδραματίζει, κατά τον Καστοριάδη, ένα ιδιαίτερα καθοριστικό ρόλο. Δεν ελέγχεται από τη λογική, για παράδειγμα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία η παρατήρησή του πως «όσο περισσότερο ...διερευνούμε» την ψυχή, «τόσο διαπιστώνουμε ότι είναι ουσιαστικά α-λογική» (Καστοριάδης, 1999: 58).

Βασικό θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται ο εκκοινωνισμός της ψυχής αποτελεί ο όρος «ριζικό φαντασιακό», τον οποίο εφαρμόζει τόσο στο κοινωνικό επίπεδο ως κοινωνικο-ιστορικό όσο και στο ατομικό ως ψυχή-σώμα (Καστοριάδης, 1981: 512). Παρενθετικά αναφέρουμε πως ο όρος «φαντασιακό», στο πλαίσιο της καστοριαδικής σκέψης, σημαίνει την πρωταρχική ικανότητα να θέτει κανείς στον εαυτό του την εικόνα υπό τον τρόπο της παράστασης ενός πράγματος και μιας σχέσης που δεν υπάρχουν και που δεν δίνονται στην αντίληψη από την αισθητή εμπειρία (Καστοριάδης, 1981: 190). Ως κοινωνικο-ιστορικό, αυτό το ριζικό φαντασιακό είναι «ανοιχτός ποταμός του ανώνυμου συλλογικού· ως ψυχή/σώμα, είναι ρους παραστασιακός/αισθηματικός/προθεσιακός» (Καστοριάδης, 1981: 512) – ένας ορισμός που ήδη μας παραπέμπει με συνοπτικό τρόπο στον βασικό πυλώνα του έργου της ψυχής. Βρισκόμαστε δηλαδή μπροστά σε ένα κοινωνικό φαντασιακό, ή αλλιώς μια θεσμιζούσα κοινωνία, ενώ από την πλευρά του ατόμου έχουμε να κάνουμε με τη «ριζική φαντασία» της ψυχής (ό.π.), με ένα «διαρκές ανάβρυσμα ενός ρου παραστάσεων, αισθημάτων και επιθυμιών αζεχώριστων μεταξύ τους, και», όπως μας επισημαίνει και προκαλεί ο Καστοριάδης, «αν δεν το κατανοούμε αυτό δεν κατανοούμε τίποτε από τον άνθρωπο» (2000: 151). Κάτω από αυτό το πρίσμα, είναι προφανές πως το είναι της ψυχής καθορίζεται ως ριζική φαντασία (Καστοριάδης, 1981). Αυτός δε ο αλληλένδετος ρους είναι εν πολλοίς αυθόρμητος (Καστοριάδης, 1997). Αναλυτικότερα, αυτό το ριζικό φαντασιακό αναφέρεται σε «όλα τα είδη νοητικού περιεχομένου, αλλά κυρίως στις εικόνες, τις αντιλήψεις, τις μνήμες, τα όνειρα, τις φαντασιώσεις, καθώς και τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις επιθυμίες» (Κιουπκιολής, 2015: 74).

Και στα δύο επίπεδα του ριζικού φαντασιακού η φαντασία κατέχει και διαδραματίζει τον καθοριστικό ρόλο ως δημιουργική δύναμη – ένα στοιχείο με ιδιαίτερη σημασία για μας αφού συνδέεται με τη δημιουργικότητα την οποία διερευνάμε ως άξονα της ταυτότητας. Αυτή η κάθετη έμφαση δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη, αφού αυτό που διακρίνει, κατά τον Καστοριάδη, τον άνθρωπο από τα άλλα έμβια όντα δεν είναι η λογική και η ορθολογικότητά του, αλλά η ικανότητα της δημιουργίας, η οποία και αποτελεί ακριβώς την «ουσία» του ανθρώπου (Καστοριάδης, 2000: 150). Θεμελιακό δομικό συστατικό αυτής της δημιουργίας δεν είναι άλλο από τη φαντασία. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει, «τα μαθηματικά, η

υψηλότερη μορφή της λογικής μας, ξαναπετούν κάθε φορά ψηλά μόνο με τη φαντασία» (ό.π.), και όχι με τη λογική.

Το συλλογικό φαντασιακό αυτής της θεσμίζουσας και ταυτόχρονα θεσμισμένης κοινωνίας είναι δημιουργός των «κοινωνικών φαντασιακών σημασιών» της (Καστοριάδης, 1981: 499) – σημασίες που διαφέρουν λογικά από κοινωνία σε κοινωνία και καλύπτουν, ανάμεσα σε άλλα, τους «κοινωνικούς ρόλους, τα πρότυπα των κοινωνικών σχέσεων, τα πράγματα και τους κανόνες που προσδίδουν σε κάθε επιμέρους κοινωνία την ιδιαίτερη μορφή της ... τις ποικίλες αρχές κοινωνικής διάταξης και οργάνωσης – τους τρόπους συνάρθρωσης των σχέσεων, τους κανόνες σκέψης και δράσης, τους προσανατολισμούς, τις κοινές αναπαραστάσεις, τις αξίες και γενικές κατηγορίες συναισθημάτων – που συνθέτουν και διαφοροποιούν επιμέρους κοινωνικά πεδία» (Κιουπκιολής, 2015: 86). Γενικά ομιλούντες, οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες παρουσιάζονται να επιτελούν ένα ρυθμιστικό ρόλο στην εκδήλωση της καθημερινής ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όπως επεξηγεί περαιτέρω ο Καστοριάδης, «οι κοινωνικές σχέσεις, οι κανόνες και οι πρακτικές είναι πάντοτε «θεσμοί» με την έννοια ότι «τίθενται» ως καθολικοί, συμβολοποιημένοι και επικυρωμένοι τρόποι για να κάνουμε πράγματα» (Καστοριάδης, 1985, 174-189). Συμμετέχοντας σε αυτές τις σημασίες που δημιουργεί η κοινωνία στην οποία ζει – «είτε ενεργητικά ως «αυτουργός», είτε ως «λήπτης» (κοινό) αυτών των σημασιών» – το άτομο δημιουργεί το νόημα της ζωής του (Καστοριάδης, 1999: 84). Η αφομοίωση από μέρους του ατόμου αυτών των σημασιών, των κανόνων, των αξιών, για παράδειγμα, οδηγεί «σταδιακά» στη δημιουργία «ημισυνείδητ(ων) οιονεί αυτοματισμ(ών)», με τους οποίους το άτομο «βρίσκ(ει) «αυτόματα» τον δρόμο του στις κοινωνικές συνθήκες» (Κιουπκιολής, 2015: 74).

Ιδιαίτερα καθοριστικός και αναπόφευκτα αναγκαίος θεσμός αποτελεί «μια ρητή εξουσία», η συγκρότηση δηλαδή των φορέων που «έχουν δυνατότητα ρητά και αποτελεσματικά να εκδίδουν κυρώσιμες διαταγές» – ένας θεσμός που ο Καστοριάδης συνδέει με την έννοια της πολιτικής και ο οποίος «στοχεύει τη θέσμιση ως τέτοια, ή τις μεγάλες επιλογές που επηρεάζουν την κοινωνία στο σύνολό της, «απευθύνεται» στο ανώνυμο συλλογικό, παρόν και μέλλον» (Καστοριάδης, 1999: 75). Το αναλυτικό πρόγραμμα που μια εκπαιδευτική πολιτική επιλέγει στοχεύει σε μια τέτοια θέσμιση της κοινωνίας, τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μελλοντικών ανθρώπων-πολιτών, αναγκαία προϋπόθεση της οποίας αποτελεί η διαμόρφωση, ο εκκοινωνισμός της ψυχής του παιδιού στη βάση των προδιαγραφών του. Το κοινωνικό-ιστορικό φαντασιακό, όπως το έχουμε σε αδρές γραμμές ήδη περιγράψει, αποτελεί το περιβάλλον μορφοποίησης, κατασκευής της ανθρώπινης ψυχής σε κοινωνικό άτομο.

Με δεδομένη την πολλότητα που αναγνωρίζει στη σύνθεση της ψυχής, ο Καστοριάδης θεωρεί πως αυτή αποτελεί ένα «μάγμα», μια έννοια που καταδεικνύει, όπως φαίνεται και από τον ορισμό της στην υποσημείωση 3, την απεραντοσύνη και την πολυπλοκότητα του φαινομένου που ονομάζουμε «ψυχή». Δεν έχουμε να κάνουμε με ένα «σύστημα» αλλά με ένα «*suī generis* τρόπο συνύπαρξης με μια «οργάνωση» που περιέχει κομμάτια από πολλαπλές λογικές οργανώσεις αλλά που δεν είναι αναγώγιμη σε μια λογική οργάνωση» (Καστοριάδης, 1999: 191).

Αυτό το στοιχείο της πολυπλοκότητας και της απεραντοσύνης που χαρακτηρίζουν την ψυχή στο επίπεδο των ιδιοτήτων καταδεικνύει και ο Augustine, ο οποίος φαίνεται να βρίσκεται σε πλήρη σύμπνοια με την καστοριαδική σκέψη σε αυτό το σημείο. Συζητά συγκεκριμένα:

Και ωστόσο ακόμη στην ψυχή είναι ένα πράγμα να είναι (κανείς) ευφύης, άλλο να είναι αδέξιος, άλλο να είναι οξυδερκής, άλλο να έχει καλή μνήμη· η απληστία είναι ένα πράγμα, ο φόβος άλλος, η χαρά άλλο, η λύπη άλλο, κάποια από αυτά τα πράγματα μπορούν να βρεθούν στην ψυχή χωρίς άλλα, κάποια περισσότερο κάποια λιγότερο· αναρίθμητες ιδιότητες μπορούν να βρεθούν στην ψυχή με αναρίθμητους τρόπους. Έτσι, είναι ξεκάθαρο πως η φύση της δεν είναι απλή αλλά πολλαπλή (On the Trinity, VI.2.8 όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro, 2011: 45)

Η ψυχή, λοιπόν, εκκοινωνίζεται από την θεσιμίζουσα και συνάμα θεσμισμένη κοινωνία, πράγμα που προϋποθέτει μια πλαστικότητα και προσαρμοστικότητα – ιδιότητες που καταδεικνύονται λογικά και από το γεγονός ότι η ψυχή ανταποκρίνεται στη διαφοροποίηση των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας μέσα στον χρόνο καθώς και στην ετερότητα που υφίσταται μεταξύ κοινωνιών ως προς αυτές τις σημασίες.

Αυτή η διαμόρφωση είναι εκ των ων ουκ άνευ, αφού το νεογέννητο έρχεται στον κόσμο όχι ως ένα αυτόνομο και αυτάρκη έμβιο αλλά ως ένα ριζικά αβοήθητο, που βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό κόσμο – ένας «κόσμος νοήματος-σημασιών» (Καστοριάδης, 1999: 56) – μια συγκεκριμένη κοινωνική θεσμισμένη πραγματικότητα για την οποία δεν έχει, και δεν μπορεί να έχει επίγνωση σε αυτό το στάδιο της ζωής του, αλλά ούτε και έχει τη δυνατότητα επιλογών ή απόρριψης της.

Αυτό το νεογέννητο, λοιπόν, είναι ανάγκη να «εξανθρωπιστεί, και ο εξανθρωπισμός αυτός είναι η κοινωνικοποίησή του, έργο της κοινωνίας που διαμεσολαβείται και υλοποιείται από το άμεσα περιβάλλον του (παιδιού)» (Καστοριάδης, 2000: 263), καθώς και

³ «Μάγμα είναι αυτό από το οποίο μπορούμε να εξαγάγουμε (ή μέσα στο οποίο μπορούμε να κατασκευάσουμε) συνολιστικές οργανώσεις απροσδιορίστου αριθμού, αλλά δεν μπορεί ποτέ να ανασυγκροτηθεί (ιδεατά) με συνολιστική (πεπερασμένη ή άπειρη) σύνθεση αυτών των οργανώσεων» (Καστοριάδης, 1981: 479).

άλλων κοινωνικών θεσμών όπως της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, σύμφωνα με τις προδιαγραφές που οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές μιας πολιτείας θέτουν. Η ψυχή επομένως «πρέπει να δαμαστεί στο μέτρο του δυνατού, να δεχτεί μια «πραγματικότητα» που στην αρχή, και από μίαν άποψη ως το τέλος, της είναι ριζικά ετερογενής και ξένη (ό.π.). Τον νόμο, για παράδειγμα, «δεν τον δημιουργεί το ασυνείδητο παρά τον δέχεται, και τον δέχεται ως ξένο, ως εχθρό, ως καταπιεστή» (Καστοριάδης, 2000: 151).

Η «πραγματικότητα» αυτή και η αποδοχή της είναι έργο της θέσμησης. Κατά τον ίδιο τρόπο, λοιπόν, που το σώμα είναι αναγκαία συνθήκη ύπαρξης της ψυχής, η κοινωνία είναι αναγκαία συνθήκη ύπαρξης του ατόμου. Όπως χαρακτηριστικά συζητά ο Καστοριάδης, «ο άνθρωπος είναι κοινωνία, είναι μόνο μέσα και χάρη στην κοινωνία, στη θέσμισή της και στις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες που καθιστούν ικανή την ψυχή για ζωή» (ό.π.: 151). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πολύ σωστά καταλήγει στο συμπέρασμα πως «η πραγματική πολικότητα δεν είναι μεταξύ ατόμου και κοινωνίας – γιατί το άτομο είναι κοινωνία, ένα θραύσμα και συνάμα μια μικρογραφία ... του κοινωνικού κόσμου – αλλά μεταξύ ψυχής και κοινωνίας» (Καστοριάδης, 2000: 263).

Αν η κοινωνία έχει τη δύναμη και τη δυνατότητα να εκκοινωνεί την ψυχή, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως αυτή η ψυχή έρχεται εντελώς γυμνή στον κόσμο, ως ένα απόλυτα άγραφο χαρτί που μας προσφέρεται παθητικά για να γράψουμε πάνω του κατά το δοκούν. Αν στραφούμε πίσω και σταθούμε κριτικά απέναντι στους όρους «εξανθρωπισμός» και «δαμαστεί» που χρησιμοποιεί ο Καστοριάδης, θα μπορούσε να συναχθεί πως κάτι τέτοιο δεν μπορεί λογικά να ισχύει. Πρώτον, επειδή πίσω από το ρήμα «δαμαστεί» ενυπάρχει το στοιχείο της προβολής αντίστασης, γεγονός που σημαίνει πως η ψυχή ως έχει, ως αρχική μορφή, έρχεται αντιμέτωπη με κάτι με το οποίο της είναι αδύνατο να εναρμονιστεί. Όπως άλλωστε συζητά ο εν λόγω φιλόσοφος, «στον πυρήνα κάθε ανθρώπινου όντος βρίσκεται μια ιδιαίτερη ατίθιση και αδάμαστη ψυχή» (Καστοριάδης, 2000: 192). Παρόμοια είναι η περίπτωση με τον «εξανθρωπισμό», που μας παραπέμπει σε μια αλλοίωση, διαφοροποίηση μιας ήδη υπάρχουσας κατάστασης. «Το άτομο διαθέτει ορμές, φαντασιώσεις και επιθυμίες που δεν απορρέουν πλήρως από την κοινωνία» υποδεικνύει ο Καστοριάδης (1991α: 48, όπ. αναφ. στο Κιουπκιολής, 2015: 77) – στοιχεία που δεν μπορεί λογικά να είναι πανομοιότυπα σε κάθε άνθρωπο δεδομένης της μοναδικότητας που τον διακρίνει – ενώ κάνει λόγο για τον «εσώτατο πυρήνα της ψυχής, εκεί όπου λειτουργούν οι πιο πρωτογενείς επιθυμίες, οι πιο χαοτικοί τρόποι παράστασης, τα πιο ακατέργαστα και άγρια αισθήματα. Αυτό δε τον πυρήνα απλώς και μόνο να τον ανασυγκροτήσουμε μπορούμε» (Καστοριάδης, 2000: 152). Κάτω από αυτό το πρίσμα καταδεικνύεται η ύπαρξη ενός βαθύτατου ιδιωτικού για την ψυχή

κόσμος – ένας κόσμος που εκτυλίσσεται στο ασυνείδητο και δεν μπορεί να καθοριστεί. Αν παραδεχθούμε τον λόγο του Καστοριάδη ως αληθή, τότε μπορούμε να υποθέσουμε πως έχουμε να κάνουμε με μια αυτοδημιουργία της ψυχής – ένα σπόρο που φέρει μαζί της και ο οποίος δύναται να ξεδιπλώνεται στην πορεία. Μέσα σε αυτό τον σπόρο θα μπορούσαμε λογικά να συμπεριλάβουμε και τις ιδιόμορφες ικανότητες και ταλέντα με τα οποία γεννιέται ένα παιδί (Adler, 1964). Η ύπαρξη αυτού του σπόρου θα μπορούσε να εξηγήσει το φαινόμενο βιώματος ενός ερωτικού στοιχείου, όπου το άτομο έχει την αίσθηση πως η εργασία αποτελεί τον προορισμό του (Miller, 2000), αφού αυτά τα μοναδικά ταλέντα και αυτές οι μοναδικές ικανότητες ξεδιπλώνονται στην εκτέλεση της εργασίας. Φαίνεται, δηλαδή, να αναδύεται μια ευθυγράμμιση της επιθυμίας της ψυχής με την εργασία.

Το ερώτημα που προκύπτει βεβαίως σε αυτό το σημείο αφορά στους τρόπους, τους μηχανισμούς με τους οποίους η ψυχή κοινωνικοποιείται, ανοίγεται στον κοινωνικο-ιστορικό κόσμο. Θα συμφωνούσαμε με τον Σχισμένο (2013: 80-81), ο οποίος αντλεί από τον Καστοριάδη (1981), πως η γλώσσα «ως κατεξοχήν φορέας των κυρίαρχων, κοινωνικών φαντασιακών σημασιών», αποτελεί «το κατεξοχήν εργαλείο κοινωνικοποίησης της ψυχής, όντας μέσο εισόδου στον κόσμο των κοινωνικών σημασιών και ταυτόχρονα μέσο παρουσίασης και εκφοράς των σημασιών αυτών». Αυτός ο φορέας σημασιών αποτελεί δομικό υλικό για την οικοδόμηση της αντίληψης του υποκειμένου για τον κόσμο – «θέτει τα όρια και τους όρους συγκρότησης της υποκειμενικής συνείδησης» (Σχισμένος, 2013: 82), είναι, όπως λέει ο Καστοριάδης, «θεμέλιο της συνείδησης απλώς» (Καστοριάδης, 1981: 472). Και από τη στιγμή που μιλάμε για την οικοδόμηση της συνείδησης, έχουμε το δικαίωμα να κάνουμε ταυτόχρονα λόγο και για τη «συγκρότηση του «πραγματικού Εγώ» (Real-Ich)», το οποίο «συμπορεύεται με αυτό το άνοιγμα της πρόσβασης του υποκειμένου στον θεσμό της σημασίας, απ' όπου το υποκείμενο λαμβάνει τα συντακτιστικά μοντέλα που είναι διαθέσιμα στη δεδομένη κοινωνία, τα οποία θα αποτελέσουν τις μορφές της επένδυσης του υποκειμένου σε κοινωνικά αντικείμενα και ρόλους» (Σχισμένος, 2013: 84). Η ψυχή συγκροτεί, με άλλα λόγια, το εκκοινωνισμένο Εγώ, δηλαδή το κοινωνικό άτομο (Καστοριάδης, 1981).

Ένας θεμελιώδης διαμορφωτικός μηχανισμός, όπως έχει ήδη έμμεσα αναφερθεί, αποτελεί η ταύτιση με τον οποίο «το άτομο αφομοιώνει κοινωνικά νοήματα και τα ενσωματώνει ως «αυτόματους» τρόπους σκέψης και δράσης (Freud, 1940: 150-151, 193, όπ. αναφ. στο Κιουπκιολής, 2015: 77), όπως η αφομοίωση κοινωνικών κανόνων και αξιών, για παράδειγμα. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως αυτή η αφομοίωση δεν αποτελεί μια επιφανειακή και μηχανιστική διαδικασία. Αντίθετα, όπως επισημαίνει η ψυχανάλυση, αυτοί οι κανόνες και αυτές οι αξίες «επενδύονται ψυχικά και με

πάθος», δημιουργώντας «συναισθηματικούς δεσμούς» (Frosh, 1999: 11-12, 241, 244, 247, 312, Elliot, 1999: 38-45, 212, όπ. αναφ. στο Κιουπκιολής, 2015: 78), γεγονός που σημαίνει πως απαιτείται από τον εαυτό, από πλευράς διεύρυνσης του χώρου αυτονομίας του ατόμου, εργασία, χαλάρωση ή/και ακύρωση, ουσιαστικά μια επαναδιαπραγμάτευση, τέτοιων δεσμών.

Ως σύμμαχο αυτής της διαδικασίας θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε το μηχανισμό απώθησης, μέσα από τον οποίο τα άτομα καταπιέζουν τον εαυτό τους και πειθαρχούν προς το κοινωνικά αποδεχτό απωθώντας, για παράδειγμα, ατομικές φαντασιώσεις και ορμές, ιδέες και επιθυμίες που θεωρούνται κοινωνικά απαγορευμένες (Καστοριάδης, 1991α: 152, Frosh, 1999: 60-61, όπ. αναφ. στο Κιουπκιολής, 2015). Υφίσταται δηλαδή στην ψυχή μια απωθούσα αρχή, μια «αρχή λογοκρισίας», ένα ασυνείδητο Υπερ-Εγώ, «μιας εσωτερικευμένης ψυχικής εξουσίας διαχωρισμένης από τη γρηγορούσα συνείδηση αλλά κυρίαρχης, μέσω της οποίας επιβάλλεται στο υποκείμενο ο διαχωρισμένος» (Σχισμένος, 2013: 99), όπως τον αποκαλεί ο Καστοριάδης «λόγος του Άλλου» (1981: 152) – ένας λόγος με δύναμη αρκετή ώστε να περιθωριοποιεί της επιθυμίες της ψυχής.

Ένας ενδιάμεσος μηχανισμός, μια μέση λύση, θα μπορούσε να ειπωθεί, ανάμεσα στην απόλυτη ταύτιση και την απόλυτη απώθηση που η ψυχή εφευρίσκει, μέσα από τη δημιουργικότητά της, είναι αυτός της μετουσίωσης, δηλαδή, της «αλλαγής και έκφρασης με κοινωνικούς τρόπους της απαγορευμένης επιθυμίας» (Καστοριάδης, 1985: 423-450· Freud, 1923: 453-461, όπ. αναφ. στο Κιουπκιολής, 2015: 77). Με άλλα λόγια η ψυχή εξαναγκάζεται να αντικαταστήσει «τα ιδιωτικά της αντικείμενα επιθυμίας με αντικείμενα που υφίστανται και έχουν αξία βάσει της κοινωνικής τους θεσμοθέτησης. Με αυτά τα κοινωνικά αντικείμενα, η ψυχή δημιουργεί για τον εαυτό της «αιτίες, μέσα ή στηρίγματα» ηδονής. Το υποκείμενο της επιθυμίας αναζητεί τρόπους ικανοποίησης των παράνομων επιθυμιών του με κοινωνικά θεμιτά μέσα» (Καστοριάδης, 1991α: 148-149 όπ. αναφ. στο Κιουπκιολής, 2015: 78).

Μέσα από σειρές διαδοχικών ταυτίσεων, οι οποίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, «φορτίζουν συναισθηματικά την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου», απωθήσεων και μετουσιώσεων οικοδομείται ένας κοινωνικοποιημένος εαυτός (Σχισμένος, 2013: 98), ένα «ον δι' εαυτό» μέσα, δηλαδή, από τη συμπλοκή και αλληλεπίδραση δύο αντιτιθέμενων πόλων, της ψυχής και της κοινωνίας, όπως συζητά ο Καστοριάδης (ό.π.). Κάτω από το πρίσμα του όλου σκηνικού, η ψυχή αναδύεται, ως «κάτι που μορφώνει και συγχρόνως μορφώνεται, είναι διαμόρφωση και εικόνιση του εαυτού» (Καστοριάδης, 1981: 400).

Όπως καταδεικνύεται από τη συζήτησή μας, το άνοιγμα της ψυχής στον κοινωνικό κόσμο δεν αποτελεί μια γραμμική και ομαλή διαδικασία, όπου η ψυχή παθητικά αποδέχεται

τα πάντα. Αντίθετα, φαίνεται να αποτελεί ένα πολυδιάστατο, πολύπλοκο και εν δυνάμει συγκρουσιακό πεδίο, όπως καταδεικνύεται μέσα από τις ενδοψυχικές συγκρούσεις μεταξύ, για παράδειγμα, των ενορμήσεων και της πραγματικότητας (Καστοριάδης, 1981, 1999). Κάθε φορά που ο ιδιωτικός κόσμος και οι ιδιωτικές επιθυμίες της ψυχής αδυνατούν να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές που ο κοινός κόσμος θέτει για αυτή καταλήγουμε να έχουμε σύγκρουση, μια κατάσταση που διαταράσσει τη γαλήνη, την ομοιοστασία της ψυχής. Βρισκόμαστε δηλαδή αντιμέτωποι με ένα «χωρισμό» που καταλήγει «στην ξεχωριστή ... εγκαθίδρυση ενός ιδιωτικού και ενός δημόσιου ή κοινού κόσμου» – ένας χωρισμός που στην ανθρώπινη σκέψη θα παραμείνει ουσιαστικά ένα αιώνιο και «μεγάλο αίνιγμα» (Καστοριάδης, 1981: 424). Αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι πως «η επιβολή του εκκοινωνισμού στην ψυχή είναι ουσιαστικά επιβολή του χωρισμού (που) ισοδυναμεί, για την ψυχική μονάδα, με μια βίαιη ρήξη που προκύπτει αναγκαστικά από τη «σχέση» της με τους άλλους, ειδικότερα από την εισβολή των άλλων ως άλλων» (ό.π.).

Ο Καστοριάδης συνοψίζει για μας με παραστατικότητα την όλη διαδικασία εκκοινωνισμού της ψυχής, ή αλλιώς της κοινωνικής θέσμησης του ανθρώπου καταδεικνύοντας παράλληλα αυτό το συγκρουσιακό στοιχείο. Αυτή η διαδικασία:

Είναι μια ιστορία της ψυχής, κατά τη διάρκεια της οποίας η ψυχή αλλοιώνεται και ανοίγεται στον κοινωνικό-ιστορικό κόσμο μέσω επίσης της ιδιάς της της εργασίας και της ιδιάς της της δημιουργικότητας, και μια ιστορία επιβολής στην ψυχή ενός τρόπου του είναι που η ψυχή δεν θα μπορούσε ποτέ από μόνη της να τον κάνει να αναδυθεί και ο οποίος κατασκευάζει-δημιουργεί το κοινωνικό άτομο. Η κοινή κατάληξη των δύο αυτών ιστοριών είναι η ανάδυση του κοινωνικού ατόμου ως συνύπαρξης, πάντα αδύνατης και πάντα πραγματοποιημένης, ενός κόσμου ίδιου ή ιδιωτικού και ενός κόσμου κοινού ή δημοσίου. Πώς τα πράγματα, τα άτομα, οι λέξεις, ένας κόσμος, μια κοινωνία καταφέρνουν να υπάρχουν για την ψυχή, που δεν είναι καθόλου «εκ φύσεως προορισμένη» γι' αυτό ... είναι το ζήτημα, ασφαλώς ανεξάντλητο και άλυτο. (Καστοριάδης, 1981: 423)

Αυτή η συνύπαρξη ενός κόσμου ιδιωτικού και ενός κόσμου κοινού καταδεικνύουν ένα σημαντικό γεγονός πως «η θέσμηση της κοινωνίας δεν μπορεί να απορροφήσει την ψυχή ως ριζική φαντασία» (ό.π.: 450), ο «λόγος του Άλλου» δεν έχει, απόλυτη δύναμη ώστε να εξαφανίσει, για παράδειγμα, τις απωθημένες ενορμήσεις. Απέναντι στο δημόσιο κόσμο της κοινωνίας «υπάρχει πάντοτε ένας κόσμος αστηρά ιδιωτικός της ψυχής, όπου το αρχικό της νόημα διατηρείται ως όνειρο, συνειρμός, ασυνείδητη παράσταση και ασυνείδητη βλέψη» (Σχισμένος, 2013: 96). Ήταν αδύνατο για την κοινωνία να σταματήσει, για παράδειγμα, τον Martin Luther King να ονειρεύεται, να οραματίζεται μια διαφορετική κοινωνία, ένα καλύτερο αύριο, και είναι αδύνατο για την κοινωνία να εμποδίσει τον κάθε Martin Luther King να φαντάζεται, να οραματίζεται την ανατολή του καινούργιου, του διαφορετικού. Αυτή η ανικανότητα, η μη παντοδυναμία αφήνουν λογικά ανοικτό το πεδίο για δημιουργική

δράση του ατόμου εντός της κοινωνίας, γεγονός που λειτουργεί ενάντια στη στασιμότητα της.

Είναι σημαντικό και αναγκαίο να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως αυτή η κοινωνική κατασκευή θεμελιώνεται στην υποκειμενικότητα, αφού τα «κοινωνικά νοήματα και οι αξίες προσλαμβάνονται από το υποκείμενο μέσω ενός ιδιαίτερου, υποκειμενικού πλέγματος εμπειριών, επιθυμιών, συναισθημάτων και αναπαραστάσεων» (Καστοριάδης, 1991α: 48, όπ. αναφ. στο Κιουπκιολής, 2015: 77), ένα γεγονός που εξηγεί την ετερότητα που τα άτομα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία παρουσιάζουν ενώ παράλληλα μας παραπέμπει στη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, και που υποβαστώνει την όλη διαδικασία. Όπως συζητά ο Σχισμένος (2013: 89), αντλώντας από τον Καστοριάδη, «το υποκείμενο συγκροτείται ως κοινωνικό άτομο, «υποκειμενικά» στον βαθμό που αναγνωρίζει τις οντότητες του κοινωνικού κόσμου ως οντότητες που υπάρχουν για αυτό και κατορθώνει να επενδύσει σε αυτές». Συνεπώς, η πραγματικότητα, ο «ιδιόκοσμος», δανειζόμενοι τη λέξη του Καστοριάδη (1999: 177) δεν αποτελεί μια αντικειμενική δημιουργία που ισχύει ομοιογενώς και καθολικά για όλους τους ανθρώπους, αλλά μια κατασκευή μοναδική, αφού αναδύεται μέσα από και ερείζεται σε υποκειμενικότητα, και αυτή η υποκειμενικότητα δύναται, όπως συζητά ο Σχισμένος (2013), να βιωθεί μόνο από το συγκεκριμένο έμβιο που την κατασκεύασε.

Κάτω από όλο αυτό το δυναμικό, πολύπλοκο και ετερογενές σκηνικό, το φαινόμενο άνθρωπος, ως ψυχή που ανοίγεται ευρέως στον κοινωνικό κόσμο, χωρίς να απορροφάται πλήρως από αυτόν, και χωρίς παράλληλα να παύει να διατηρεί μια κλειστότητα στον εαυτό της, παρουσιάζεται ως μια δυναμική σύνθεση που εδραιώνεται σε μια ιδιαίτερα ιδιόμορφη πολλότητα. Ο Καστοριάδης αποτυπώνει με ιδιαίτερη καθαρότητα αυτό το πολυσύνθετο οικοδόμημα. Συζητά συγκεκριμένα: «το «υποκείμενο» παρουσιάζεται ως εκείνη η παράξενη ολότητα, ολότητα που συγχρόνως είναι μία και δεν είναι μία, παράδοξη σύνθεση ενός βιολογικού σώματος, ενός κοινωνικού όντος (κοινωνικά ορισμένου ατόμου), ενός περισσότερο ή λιγότερο συνειδητού «προσώπου», τέλος, μιας ασυνείδητης ψυχής (μια ψυχικής πραγματικότητας και ενός ψυχικού μηχανισμού): πρόκειται για ένα όλον εξαιρετικά ετερογενές και μολαταύτα τελεσίδικα αδιαχώριστο» (Καστοριάδης, 1999: 176).

Παρόλο που ο εκκοινωνισμός της ψυχής διαδραματίζει ένα ιδιαίτερα καθοριστικό και ρυθμιστικό ρόλο στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του ατόμου – όπως επιγραμματικά υποδεικνύει ο Κιουπκιολής (2015: 73) «η σκέψη και η δράση των ατόμων εμφορούνται από κοινωνικές αξίες που παραμένουν αδιαφανείς στο σύνολό τους, χαλιναγωγούνται από απρόσωπες κοινωνικές δυνάμεις και πλέγματα εξουσίας» – αυτός ο εκκοινωνισμός, όπως τον έχουμε σε αδρές γραμμές περιγράψει, δεν εξηγεί επαρκώς την ετερογένεια που

παρουσιάζεται στη συμπεριφορά, στη δράση των ατόμων κάτω από το πρίσμα της υποκειμενικότητας και μοναδικότητας, στις οποίες έχουμε ήδη προαναφερθεί. Χρειάζεται επομένως να πραγματευθούμε το φαινόμενο «άνθρωπος» ως πρόβλημα αυτής της υποκειμενικότητας και μοναδικότητας/διαφορετικότητας κάτω από το πρίσμα του ποιητικού έργου της ψυχής – ένα έργο που φαίνεται αδύνατο να συλληφθεί πλήρως από την ανθρώπινη σκέψη.

Όπως και στην περίπτωση του ορισμού της έννοιας, η διαφωνία δεν αποτελεί την εξαίρεση του κανόνα. Η ανθρώπινη προσπάθεια κατανόησης αυτού του έργου παρουσιάζεται να επικεντρώνεται στον εντοπισμό και στην περιγραφή των διαφόρων ιδιοτήτων της ψυχής, ταξινόμηση, ανάλυση των μεταξύ τους σχέσεων, ιεράρχηση και αξιολόγηση αυτών των ιδιοτήτων – μια αξιολόγηση που στόχο έχει να αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο, τον βαθμό σημαντικότητας των διαφόρων ιδιοτήτων, διαμορφώνοντας κατά αυτό τον τρόπο βασικά θεμέλια-πυρήνες της λειτουργίας της ψυχής. Στα κομμάτια αυτού του πολύπλοκου, πολυδιάστατου και δυναμικά συσχετιζόμενου οικοδομήματος έχουμε «στερεώσεις», δανειζόμενοι μια φράση του Καστοριάδη, (1981: 393) «όρους της γλώσσας, έτσι που (να) καταφέρνουμε να ξέρουμε περίπου «για τι μιλούμε». Αυτοί οι όροι, όπως καταφαίνεται και στη συνέχεια της συζήτησής μας για τους άξονες της ταυτότητας, φέρνουν την ανθρώπινη σκέψη μπροστά σε νέες προκλήσεις και αδιέξοδα όσον αφορά στον ορισμό και την κατανόηση αυτών των δομικών όρων που έχουμε στερεώσει στην έννοια «ψυχή». Λέξεις-κλειδιά στην κατανόηση του τρόπου παραγωγής του έργου της ψυχής αποτελούν οι «ικανότητες» ή «λειτουργίες» και οι «δυνάμεις» της, με τις τελευταίες να άρχουν πάνω στις πρώτες, αφού καμία ψυχική λειτουργία δεν είναι «αυτοκίνητη» (Τομασίδης, 1982: 406). Είναι σημαντικό να καταγράψουμε πως αυτές οι δυνάμεις, λειτουργίες και ικανότητες δεν είναι ουσίες αλλά ιδιότητες (properties) και ως εκ τούτου, όπως υποδεικνύει ο Aurelius Augustinus, δεν μπορούν να διαχωριστούν ή να υπάρξουν ανεξάρτητα από την ψυχή που τις έχει (Goetz & Taliaferro, 2011: 38). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί πως δεν υπάρχει καθολική συμφωνία όσον αφορά αυτή την κατηγοριοποίηση, αν, για παράδειγμα, μια εκδήλωση της ψυχής αποτελεί λειτουργία ή δύναμη.

Δεδομένου πως αυτό το έργο είναι άκρως πολυδιάστατο, είναι αναγκαίο να υπάρξει ένα σημείο εστίασης που αφορά στους πυλώνες-κλειδιά χωρίς τους οποίους το όλο οικοδόμημα θα ήταν αδύνατο να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Αυτό το σημείο το θεμελιώνουμε πάνω σε δύο σημαντικές παραδοχές: πως ο άνθρωπος είναι δρώντας και όχι απλά αντιδρώντας, σύμφωνα με την Arnold (Cornelius, 2006), και πως «πρωταρχική συμπεριφορά του ανθρώπου είναι η κίνηση και η πράξη» (Τομασίδης, 1982: 257). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το πρόβλημα που θέτουμε και που καλούμαστε να πραγματευτούμε και

να φωτίσουμε ιδιαίτερα αφορά στο πώς η ίδια η ψυχή προκαλεί αυτή την κίνηση και πράξη. Αναδιατυπώνοντας το ερώτημά μας με Αριστοτελικούς όρους: «τι είναι στην ψυχή το κινούν;» (IV βιβλίο των Μετά τα φυσικά, Γ 9, όπ. αναφ. στο Düring, 1994: 409). Η διαμόρφωση της απάντησής μας αντλεί υλικό πρώτιστα από τον χώρο της Γενικής Ψυχολογίας και της Δυτικής φιλοσοφίας.

Τα κίνητρα αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις της ψυχής – κατά κύριο λόγο ασυνείδητες, (αν εξαιρέσουμε τις έλλογες, βουλευτικές προσπάθειες του ανθρώπου), που είτε συνειδητοποιηθούν είτε όχι – ωθούν, κινούν τον ψυχοφυσικό οργανισμό να δράσει με κάποιο τρόπο προς μια ορισμένη κατεύθυνση, προς ένα στόχο (Τομασίδης, 1982: 407). Βασικός πυλώνας πάνω στον οποίο θεμελιώνεται η όποια ατομική δράση είναι η αυτοτελικότητα. Από τη στιγμή που έχουμε να κάνουμε με ένα ον «δί'αυτό», όπως το αποκαλεί ο Καστοριάδης – ένας όρος που σημαίνει για τον Καστοριάδη να «είσαι ο σκοπός (τέλος) του εαυτού σου» (1999: 180) – ένα ψυχικά υγιές άτομο λειτουργεί με τρόπο που να υπηρετεί την αυτοτελικότητα του. Λειτουργεί δηλαδή μέσα από μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης όπου επιλέγει αυτό που κρίνει ότι προωθεί αυτή την αυτοτελικότητα. Πρόκειται συνεπώς για ένα ζήτημα προσωπικό και επομένως υποκειμενικό που υποβαστάζεται από τη μοναδικότητα που χαρακτηρίζει τη λειτουργία της ψυχής. Ο κόσμος, τα αντικείμενα και οι άλλοι στο περιβάλλον στο οποίο ζει ένα άτομο δεν του είναι αξιακά ουδέτερα.

Το άτομο προβαίνει συνεπώς σε μια «αξιακή νοηματοδότηση» αυτού που παριστάνεται στην ψυχή μεταξύ διπόλων «καλού ή κακού, χρήσιμου ή επιβλαβούς» (Σχισμένος, 2013: 51), συνοδεύεται δηλαδή από ένα θετικό ή αρνητικό αίσθημα αντίστοιχα. Σε αυτή την αξιολόγηση, ως παράσταση πλέον στην ψυχή, θεμελιώνεται η δράση. Όπως συζητά ο Καστοριάδης, «η αξιολόγηση αυτή – ή το αίσθημα αυτό – καθοδηγεί στο εξής την πρόθεση (τον «πρόθο») οδηγώντας, ενδεχομένως, σε μια αντιστοιχούσα δράση (προσέγγισης ή αποφυγής). Έχουμε εδώ τα τρία στοιχεία του δι' εαυτού» (1999: 181), αφού «παντού όπου υπάρχει δι'εαυτό, θα υπάρχει παράσταση ή εικόνα, θα υπάρχει αίσθημα, θα υπάρχει πρόθεση: με αρχαίους όρους, λογικο-νοητικό, θυμικό, ορεκτικό» (ό.π.: 182), στοιχεία που έχουν εντοπιστεί ήδη από τον 5^{ον} ελληνικό αιώνα (ό.π.: 181).

Η Αριστοτελική σκέψη, για παράδειγμα, κινείται ακριβώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο. «Η ψυχή παράγει κίνηση «μέσα από ένα είδος επιλογής και διαδικασία σκέψης», σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Deanima, 406^b, όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro, 2011: 28). Η κίνηση του σώματος, για παράδειγμα, ξεκινά από το αντικείμενο της επιθυμίας, το οποίο ελκύει επειδή είναι είτε καλό ή φαίνεται καλό. Όπως συζητά χαρακτηριστικά ο Σταγειρίτης φιλόσοφος: «η προέλευση της δράσης ... είναι η επιλογή, και αυτής της επιλογής η επιθυμία

και ο συλλογισμός με μια οπτική (προσανατολισμένη) προς ένα σκοπό» (Nicomachean Ethics, 1139a, Ross' translation, όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro, 2011: 28-29).

Μέσα στο πλαίσιο της προαναφερόμενης αριστοτελικής και καστοριαδικής σκέψης, και παραδεχόμενοι παράλληλα πως η ψυχή αποτελεί ένα διαρκή «ρου παραστάσεων, αισθημάτων και επιθυμιών αξεχώριστων μεταξύ τους» (Καστοριάδης, 2000: 151), ο άνθρωπος παρουσιάζεται να βρίσκεται σταθερά σε μια προθεσιακή κατάσταση, να είναι προσανατολισμένος προς την επίτευξη κάποιου στόχου ή σκοπού.

Στο πλαίσιο αυτής της αυτοτελικότητας θα μπορούσαμε να κατατάξουμε και ανάγκες που θεωρούνται βασικές για τον άνθρωπο (φυσιολογικές κυρίως, όπως πείνα, καθώς και ανάγκες για «ασφάλεια, για αγάπη, για το «ανήκειν» και για εκτίμηση ή αναγνώριση») (Hall & Lindzey, 1970: 327-328, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 618). Αυτές οι ανάγκες, τις οποίες αναγνωρίζει και ο Maslow, θεωρώντας τες μάλιστα ως έμφυτες, αποτελούν κατ'αυτόν μορφή κινήτρων (Τομασίδης, 1982), αφού έχουν, λογικά, τη δύναμη να κατευθύνουν και να καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά όπως και οι «μεταανάγκες (metaneeds), ή ανάγκες του είναι, ή της ανάπτυξης», όπως ανάγκες για γνώση, κατανόηση, καλοσύνη και ομορφιά (Hall & Lindzey, 1970: 327-328 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 618). Από τη στιγμή που μια τέτοια ανάγκη ή μετα-ανάγκη αναγνωριστεί, το άτομο λογικά αναμένεται ότι θα καταβάλει προσπάθεια ικανοποίησής της, στον βαθμό που οι προσωπικές του συνθήκες το επιτρέπουν, ούτως ώστε να μειωθεί η πίεση που παραδεχτές και ανικανοποίητες ανάγκες δημιουργούν. Όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ικανοποίησης μιας ανάγκης, τόσο θετικότερα θα είναι λογικά τα συναισθήματα που αναδύονται. Τα κίνητρα συνιστούν επομένως την πηγή της πράξης ενώ επηρεάζουν σημαντικά κάθε ψυχική γνωστική λειτουργία, όπως για παράδειγμα, τη μνήμη και τη μάθηση (Τομασίδης, 1982). Οι γνωστικές λειτουργίες δεν μπορούν να θεωρηθούν συνεπώς πως αποτελούν «αυτόνομες εκφάνσεις της ψυχικής ζωής», αλλά θεραπαίνιδες των ψυχικών δυνάμεων, των κινήτρων (Rohracher, 1965 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 406).

Όπως παραστατικά συζητά ο Rohracher, «οι ψυχικές λειτουργίες καθαυτές δεν έχουν νόημα: θα ήταν σαν ένα όργανο που δεν χρησιμοποιεί κανείς» (1965: 356 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 406). Είναι οι «ψυχικές δυνάμεις (ορμές, συναισθήματα, βουλητικά βιώματα) (που) δραστηριοποιούν τις ψυχικές λειτουργίες», όπως για παράδειγμα την αντίληψη, τη σκέψη (ό.π.: 486 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 406). Είναι με άλλα λόγια, «τα εκτελεστικά όργανα των ψυχικών δυνάμεων» (ό.π.). Λόγω των κινήτρων, ο άνθρωπος γίνεται μια «αυτοκίνητη οντότητα» που δρα λυτρώνοντας κατά αυτό τον τρόπο τον εαυτό του από την πίεση των κινήτρων (Τομασίδης, 1982: 406).

Δεδομένου του καθοριστικού ρόλου που φαίνεται να διαδραματίζουν τόσο τα συναισθήματα – συζητούνται εκτενέστερα στη συνέχεια σε σχέση με την παραγωγή της σκέψης – όσο και η βούληση στην εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι αναγκαίο και επεκταθούμε περισσότερο στον ρόλο των δύο αυτών δυνάμεων. Τα συναισθήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το βίωμα της ίδιας της ζωής, ορθότερα αποτελούν εκφάνσεις της ίδιας της ζωής. Είναι αδύνατο για ένα ψυχοσωματικά υγιή άνθρωπο να ενεργεί, στο πέρασμά του από αυτή τη ζωή, σαν μια καλορυθμισμένη, ψυχρή μηχανή, χωρίς να βιώνει καθημερινά σωρεία συναισθημάτων. Θετικά και αρνητικά συναισθήματα δύναται να εναλλάσσονται όχι μόνο κατά τη διάρκεια της ημέρας αλλά εντός και μιας μόνο στιγμής. Χαρά, λύπη, αγάπη, θυμός, ενθουσιασμός, ικανοποίηση, απογοήτευση, ευαρέσκεια ή δυσαρέσκεια αποτελούν μόνο μερικά από την πληθώρα των συναισθημάτων που συνθέτουν το όλο σκηνικό. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Τομασίδης (1982: 491), εάν αφαιρέσουμε από τη ζωή μας το συναίσθημα, θα καταντήσουμε «μια περίπλοκη υπολογιστική μηχανή, μια παραγωγική, ίσως, αλλά ψυχρή οντότητα, από την οποία απουσιάζουν οι κραδασμοί εκείνοι που χαρακτηρίζουν κατεξοχήν τον άνθρωπο στις ώρες της ευτυχίας και της δυστυχίας του». Η θυμοκρατική ψυχολογία εξυψώνει τη σημασία των συναισθημάτων στην ύψιστη βαθμίδα, θεωρώντας τα ως «την πρωταρχική λειτουργία της ψυχικής ζωής» (ό.π.: 63), αφού αποτελούν μαζί με τις ορμές τις κινητήριες δυνάμεις των γνωστικών λειτουργιών καθώς και της φαντασίας (Τομασίδης, 1982) – μια έννοια που αποτελεί δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας (Gibson, 2010) – την «κεντρίζουν» και την «διεγείρουν» και «επηρεάζουν το ποιόν των φανταστικών παραστάσεων» (Τομασίδης, 1982: 400). Χωρίς ορμές και συναισθήματα δεν θα είχαμε φαντασία. Οι πιο δυνατές εμπνεύσεις, για παράδειγμα, δημιουργούνται συνήθως κάτω από την επήρεια έντονων ορμών και συναισθημάτων, όπως στην περίπτωση του Παλαμά και του έργου του «Τάφος» που αποτελεί γέννημα της βαθιάς του θλίψης από το θάνατο του γιου του (ό.π.: 400/401). Αν αυτή η περίπτωση είναι δυνατό να θεωρηθεί ως ακραία, αρκούντως διαφωτιστική και πειστική ως προς την κινητήρια δύναμη των συναισθημάτων αποτελεί η όχι σπάνια περίπτωση όπου η σκέψη βραχυκυκλώνεται κυριολεκτικά μέσα σε συνθήκες βιώματος φόβου και ή/και φοβερών άγχους.

Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό της έννοιας «συναίσθημα», ένα κοινό σημείο σύγκλισης αποτελούν οι έννοιες της ευχαρίστησης και της δυσαρέσκειας – έννοιες που αποτελούν τη βασική ιδιότητα των θυμικών καταστάσεων για τις οποίες έκανε λόγο ο Αριστοτέλης αιώνες ενωρίτερα. Αυτές οι καταστάσεις, (στη σύγχρονη ορολογία «συναισθήματα»), προκαλούνται από την ικανοποίηση ή μη μιας οποιασδήποτε ανάγκης του ψυχοφυσικού οργανισμού, ενός οποιουδήποτε κινήτρου (Τομασίδης, 1982). Είναι

σημαντικό να επισημανθεί πως τα συναισθήματα δεν αποτελούν γνωστικό στοιχείο όπως το αίσθημα (ό.π.), δεδομένου ότι προκαλούνται και εκδηλώνονται «χωρίς τη συνέργια της συνείδησης» αναδύονται, δηλαδή, από το ασυνείδητο (ό.π.: 497) ως αντίδραση σε ένα εξωτερικό ή εσωτερικό γεγονός και βιώνονται τις περισσότερες φορές σαν ευχάριστες ή δυσάρεστες ψυχικές καταστάσεις (Τομασίδης, 1982). Έχοντας βιώσει ένα θετικό/ευχάριστο ή αρνητικό/δυσάρεστο συναίσθημα, ο κύκλος κίνησης/δράσης δεν σταματά εδώ, αφού υπάρχει μια περαιτέρω αντίδραση από μέρους του οργανισμού. Όπως παρατηρεί άλλωστε και ο Αριστοτέλης, όταν το αντικείμενο, ή η εικόνα που έχουμε στο μυαλό μας, είναι κάτι το ευχάριστο ή δυσάρεστο, καλό ή κακό, η ψυχή, σα να καταφάσκει ή να αρνείται, το επιδιώκει ή το αποφεύγει (Περί Ψυχής, Γ, 431a 8-10, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 281). Θέτοντας το αλλιώς, τα ευχάριστα συναισθήματα ενισχύουν λογικά το κίνητρο, σε αντίθεση με τα αρνητικά, πράγμα που σημαίνει πως αυτό που δύναται να προκαλεί κίνηση προς τα εμπρός είναι συνήθως συναισθήματα με θετικό πρόσημο.

Ας υποθέσουμε σε αυτό το σημείο πως ένα άτομο βιώνει θετικά συναισθήματα ως προς την εκδήλωση μιας συγκεκριμένης πράξης, για παράδειγμα, τη συγγραφή ενός παιδικού παραμυθιού. Θα ήταν αυτό από μόνο του επαρκές να οδηγήσει στη συγγραφή του; «Χωρίς βούληση όχι μόνο πράξη αλλά ούτε και σκέψη δεν είναι δυνατή», συζητά ο Καστοριάδης (1999: 165), μια θέση που βρίσκεται σε σύμπνοια με τη σκέψη του Klages (1951: 133 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 488) ο οποίος βρίσκει την «ουσιαστική δραστηριότητα του πνεύματος όχι μέσα στην αντιληπτική, αλλά μέσα στη βουλευτική πράξη». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η βουλευσιοκρατική ψυχολογία, η οποία θεωρεί τη βούληση ως «την πρωταρχική λειτουργία της ανθρώπινης ψυχής» (Τομασίδης, 1982: 63) – βρισκόμαστε σε αυτή την περίπτωση μπροστά σε ένα ανταγωνιστικό σκηνικό όπου την πρωτοκαθεδρία της λειτουργίας της ψυχής διεκδικούν τόσο η βούληση όσο και τα συναισθήματα. Σύμφωνα με τον Wundt, τον κύριο εκπρόσωπο της βουλευσιοκρατικής θεωρίας, βουλευτική ενέργεια είναι όχι μόνο η βουλευτική προσπάθεια, αλλά και κάθε άλλη ψυχική λειτουργία, όπως η διανοητική και αντιληπτική, για παράδειγμα. Την αξία της βούλησης εξήραν ιδιαίτερα τόσο ο Nietzsche όσο και ο Schopenhauer, ο οποίος διευρύνει κάθετα τον καταλυτικό της ρόλο πέραν από την πνευματική σφαίρα, θεωρώντας τη βούληση ως την αιτία της εκδήλωσης κάθε εσωτερικής δύναμης, οργανικής, ανόργανης και πνευματικής – μια θέση που βρίσκεται σε σύμπνοια με την Αριστοτελική σκέψη όπου η βούληση διαπερνά την ψυχή ως ολότητα.

Τι εννοούμε όταν λέμε βούληση, ωστόσο; Βασικό γνώρισμά της είναι η συνειδητή προσπάθεια από μέρους του ατόμου για την πραγματοποίηση ενός σκοπού, τον οποίο θέτει από πριν και προς τον οποίο κατευθύνεται συνειδητά, δραστηριοποιώντας για την επίτευξή

του όλη την προσωπικότητά του (Τομασίδης, 1982). Ο καθορισμός αυτού του σκοπού δεν αποτελεί μια τυχαιότητα, ωστόσο. Αντιθέτως, είναι προϊόν μιας έλλογης διαδικασίας. Όπως θα έλεγε και ο Αριστοτέλης, «η βούληση είναι η ικανότητα διαπραγμάτευσης ή διαβούλευσης και έλλογης απόφασης μετά από διάλογο με τον εαυτό σου» (Καστοριάδης, 1999: 165).

Θα άξιζε να επεκταθούμε περαιτέρω στην αριστοτελική σκέψη, αφού προβαίνει σε μια συσχέτιση και ταυτόχρονα διάκριση μεταξύ βούλησης και επιθυμίας, όπου η τελευταία αναδύεται ως κινητήρια δύναμη που δεν υπόκειται κατ' ανάγκη στην εξουσία του λογισμού. Όπως συζητά και ο Swinburne (2007: 105), οι επιθυμίες δεν αλλάζουν κατά βούληση. Παρόλο που ο Αριστοτέλης δεν έχει λέξη για τη βούληση όπως εννοούμε την έννοια στη σημερινή ψυχολογία (Düring, 1994), πραγματεύεται, χιλιετίες πριν, τις βουλευτικές λειτουργίες τις οποίες χαρακτηρίζει συγκεφαλαιωτικά με τη λέξη «ορεκτικόν» (ό.π.: 408). Παρά το διαφορετικό λεξιλόγιο, η ουσία της φιλοσοφικής του σκέψης δεν διαφέρει από τα συνθετικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη έννοια. Τι μας λέει μέσα από τις δικές του επιμέρους έννοιες, όπως: κίνηση, όρεξη, επιθυμία, προσπάθεια και απόφαση και βούληση; Επιθυμία είναι η όρεξη για το ευχάριστο και κάθε επιθυμία, κάθε προσπάθεια έχει κάποιο σκοπό, ένα αντικείμενο επιθυμίας, κάτι καλό ή αυτό που φαίνεται καλό στο άτομο – μια παράσταση στην ψυχή που λογικά τίθεται στην υπηρεσία της αυτοτελικότητας. Αυτός ο επιδιωκόμενος σκοπός που το άτομο έχει αποφασίσει αποτελεί τον σπόρο για την γέννηση της πράξης. «Το αντικείμενο της επιθυμίας είναι η αρχή του πρακτικού νου· και το τελευταίο σημείο της πορείας του πρακτικού νου είναι η αφετηρία για την πράξη» (Περί Ψυχής, Γ, 33a, 18-20, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 297). Κατά τον Αριστοτέλη, «ένα πράγμα λοιπόν, δίνει την κίνηση· το αντικείμενο της επιθυμίας» (Περί Ψυχής, Γ, 33a, 24, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 297). Χωρίς επιθυμία ο νους δεν κινεί «(γιατί η βούληση είναι επιθυμία κι όταν το υποκείμενο κινείται σύμφωνα με τον λογισμό, κινείται και σύμφωνα με τη βούληση), ενώ η επιθυμία κινεί και αντίθετα προς το λογισμό» (Περί Ψυχής, Γ, 33a, 25-29, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 297/9). Ως ζώο επιθυμητικό, ο άνθρωπος κινεί μόνος του τον εαυτό του, και αυτό δεν αφορά μόνο κίνηση στον χώρο, αφού η βούληση διαπερνά την ψυχή στο σύνολό της (θρεπτικό, αισθητικό και λογιστικό), και όχι ένα συγκεκριμένο μέρος της (Περί Ψυχής, Γ, 432b 7-8 όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 293). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Αριστοτέλης, είναι αδύνατο να είναι επιθυμητικό χωρίς να έχει φαντασία (Περί Ψυχής, Γ, 433b 30-32 όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 301) – μια ψυχική ιδιότητα την οποία συζητάμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

Στην ίδια σφαίρα με τον Αριστοτέλη κινείται και ο Swinburne (2007: 107), ο οποίος συζητά πως όταν ο άνθρωπος επιθυμεί μια οποιοδήποτε κατάσταση πραγμάτων, τότε «έχει

μια φυσική κλίση να πραγματώσει αυτή την κατάσταση». Αυτή δε η πραγματοποίηση, η ικανοποίηση μιας επιθυμίας, γεννά θετικά συναισθήματα – δημιουργεί στο άτομο ευχαρίστηση, χαρά (Swinburne, 2007) – γεγονός που μπορούμε λογικά να μεταφράσουμε ως θετικό κίνητρο που ενθαρρύνει την περαιτέρω δράση, προκαλείται δηλαδή μια αλυσίδα θετικών κινήτρων. Η επιθυμία αποτελεί συνεπώς κινητήρια δύναμη.

Τι θα συνέβαινε άραγε αν μπορούσαμε να αφαιρέσουμε τη δύναμη των συναισθημάτων, της βούλησης, της επιθυμίας και της φαντασίας από την ψυχή; Αν αποδεχθούμε απλά και μόνο τον καθοριστικό ρόλο που αποδίδεται στη βούληση τόσο από τον Καστοριάδη (1999: 165) όσο και από τους Schopenhauer, Klages και Wundt (όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982), και χιλιετίες ενωρίτερα από τον Αριστοτέλη, δεν θα κατέρρεε ουσιαστικά το όλο ψυχοσωματικό οικοδόμημα και ο άνθρωπος θα παρουσιαζόταν αγνώριστος; Μια τέτοια αφαίρεση δεν θα δημιουργούσε μια στατικότητα και ένα άβουλο, ετεροκίνητο ον που θα χρειαζόταν ενέργεια και χάραξη κατεύθυνσης εκ των έξωθεν; Ένα τέτοιο σενάριο θα μπορούσε να λάβει μια απόλυτη μορφή αν αποδεχθούμε τον λόγο που αρθρώνει ο Ζοζέφ Ζακοτό και αναγνωρίσουμε μια ταύτιση της επιθυμίας με τον ίδιο τον άνθρωπο. Όπως χαρακτηριστικά συζητά ο εν λόγω Γάλλος εξόριστος δάσκαλος στο Πανεπιστήμιο της Λουβέν (1818) αντλώντας από τον Καρτέσιο:

Θέλω να δω και βλέπω. Θέλω να ακούσω, και ακούω. Θέλω να αγγίζω, και το χέρι μου απλώνεται, περιφέρεται στην επιφάνεια των αντικειμένων ή κατευθύνεται στο εσωτερικό τους. Το χέρι μου ανοίγει, ξεδιπλώνεται, απλώνεται, κλείνει, τα δάκτυλά μου ανοίγουν ή κλείνουν, υπακούοντας στην επιθυμία μου. Κατά την ψηλάφηση, το μόνο που γνωρίζω είναι η επιθυμία μου να αγγίζω. Αυτή η επιθυμία μου δεν είναι ούτε το μπράτσο μου, ούτε το χέρι μου, ούτε ο εγκέφαλος μου, ούτε η ψηλάφηση. Αυτή η επιθυμία είμαι εγώ, είναι η ψυχή μου, είναι η δύναμή μου, είναι η ικανότητά μου. Αισθάνομαι αυτή την ικανότητα, είναι παρούσα μέσα μου, είναι ο ίδιος μου ο εαυτός. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο υπακούω, αυτόν δεν τον αισθάνομαι, τον γνωρίζω μόνο από τις εκδηλώσεις του [...]. Σκέφτομαι το σχηματισμό ιδεών όπως την ψηλάφηση. Έχω αισθήσεις όποτε μου αρέσει, διατάζω τα αισθητήρια όργανά μου να μου τις προσφέρουν. Έχω ιδέες όταν το επιθυμώ, διατάζω τη νοημοσύνη μου να τις αναζητήσει, να νιώσει. Το χέρι και η νοημοσύνη είναι σκλάβοι, καθένας με τις αρμοδιότητες του. Ο άνθρωπος είναι μια επιθυμία που υπηρετείται από μια νοημοσύνη. (Journal de l' emancipation intellectuelle, τ. IV, 1836-1837, σ.430-431, όπ. αναφ. στο Ρανσιέρ, 2008: 53).

Τι υποβασιάζει αυτή την επιθυμία, αυτό το «ρυάκι» όπως την αποκαλεί ο Swinburne (2007: 259) «που μας μεταφέρει προς τα εμπρός εκτός και αν κολυμπήσουμε ενάντια του»; Αν ξεκινήσουμε από το γεγονός της ίδιας της ύπαρξης του «θέλω», ως επιθυμία, θα πρέπει αυτόματα να παραδεχθούμε και την ύπαρξη του «δεν θέλω», πράγμα που με τη σειρά του γεννά τη δυνατότητα επιλογής. Μπορώ να επιλέξω να θελήσω ή να μην θελήσω. Βρισκόμαστε, με άλλα λόγια, μπροστά στη δύναμη της ελεύθερης θέλησης. Λόγω ακριβώς

της ύπαρξης αυτής της δύναμης, η οποία, σύμφωνα με τον Ακινάτη, κινεί τον εαυτό της, τα ανθρώπινα όντα έχουν τη δυνατότητα άσκησης επιλογών, ενεργώντας στη βάση λογικής κρίσης (Mitchell, 2015: 34). Όπως χαρακτηριστικά συζητά ο Ακινάτης: «η πράξη» της ελεύθερης θέλησης «είναι να επιλέγει κανείς» (ό.π.: 23), γεγονός που σημαίνει πως τα ανθρώπινα όντα είναι «κυρίαρχα του εαυτού τους μέσα από την ελεύθερη θέληση τους», (*libera voluntate*) (Summa theologiae, II-II, q.64, a.5, ad. 3, όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 23). Αν και θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε με τον Ακινάτη, όπως και με τον Swinburne (2007: 203), ο οποίος συζητά πως «οι ενέργειες των ανθρώπων δεν είναι προκαθορισμένες από καταστάσεις του εγκεφάλου», και συνεπώς μπορεί να λεχθεί πως οι άνθρωποι έχουν δυνατότητες επιλογών, γεγονός που σημαίνει ότι διαθέτουν «ελεύθερη θέληση», από την άλλη δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας πως ο άνθρωπος ζει και δρα εντός μιας κλειστότητας που ονομάζεται θεσμισμένη και θεσμίζουσα κοινωνία, όπως έχουμε ήδη συζητήσει εκτενώς. Κατά συνέπεια, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ύπαρξη απόλυτης ελεύθερης θέλησης. Ήδη η υπόδειξη του Ακινάτη μας παραπέμπει σε αυτή την κλειστότητα και τους περιορισμούς που τίθενται σε αυτή την ελεύθερη θέληση. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί, επειδή ακριβώς υπάρχει αυτή η ελεύθερη θέληση, υπάρχουν διαταγές, συμβουλές και αμοιβές, για παράδειγμα (Summa theologiae, question, 83, a.1 όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 34), που στόχο έχουν λογικά να προκαλέσουν κίνηση προς την επιθυμητή κατεύθυνση που καθορίζει ένας τρίτος, είτε πρόκειται για φυσικό πρόσωπο ή για ένα θεσμό, όπως την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους, για παράδειγμα.

Και τι είναι αυτή η «ελευθερία»; Είναι η θέληση, η οποία είναι «η δύναμη της αυτοδιάθεσης», η οποία είναι «το ίδιο το είναι του προσώπου, (*the very being of the person*), στην πηγή της όλης δράσης» (Pinckaers, *Sources of Christian Ethics*, σ. 332, όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 36). Η ελευθερία, λοιπόν, «βρίσκεται στην καρδιά της ύπαρξής μας ... στον πυρήνα της εμπειρίας μας και είναι η πηγή της θέλησης και της δράσης μας» (ό.π.: 328 όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 35). Η κατοχή μιας δύναμης, ωστόσο, δεν σημαίνει αυτόματα την απόλυτα ελεύθερη άσκηση της. Οι ενέργειες άλλων ανθρώπων (Arnold, 1960b: 285-286 όπ. αναφ. στο Cornelius, 2006: 989), ή όταν ο άνθρωπος βρίσκεται κάτω από την εξουσία άλλου ανθρώπου (Aquinas, Summa theologiae, II-II, q.67, a.4. co. όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 27) αποτελούν, για παράδειγμα, εμπόδια που υπάρχουν στο περιβάλλον στην άσκηση αυτής της ελευθερίας – ένα πρόβλημα που έχουμε ήδη συζητήσει εκτενώς σε σχέση με τη θεσμίζουσα και τη θεσμισμένη κοινωνία. Αυτή δε η στέρηση ή μείωση της ελευθερίας κάτω από την εξουσία άλλων, αφήνει ανοικτή τη δυνατότητα ο άνθρωπος να «αντιμετωπίζεται», σύμφωνα με την υπαρξιακή ψυχολογία, «σαν πράγμα» που κάποιος

μπορεί να «κατευθύνει, να ελέγχει, να διαμορφώνει ή να εκμεταλλεύεται» (Τομασίδης, 1982: 628).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η λογική κρίση αποτελεί θεμέλιο πάνω στο οποίο βασίζονται οι ανθρώπινες επιλογές. Ο νους, λοιπόν, διαδραματίζει τον δικό του ρόλο στη συγκεκριμένη διαδικασία άσκησης επιλογών, και όχι μόνο, και η σημαντικότητά του έχει τονιστεί τόσο από τον φιλοσοφικό λόγο όσο και από την ψυχολογία και την ιατρική. Χωρίς τη νοητική ψυχή είναι αδύνατη η παραγωγή σκέψης – σκέψη που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και λογική δομή (Swinburne, 2007: 203) και λαμβάνει χώρα στο συνειδητό (Καστοριάδης, 1999). Η ύπαρξη αυτής της ιδιότητας της ψυχής γίνεται παραδεχτή, ξεκινώντας από την αρχαία ελληνική σκέψη, από τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, και συνεχίζοντας, από τους Ακινάτη, Augustinus Aurelius, Rene Descartes, και Kant, για παράδειγμα. «Η ψυχή», μας διδάσκει ο Αριστοτέλης, «είναι πρωταρχικά αυτό με το οποίο ζούμε, αισθανόμαστε και σκεφτόμαστε» (Περί Ψυχής Β, 414a, 13-14 όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 143), και το μέρος της ψυχής με το οποίο η ψυχή γνωρίζει και σκέφτεται και διαμορφώνει κρίσεις είναι ο νους (Περί Ψυχής Γ, 429a, 23-25, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 267). Τόσο ο Αριστοτέλης όσο και ο Ακινάτης τοποθετούν τον νου στο ψηλότερο σημείο στην πυραμίδα ιεράρχησης οργάνωσης της ψυχής, γεγονός που σημαίνει πως ο νους ασκεί ένα ελεγκτικό ρόλο στη λειτουργία των προηγούμενων βαθμίδων (της θρεπτικής και αισθητικής ψυχής) (Χριστοδούλου, 2003· Mitchell, 2015). Να σημειώσουμε πως η οργάνωση της ψυχής σε βαθμίδες, η κάθε μια από τις οποίες έχει τις δικές της δυνάμεις και δυνατότητες, δεν σημαίνει την απουσία ενός ενοποιημένου συστήματος που λειτουργεί ως ολότητα (Cornelius, 2006: 981). Στεκόμαστε ιδιαίτερα στον λόγο του Descartes, ωστόσο, και αυτό διότι υπερβαίνουμε αυτή την ύψιστη ιεράρχηση και καταλήγουμε σε μια απόλυτη ταύτιση. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ψυχή είναι για τον Descartes «ένα πράγμα που σκέφτεται» (Descartes, Meditations, II, 153, όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro 2011: 66), και προχωρεί στη συνέχεια να διευκρινίσει πως «ένα πράγμα που σκέφτεται είναι μια διάνοια και μια διάνοια είναι μια ψυχή» (Goetz & Taliaferro 2011: 67). Για τον Descartes, δεν υφίσταται καμία διάκριση μεταξύ διάνοιας και ψυχής (Descartes 1967, I: Synopsis of the Meditations, 141, Goetz & Taliaferro 2011: 67).

Αυτή η ταύτιση παρουσιάζεται και στον ιατρικό λόγο. Η ψυχή δεν είναι τίποτε άλλο παρά «ο νους και οι νοητικές του διαδικασίες, συνειδητές και ασυνείδητες, σε αντιδιαστολή με τις φυσικές διαδικασίες του σώματος (Breskin, Dumith, Pearsons & Seeman, 2008: 297). Σε αντίθεση, η σύγχρονη γενική ψυχολογία θεωρεί τον νου ως μερική έννοια που συνθέτει τον όρο ψυχή, ο οποίος αποτελεί την αρχή, την πηγή των νοητικών πράξεων ή την ολότητα αυτών των νοητικών πράξεων (Τομασίδης, 1982: 223, σημείωση 1). Αυτή δε η νόηση,

συμπεριλαμβανομένης και της σκέψης (της λογικής νόησης, δηλαδή), όπως και κάθε άλλη «ανώτερη» ψυχική λειτουργία εντοπίζονται στον εγκέφαλο (ό.π.), ενώ «το νευρικό σύστημα θεωρείται αυτονόητα σαν η έδρα της ψυχής» (Τομασίδης, 1982: 24). Αυτή η εικόνα, ωστόσο, φαίνεται να δέχεται ρωγμές εκ των έσωθεν, από τον ίδιο τον ιατρικό λόγο. Συγκεκριμένα, αποτελέσματα ερευνών του Δρ Wilder Penfield, πατέρα της επιστήμης του εγκεφάλου, καταδεικνύουν πως ο «εγκέφαλος δεν εξηγεί τη σκέψη» (Ευδόκας, 1996: 142) και πως «φαίνεται πιο λογική η δυαδική υπόθεση, δηλαδή, ότι η σκέψη είναι κάτι το διαφορετικό από τον εγκέφαλο», και κάνει λόγο για την ύπαρξη «πνεύματος», άυλης ενέργειας.

Με την εξάσκηση της νόησης, της μνήμης και της αίσθησης και ορισμένων άλλων λειτουργιών, το άτομο γνωρίζει τον κόσμο (εξωτερικό και εσωτερικό). Χωρίς αυτές τις λειτουργίες είναι αδύνατο να παραχθεί γνώση. Ωστόσο, αυτές οι λειτουργίες δεν είναι αυτοκίνητες. Κινητήρια δύναμη της νόησης είναι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, κυρίως οι ανάγκες, τα συναισθήματα και η βούληση (Τομασίδης, 1982: 262). Όπως παραστατικά συζητά ο Vygotsky:

Η σκέψη δεν γεννιέται από άλλες σκέψεις. Η σκέψη έχει τις ρίζες της στη σφαίρα υποκίνησης της συνείδησης, μια σφαίρα που περιλαμβάνει τις τάσεις και τις ανάγκες μας, τα ενδιαφέροντα και τις παρορμήσεις, και τα συναισθήματα. Η συναισθηματική και βουλητική τάση βρίσκεται πίσω από τη σκέψη. Μόνο εδώ βρίσκουμε την απάντηση στο τελικό «γιατί» στην ανάλυση της σκέψης (Vygotsky, 1934/1987: 282 ό.π. αναφ. στο Beatty & Brew, 2004: 330).

Αυτή η εισήγηση του Vygotsky, με την οποία καθορίζει ουσιαστικά τα συναισθήματα ως βασική πηγή της ανθρώπινης σκέψης, φαίνεται να ενισχύεται και να επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα νευροβιολογικών ερευνών τα οποία έχουν αποκαλύψει πως οι «διανοητικές μας διαδικασίες αποτελούνται από τοπία σκέψης και συναισθήματος που συνεχώς αλλάζουν» (Damasio, 1997 ό.π. αναφ. στο Beatty & Brew, 2004: 329), καθώς και με την ανακάλυψη πως «τα μόρια του συναισθήματος» βρίσκονται σε ολόκληρο το σώμα, και η συνεχής και ταυτόχρονη δραστηριότητα της διάκρισης και ενσωμάτωσης τους είναι αδιαχώριστη από το όλο (Pert, 1998 ό.π. αναφ. στο Beatty & Brew, 2004: 330) – πράγμα που μας επιτρέπει να μιλάμε για τη ψυχοσωματική εμπειρία του ανθρώπου (Beatty & Brew, 2004). Κάτω από αυτό το πρίσμα δεν φαίνεται να υπάρχει διχοτόμηση μεταξύ της σκέψης και των συναισθημάτων αλλά μια ενοποιημένη λειτουργική ολότητα και, κατά συνέπεια, όπως συζητούν οι Beatty και Brew (2004), η υπάρχουσα εδώ και καιρό ιδέα της διχοτόμησης πρέπει να εγκαταλειφθεί. Όπως, άλλωστε, υποστηρίζουν οι Salovey και Meyer (1990, ό.π.

αναφ. στο Cron, Slocum, Vande Walle & Fu, 2005), τα συναισθήματα συνδέουν το φυσιολογικό, γνωστικό σύστημα καθώς και το σύστημα υποκίνησης, ενώ διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο στον καθορισμό συμπεριφοράς που κατευθύνεται προς ένα στόχο (Carver & Scheier, 1996, 1998· Lazarus, 1991· Mehrabian & Russell, 1974· Oatley & Johnson-Laird, 1996· Stein, Trabasso & Liwag, 1993, ό.π.). Θα αρκούσε σε σχέση με το τελευταίο σημείο να αναλογισθούμε τη δύναμη της ενέργειας που επενδύεται σε μια πράξη όταν αυτή υποβαστάζεται από αγάπη και ενθουσιασμό για το αντικείμενο της.

Είναι σημαντικό και αναγκαίο σε αυτό το σημείο να στραφούμε στον παράγοντα φαντασία σε σχέση με την ικανότητα της νόησης, αφού ο άνθρωπος δύναται να νοεί, όπως υποδεικνύει ο Αριστοτέλης, χωρίς την εξωτερική παρουσία ενός αντικειμένου (Περί Ψυχής, 417b 22, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 11), στη βάση παραστάσεων, παραστασιακών εικόνων (Χριστοδούλου, 2003). «Ουδέποτε νοεί άνευ φαντάσματος η ψυχή» μας διδάσκει ο Σταγειρίτης φιλόσοφος (Περί Ψυχής 431a 17-18, 432a 12-14, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 11). Η ικανότητα της νόησης, της σκέψης, για την οποία γίνεται λόγος, δεν μπορεί να υφίσταται, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, χωρίς την παράσταση. Αναγκαία προϋπόθεση για το σχηματισμό αυτών των παραστάσεων, των παραστασιακών εικόνων, είναι η λειτουργία της φαντασίας (Χριστοδούλου, 2003). Η σύγχρονη φιλοσοφική σκέψη του Καστοριάδη όχι μόνο δεν αναιρεί τον Αριστοτελικό λόγο αλλά διευρύνει και εξυψώνει τη σημαντικότητα και τη βαρύτητα της σημασίας της φαντασίας στον ύψιστο βαθμό, ταυτίζοντας την με την ίδια την ψυχή. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ψυχή αποτελεί για τον Καστοριάδη «ριζική φαντασία». «Το είναι» της είναι η «γένεση παραστάσεων» (Καστοριάδης, 1981: 391), αφού «η ψυχή είναι αυτό ακριβώς, ανάδυση παραστάσεων που συνοδεύονται από ένα αίσθημα και που εντάσσονται σε μια προθεσιακή διαδικασία» (ό.π.: 399)

Αν αποδεχθούμε δε την Αριστοτελική σκέψη πως «οι ιδέες δεν υπάρχουν σε εντελέχεια αλλά σε κατάσταση δυνατότητας» (Περί Ψυχής Γ, 429a, 30-31, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 269), «όπως συμβαίνει με ένα πίνακα στον οποίο δεν υπάρχει τίποτε γραμμένο σε εντελέχεια» (Περί Ψυχής Γ, 429b, 34 – 430a, 1-2, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου, 2003: 273), τα όρια της παραγωγής ιδεών στη νοητική ψυχή καθίστανται λογικά αυτά τα ανύπαρκτα «όρια» της ίδιας της φαντασίας. Μέσα σε αυτά τα άπειρα όρια, η φαντασία δημιουργεί νέες παραστάσεις και εφευρίσκει καινούργιες μορφές και ιδέες (Τομασίδης, 1982). Ο άνθρωπος καθίσταται κατά αυτό τον τρόπο δημιουργικός, ένας χαρακτηρισμός που τονίζεται με έμφαση από τον Καστοριάδη (1981). Είναι, δηλαδή, δανειζόμενοι τη σκέψη του Lersch (1956: 374 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 371), ικανός «να συλλαμβάνει με παραστάσεις προκαταβολικά την πραγματικότητα».

Οι όποιες παραστάσεις, ιδέες και συναισθήματα, και όχι μόνο, δεν αποτελούν απλά ένα στιγμιαίο παρόν που εξαφανίζεται. Αντίθετα, η λειτουργία της μνήμης, η οποία μας δημιουργεί τη συνείδηση του χρόνου (αφού συναισθανόμαστε ότι κάτι έχει προηγηθεί), οικοδομεί και μας συνδέει με το παρελθόν, (Τομασίδης, 1982), ενώ η αναστοχαστική νόηση προσφέρει τη δυνατότητα της ανάκλησης (Περί Ψυχής, 431a 17, όπ. αναφ. στο Düring, 1994: 402· Τομασίδης, 1982), από το παρελθόν στο παρόν.

Μέσα από τη μέχρι τώρα συζήτησή μας ο άνθρωπος, ως ψυχοφυσικός οργανισμός, αναδύεται και καταδεικνύεται ως μια αυτοκίνητη οντότητα που βρίσκεται σταθερά προσανατολισμένος προς την επίτευξη κάποιου σκοπού, κάποιου στόχου υπηρετώντας παράλληλα την αυτοτελικότητα του, συνήθως εντός των ορίων που καθορίζει η θεσμισμένη κοινωνία στην οποία ζει. Όπως υποδεικνύει ο Adler, «ένας άνθρωπος δεν θα ήξερε τι να κάνει με τον εαυτό του εάν δεν ήταν προσανατολισμένος προς κάποιο στόχο. Δεν μπορούμε να σκεφτόμαστε, να νιώθουμε, να θέλουμε ή να δρούμε χωρίς την σύλληψη κάποιου στόχου» (Adler, 1964: 96). Είναι ακριβώς ο σκοπός ή το τελικό τέλος, κατά τον Αριστοτέλη, που υποκινεί μια πράξη (Nicomachean Ethics, όπ. αναφ. στο Bosch, Torralba & Gràcia, 2013). Αν αναλογιστούμε πως όλη αυτή η κίνηση και δράση του ατόμου δεν είναι μια στιγμιαία στιγμή αλλά μια δυναμική στιγμή διάρκειας που φέρει το όνομα «ζωή», το ερώτημα που θα πρέπει να θέσουμε σε αυτό το σημείο αφορά στο κατά πόσο αυτή η όλη κίνηση-δράση, όπως πηγάζει από αυτό το συνεχή σκοπο/στοχοκεντρισμό, αποτελεί απλά μια σειρά μεμονωμένων επεισοδίων διασκορπισμένα στον χρόνο, ή ίσως κάτι περισσότερο. Η σύγχρονη ψυχολογία μας υποδεικνύει πως δεν μπορούμε να αποκλείσουμε το γεγονός πως όλη αυτή η κίνηση-δράση στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου δύναται να υπηρετεί ένα ευρύτερο στόχο, ένα στόχο ζωής.

Σύμφωνα με τον Adler, αυτή η κίνηση-πράξη υφίσταται ως μια ανοδική πορεία, «μια μεγάλη ώθηση προς τα πάνω». Συζητά συγκεκριμένα:

ο αγώνας για «ανωτερότητα», που «πραγματοποιείται παράλληλα με την φυσική ανάπτυξη και είναι μια ενδογενής ανάγκη της ίδιας της ζωής. ... Όλες μας οι λειτουργίες ακολουθούν (αυτή την) κατεύθυνση. ... Η ορμή από κάτω προς τα πάνω δεν σταματά ποτέ. ... Και αν ακόμα κάποιος ήθελε να δραπετεύσει, ακόμα και αν μπορούσε να δραπετεύσει, θα εξακολουθούσε να βρίσκει τον εαυτό του στο γενικό σύστημα, αγωνιζόμενος από κάτω προς τα πάνω (Adler, 1964: 103).

Αυτός ο αγώνας για ανωτερότητα, για συνεχή ανοδική πορεία θεωρείται από την Ατομική Ψυχολογία ως έμφυτος, με την έννοια ότι «είναι μέρος της ζωής, ένας αγώνας, μια ορμή, κάτι χωρίς το οποίο δεν θα μπορούσαμε να σκεφτούμε τη ζωή» (Adler, 1964: 104). Θα

πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, πως αυτή η «ανωτερότητα» δεν ενέχει το στοιχείο της συγκρισιμότητας ως προς τον άλλο αλλά προς τον ίδιο τον εαυτό, με την έννοια της συνεχούς πορείας για αυτοανάπτυξη και αυτοβελτίωση.

Αυτή η συνεχής ανοδική πορεία προς ανωτερότητα δύναται να μεταφραστεί σε πορεία «αυτοπραγμάτωσης» του ανθρώπου, μια έννοια που σύμφωνα με τους Goldstein, Maslow, Rogers, Binswanger και Boss, όπως συνοψίζει τη σκέψη τους ο Τομασίδης (1982: 630), εκφράζει την τάση της ανθρώπινης προσωπικότητας «να πραγματώσει τον εαυτό της, να εκφράσει το είναι της, να μετουσιώσει σε πράξη και ζωή τις δυνατότητες της – την τάση του ανθρώπου να γίνει αυτό που είναι». Απόλυτα κάθετοι παρουσιάζονται οι Rogers και Goldstein ως προς τη σημαντικότητα αυτής της αυτοπραγμάτωσης σε σχέση με την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπου. Υποστηρίζουν κατηγορηματικά πως ο άνθρωπος κατευθύνεται από ένα μόνο βασικό κίνητρο, που δεν είναι άλλο από το να πραγματώσει και να αναπτύξει τον εαυτό του, να γίνει αυτός που είναι, να είναι, δηλαδή, σύμφωνα με τον Rogers, ο πραγματικός του εαυτός (Hall & Lindzey, 1970: 529 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 624).

Παρόλο που θα μπορούσαμε να υπερασπιστούμε αυτές τις θέσεις περί αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου, θεωρώντας πως αυτή δύναται να αποτελεί την ιδανική και επιθυμητή ανθρώπινη κατάσταση/πορεία, ταυτόχρονα θα πρέπει να υποδείξουμε πως πρέπει να συντρέχουν μια σειρά από υποστηρικτικούς παράγοντες – πέραν από το γεγονός πως πρέπει να υπάρχει η αναγκαία εσωτερική υποκίνηση – για μια τέτοια αυτοπραγμάτωση να λάβει χώρα σε όποιο βαθμό, δεδομένου πως αυτή δεν πραγματοποιείται μέσα σε ένα κενό, αλλά μέσα σε ένα δυναμικό πλέγμα σχέσεων με το περιβάλλον. Για παράδειγμα, θα ήταν φοβερά δύσκολο ως και αδιανόητο να θεωρήσουμε πως ένας άνθρωπος που ζει μέσα σε συνθήκες φτώχειας, που βιώνει τον εφιάλτη της πείνας καθημερινά και που αδυνατεί να ξεφύγει από μια τέτοια κατάσταση θα μπορούσε να οδεύει σε μια πορεία αυτοπραγμάτωσης. Οι συνθήκες συνεπώς του περιβάλλοντος διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, αφού είναι από αυτό ακριβώς το περιβάλλον από το οποίο το άτομο θα αντλήσει, όπως συζητά ο Goldstein, τα μέσα για την ικανοποίηση των αναγκών αυτοπραγμάτωσης (Hall & Lindzey, 1970 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982), περιλαμβανομένων και των κοινωνικών (Τομασίδης, 1982).

Τι σημαίνει, ωστόσο, πραγμάτωση των δυνατοτήτων; Τι σημαίνει να γίνει ο άνθρωπος αυτό που είναι, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί να γίνει και αυτό που δεν είναι. Τόσο η κατάφαση όσο και η άρνηση ενέχουν το στοιχείο της προϋπαρξής, του εσωτερικά εν δυνάμει καθώς και της αλήθειας και της μη-αλήθειας αντίστοιχα. Στη διαμόρφωση απάντησης στο ερώτημα που θέσαμε βασιζόμεστε στον ορισμό που αποδίδει ο Maslow παρόλο που θα πρέπει να σημειώσουμε πως ο Αμερικανός ψυχολόγος δεν είναι απόλυτα

σαφής για την ερμηνεία του όρου «αυτοπραγμάτωση». Μπορούμε ωστόσο να αντλήσουμε από τη σκέψη του, αφού αυτή είναι η εντύπωση που κυριαρχεί ως προς το νόημα που ο Maslow αποδίδει (Τομασίδης, 1982: 618). Με τον όρο «αυτοπραγμάτωση» μπορούμε να κατανοούμε κυρίως την πραγμάτωση όλων των βασικών αναγκών, καθώς και των τάσεων, κλίσεων, ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ατόμου, «στοιχεία που συναποτελούν τον έμφυτο ουσιαστικό πυρήνα της προσωπικότητας κάθε ανθρώπου» (Hall & Lindzey, 1970: 25, 153, 190, 197 κ.α. όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 618). Αυτή δε η αυτοπραγμάτωση όχι μόνο προϋποθέτει αλλά και συνεπάγεται, σύμφωνα με το ψυχολογικό του σύστημα, όπως και αυτό του Goldstein, «την πλήρη κατάφαση και έκφραση του βαθύτερου εσωτερικού πυρήνα της προσωπικότητας» (Hall & Lindzey, 1970 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 621). Μόνο πραγματώνοντας τις δυνατότητές του μπορεί ο άνθρωπος, σύμφωνα με τους Binswanger και Boss, να ζει αυθεντικά (Hall & Lindzey, 1970, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982). Όταν όμως αρνείται ή περιορίζει την πραγμάτωση των δυνατοτήτων του, ή ακόμη και στις περιπτώσεις που επιτρέπει σε άλλους να τον κατευθύνουν, τότε δεν μπορεί να λεχθεί ότι ζει αυθεντικά, ότι είναι ο γνήσιος εαυτός του (ό.π.). Ο άνθρωπος είναι ελεύθερος, υποστηρίζουν οι εν λόγω Ελβετοί ψυχίατροι, να επιλέξει ποιον από τους δύο δρόμους θα ακολουθήσει. Η ικανότητά του και ο πόθος του για την πραγμάτωση όλων των δυνατοτήτων της ύπαρξής του είναι εκεί. Όσες δε περισσότερες από τις δυνατότητες της ύπαρξής του πραγματοποιεί, σύμφωνα με τους Binswanger και Boss, τόσο περισσότερο «ανθρώπινος» γίνεται (Hall & Lindzey, 1970 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982). Επιλέγοντας την αυθεντική ζωή, επιλέγει την ψυχική υγεία και την ανάπτυξή του, ενώ αντίθετα ο δρόμος της μη αυθεντικής ζωής τον οδηγεί στην αποξένωση από τον ίδιο του τον εαυτό, και όχι μόνο (Τομασίδης, 1982).

Εάν θεωρήσουμε πως ο άνθρωπος μπορεί να γίνει και αυτό που δεν είναι και ταυτόχρονα αποδεχθούμε πως αποτελεί ένα ελεύθερο δρώντα, ο οποίος ποθεί αυτή την αυτοπραγμάτωση, τότε εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς τι είναι αυτό που τον εμποδίζει να ακολουθήσει μια τέτοια πορεία αυτοπραγμάτωσής του, η οποία, να σημειωθεί αποτελεί, κατά τον Maslow (1968, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982) τη βάση της ψυχικής υγείας. Ήδη έχουμε επισημάνει τις αρνητικές συνθήκες που είναι δυνατό να παρουσιάζει το περιβάλλον. Κατά συνέπεια, αυτό δεν αποτελεί μόνο πηγή μέσων αυτοανάπτυξης και αυτοδημιουργίας αλλά συνάμα και ένα χώρο ματαίωσης αναγκών, σύμφωνα με τον Goldstein, είτε γιατί θέτει εμπόδια, είτε γιατί δεν διαθέτει τα μέσα και δεν προσφέρει τις συνθήκες που είναι αναγκαία για τον σκοπό αυτό, πράγμα που δημιουργεί ένταση και άγχος στο άτομο (Hall & Lindzey, 1970 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 617). Οι περιορισμοί, λοιπόν, που επιβάλλονται στην ανάπτυξη ενός ατόμου από ανάγκες που δεν ικανοποιούνται, καθώς και οι ενέργειες των

άλλων ανθρώπων αποτελούν τα μεγαλύτερα εμπόδια στην αυτοπραγμάτωση σύμφωνα με την Ουμανιστική Ψυχολογία (Cornelius, 2006). Τέτοια εμπόδια δημιουργούν αρνητικές ψυχικές καταστάσεις. Όπως παραστατικά περιγράφει ο Rosmini (1999: 151, παράγραφος 1074) μια τέτοια κατάσταση: «όταν η ψυχή συναντήσει ένα εξωτερικό εμπόδιο στην τάση της», συσσωρεύεται ξαφνικά «ενέργεια» μέσα της – δημιουργείται, δηλαδή, απογοήτευση, εκνευρισμός – και η ψυχή αγωνίζεται χρησιμοποιώντας αυτή την τάση της, για να ξεπεράσει το συγκεκριμένο εμπόδιο και να πραγματοποιήσει την επιθυμία της. Η επιτυχία αυτής της προσπάθειας, που μπορεί να σημαίνει λογικά σύγκρουση με το περιβάλλον, ή το δημιουργικό ξεπέρασμα των εμποδίων, δεν μπορεί να θεωρείται ως δεδομένη. Σε μια τέτοια περίπτωση, καταβάλλεται προσπάθεια να καταπιεστεί η ψυχή και οι επιθυμίες της. Όπως προειδοποιεί ο Moore (1992 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 21), βαθιές επιθυμίες που καταπιέζονται ή αγνοούνται «μπορούν να επιστρέψουν για να μας στοιχειώνουν και να μας ενοχλούν με διάφορους τρόπους».

Ανεξαρτήτως του αν αποδεχθεί κανείς ή όχι την αυτοπραγμάτωση ως σκοπός της ανθρώπινης ζωής, γεγονός παραμένει πως ο ζωντανός άνθρωπος βιώνει τη ζωή. «Ο στόχος της ψυχής», ως μια διάσταση βιώματος της ζωής και των εαυτών μας (Moore, 1992: 6, όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 21), είναι να «νοιώσει την ύπαρξη» (Moore, 1992: 390 ό.π.). Σε αυτή την πορεία, «η ψυχή δεν προσεγγίζει τη ζωή με ένα γραμμικό τρόπο» (Miller, 2000: 27), δεν «ακολουθεί μια γραμμική ευθεία πορεία» (Moore, 1992, όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 21), δεν βιάζεται, θα μπορούσε να λεχθεί, δεν τρέχει να προλάβει, να φτάσει κάπου γρήγορα. Ζει στον δικό της χρόνο. Όπως παραστατικά περιγράφει αυτό τον ιδιότυπο τρόπο βιώματος του χρόνου ο Emerson, σε μια συζήτησή του για τη σημασία και την αναγκαιότητα περίσκεψης (contemplation): «Ζούμε σε διάφορες σφαίρες ... Υπάρχει η εξωτερική ζωή», με την τρεχάλα στον ορατό κόσμο. Ωστόσο «η εσωτερική ζωή κάθεται στο σπίτι. Είναι ήσυχη, σοφή αντίληψη [...]. Ζει στο μεγάλο παρόν (και) κάνει το παρόν μεγάλο. Αυτή η ήρεμη, καλά θεμελιωμένη, με ευρεία οπτική ψυχή δεν είναι ένας ταχύς ταξιδιώτης, δεν είναι συνήγορος, δεν είναι δικαστής: κάθεται στον ήλιο και συλλογίζεται με μελαγχολία τον κόσμο» (Geldard, 1993: 172, όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 28/29).

Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει σε αυτό το σημείο αφορά στο κατά πόσο έχουμε τη δυνατότητα να εισέλθουμε εντός αυτής της «εσωτερικής ζωής» και να αφουγκραστούμε τον λόγο της ψυχής; Μια τέτοια έσωθεν στροφή είναι εφικτή μέσα από περίσκεψη (contemplation) (Miller, 2000). «Πάντοτε ωθούμενη προς τα έσω», όπως παρατηρεί ο Moore (1992: 349 όπ. αναφ. στο Miller, 2000:24), η ψυχή αναζητά περίσκεψη. Αν καταφέρουμε να ακούσουμε και να κατανοήσουμε την εσωτερική φωνή της – ένα εγχείρημα που δεν μπορεί λογικά να θεωρείται εύκολο, αφού η γλώσσα της ψυχής εμπερικλείει

παραστάσεις και φευγαλέες εντυπώσεις των οποίων το νόημα δεν είναι πάντοτε αμέσως καθαρό (Moore, 1992 όπ. αναφ. στο Miller, 2000) – μπορούμε να είμαστε «ευαίσθητοι στους τρόπους και στις ανάγκες της» όπως υποδεικνύει ο Miller (2000: 28). Ποιοι μπορεί να είναι αυτοί οι τρόποι και ποιες μπορεί να είναι αυτές οι ανάγκες;

Μια «πρωταρχική» ανάγκη «για την εμβάθυνση της ψυχής» είναι η «ισχυρή δύναμη» της αγάπης (Miller, 2000: 33), αφού η ενέργεια της ψυχής δεν είναι απλά ενέργεια, αλλά ενέργεια αγάπης (loving energy), (ό.π.: 25). Η ψυχή αναζητά αγάπη και εστιάζεται στην αγάπη (Miller, 2000). Ένας τρόπος, επομένως, μέσα από τον οποίο μπορούμε να νιώσουμε την ύπαρξη είναι μέσα από την αγάπη (ό.π.: 21). Πέραν από την αγάπη, η ψυχή λαχταρά, σύμφωνα με την Joan Borysenko, (1995, όπ. αναφ. στο Miller, 2000) τη δημιουργία σύνδεσης, δεσμού με τον άλλο. Αναζητά, δηλαδή, να διευρύνει τη σφαίρα της προς τα έξω, για να αγκαλιάσει αυτόν τον άλλο.

Πλάι σε αυτές τις ιδιαίτερες ανάγκες της ψυχής, της αγάπης και της σύνδεσης με τον άλλο, θα πρέπει να προσθέσουμε την ανάγκη της να ενεργεί αυθόρμητα – μια έκφραση άρρηκτα δεμένη με την έννοια της θέλησης, της επιθυμίας. Όπως συζητά ο Γάλλος φιλόσοφος Étienne-Henry Gilson, ο αυθορμητισμός συνιστά «την εκδήλωση της θέλησης στην καθαρή της μορφή», «μια κίνηση που γίνεται κατανοητή χωρίς την παρέμβαση οποιουδήποτε παράγοντα εκτός αυτής της ίδιας της κίνησης, μια κίνηση η οποία, αντιθέτως, περιέχει εντός της τη δική της πλήρη αιτιολόγηση» (The mystical theology of Saint Bernard, CS 120, 90 όπ. αναφ. στο Scholl, 2004: 41). Από τη στιγμή δε που ο αυθορμητισμός, στη βάση της θέσης του Gilson, ενυπάρχει στη θέληση και η ίδια η θέληση είναι έμφυτη στην ανθρώπινη ψυχή, θα πρέπει να παραδεχθούμε ταυτόχρονα και τη θέση του Scholl (2004: 41) πως ο αυθορμητισμός αποτελεί «μια ιδιότητα έμφυτη στη δύναμη της ελεύθερης επιλογής». Αν τώρα προχωρήσουμε ένα βήμα πάρα πέρα και αναλογισθούμε σε αυτό το σημείο τη συζήτηση του Pinckaers πως η ελευθερία ««βρίσκεται στην καρδιά της ύπαρξης μας ... και είναι η πηγή της θέλησής και της δράσης μας (Pinckaers, Sources of Christian Ethics, σ.328 όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 35), τότε έχουμε το δικαίωμα να επισημάνουμε και να συμφωνήσουμε με τη θέση της Arendt πως ο αυθορμητισμός είναι «η πλέον ουσιώδης ανθρώπινη ιδιότητα» – μια ιδιότητα η οποία αποκαλύπτει «τη δύναμη του ανθρώπου να ξεκινά κάτι καινούργιο με τα δικά του μέσα» (1968: 455 όπ. αναφ. στο Clark, 2014: 262).

Εισχωρώντας, λοιπόν, μέσα στην έννοια «αυθορμητισμός» κάτω από αυτό το πρίσμα μπορεί να ειπωθεί πως ενέχει, όπως παρατηρεί η Clark (2014), αντλώντας από τον Nietzsche, τη δυνατότητα της δημιουργικότητας. Αντικρίζοντας δε όλες αυτές τις θέσεις ως μια ενιαία εικόνα δεν θα ήταν παράλογο να ειπωθεί πως αναδύεται μέσα από αυτή το στοιχείο της αυτονομίας, και αυτό αν λάβουμε ταυτόχρονα υπόψη πως τα αντίθετα του

αυθορμητισμού είναι η αναγκαιότητα, ο εξαναγκασμός, ο καταναγκασμός (Scholl, 2004). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, θα μπορούσαμε να προτάξουμε και να συμφωνήσουμε με τη θέση του Miller (2000: 151) πως «η ψυχή ανθίζει μέσα σε ένα κλίμα όπου ο αυθορμητισμός είναι παρόν ενώ μαραίνεται μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι υπερβολικά σχεδιασμένο και ελεγχόμενο».

Αν και δηλώνεται το αυτονόητο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως αυτός ο αυθορμητισμός δεν αποτελεί μια συνειδητά σχεδιαζόμενη ενέργεια. Αντίθετα. Πηγάζει από τη σφαίρα του ασυνείδητου, πράγμα που μας φέρνει για άλλη μια φορά, όπως και στην περίπτωση των συναισθημάτων, των ορμών και των κινήτρων που έχουμε ήδη συζητήσει, μπροστά σε δύο διαφορετικούς τρόπους ύπαρξης της ψυχής: της συνείδησης και του ασυνείδητου σύμφωνα με την ταξινόμηση της Ψυχολογίας του Βάθους (Τομασίδης, 1982). Στην πρώτη περίπτωση, τα ψυχικά φαινόμενα «προβάλλονται στο φως και ... γίνονται αντικείμενα». «Κείνται», δηλαδή, απέναντι του εγώ ... (και) έχουμε συνείδηση τους». (ό.π.: 131). Σε αντίθεση με αυτό τον τρόπο ύπαρξης, η ολότητα των ψυχικών φαινομένων ή μερικά από τα ψυχικά φαινόμενα μπορούν να λαμβάνουν χώρα και «αθέατα και αθεώρητα» στη σφαίρα του ασυνείδητου, δηλαδή, «κάτω από το κατώφλι της συνείδησης» (ό.π.). Συγκριτικά ομιλούντες, η αναλογία μεταξύ της συνείδησης και του ασυνείδητου είναι δυσανάλογη υπέρ του τελευταίου. Η «έκταση» της συνείδησης – η ιδιότητά της να «φωτίζεται κάθε στιγμή μόνο από ένα ελάχιστο μέρος ψυχικών φαινομένων» – είναι απειροελάχιστη (Τομασίδης, 1982: 135). Όπως άλλωστε υποστηρίζεται, «γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητό από την ψυχανάλυση πως η ούτω-καλούμενη συνείδηση, ή ο εαυτός, είναι γεμάτη από το «ασυνείδητο» (Adler, 1964: 176). Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να συμφωνήσουμε πλήρως με τον Καστοριάδη όταν υποστηρίζει πως «ο άνθρωπος είναι ψυχή, ψυχή βαθιά, ασυνείδητη» (2000: 151).

Προς τι, ωστόσο, αυτή η συζήτηση περί συνείδησης και ασυνείδητου; Πώς σχετίζεται με και πώς μπορεί να φωτίσει το ερευνητικό μας ερώτημα; Στόχος μας είναι να επισημάνουμε, σε αδρές γραμμές, τέσσερα βασικά στοιχεία: (α) τον διαφορετικό τρόπο λειτουργίας του σε σύγκριση με τη συνείδηση (Τομασίδης, 1982)· (β) ότι το ασυνείδητο αποτελεί ένα τρόπο έκφρασης της ψυχής που δεν υπόκειται στην κυριαρχία της λογικής (Καστοριάδης, 1981) – κατοικείται από «αδιαφανή κίνητρα και φαντασιώσεις που κατευθύνουν το άτομο με τρόπους που δεν ελέγχει άμεσα» (Κιουπκιολής, 2015: 82)· (γ) τη σύνδεσή του με τη μνήμη, αφού όπως υποστηρίζει ο φυσιολόγος Ewald Hering στην κλασική του πραγματεία «Περί της μνήμης» (1905, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 582), «η μνήμη πρέπει να θεωρηθεί σαν ικανότητα όχι του συνειδητού αλλά του ασυνείδητου». Δεδομένου δε ότι «μόνο η μνήμη σχηματίζει τη γέφυρα μεταξύ του χθες και του σήμερα

μου ...», μπορούμε λογικά να θεωρήσουμε πως είναι άρρηκτα δεμένη με την οικοδόμηση ταυτότητας και (δ) τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα αναστοχασμού/περίσκεψης με στόχο την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου και τη θρέψη της ψυχής (Miller, 2000· Murdoch, 1992 όπ. αναφ. στο Miller, 2000· Borysenko, 1995 όπ. αναφ. στο Miller, 2000), τη συνειδητοποίηση, για παράδειγμα, συναισθημάτων που έχουν περάσει απαρατήρητα από μέρος της συνείδησης (Τομασίδης, 1982), καθώς και την κατανόηση του παρελθόντος του εαυτού, αφού σε αυτό τον «χώρο» βρίσκεται συσσωρευμένο το παρελθόν ως μνήμη. Και όλα αυτά, πέραν από το γεγονός πως το ασυνείδητο αποτελεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τον τροφοδότη και την πηγή πολλών ψυχικών φαινομένων, όπως των κινήτρων, των συναισθημάτων και της φαντασίας, για παράδειγμα.

Ο Καστοριάδης παρουσιάζεται κάθετος όσον αφορά στην «α-λογική του ασυνείδητου». Όπως συζητά, το ασυνείδητο «δεν υπάγεται στην ταυτιστική λογική και στην καθοριστικότητα. Ως προϊόν και συνεχιζόμενη εκδήλωση της ριζικής φαντασίας, ο τρόπος του είναι του είναι τρόπος ενός *μάγματος*» (1981: 397, έμφαση στο ίδιο το κείμενο), ένας ενιαίος παραστασιακός/αισθηματικός/προθεσιακός ρους (Καστοριάδης, 1981). Σε αυτό τον «χώρο» (δεν αποτελεί χώρο στην κυριολεξία), ο «(ταυτιστικός) χρόνος – ως καθορισμένος από μια διατεταγμένη διαδοχή ... – δεν υπάρχει». Όπως έγραψε άλλωστε και ο Φρόντ, το ασυνείδητο αγνοεί τον χρόνο (Καστοριάδης, 1981), το δε υλικό του είναι «ανοργάνωτο και χαώδες» (Τομασίδης, 1982: 579) σε αντίθεση με τη συνείδηση, όπου επικρατεί οργάνωση και διάκριση του υλικού της σε ενότητες (ό.π.). Παρά το «χαώδες και ανοργάνωτο» του ασυνείδητου – χαρακτηριστικά που μας παραπέμπουν στην απουσία ελέγχου – επικρατεί, αντλώντας από τον Miller (2000), η σύνθεση μέσα από την πολλαπλότητα. Αντίθετη είναι η εικόνα στη σφαίρα της συνείδησης (αλλιώς το Εγώ), όπου κινούμαστε στον αντικειμενικό χρόνο, κυριαρχεί το στοιχείο της ανάλυσης, τα αντικείμενα αντικρίζονται χωριστά και η εστίαση είναι στον έλεγχο (ό.π.).

Αν σταθούμε, για παράδειγμα, στην περίπτωση του ενστίκτου, μια ψυχική αντίδραση που ανήκει στη σφαίρα του ασυνείδητου, η εικόνα που μόλις έχουμε περιγράψει θα φωτιστεί περισσότερο. «Το ένστικτο», παρατηρεί ο Lersch (1956: 542 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 582), «δεν γνωρίζει για ποιο λόγο ενεργεί κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο κι όμως πράττει πάντοτε το ορθό ... δεν χρειάζεται κανένα πρόγραμμα ή καμία σκέψη για το πώς θα πράξει για να πετύχει το σκοπό του: τον πραγματώνει χωρίς να στοχάζεται τα μέσα που χρησιμοποιεί και χωρίς να έχει ανάγκη από τη συνειδητή βούληση για να κατευθύνει την πορεία του». Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί για την ενόραση, την εννοιακή επίλυση ενός προβλήματος, όπου η λύση επέρχεται αυτόματα ως αποτέλεσμα ασυνείδητων επεξεργασιών, που όμως στηρίζονται πάνω σε εμπειρίες του παρελθόντος (Τομασίδης,

1982: 224). Αυτή ακριβώς η εικόνα τρόπου ύπαρξης της ψυχής εκτός της σφαίρας της συνείδησης αναδύεται και στους πανηγυρικούς λόγους του Πλάτωνα, στην Έβδομη Επιστολή. Γράφει συγκεκριμένα ο εν λόγω φιλόσοφος: «μετά από μακρά εργασία, όταν αυτή έχει γίνει βίωμα σε κάποιον, ανάβει ξαφνικά στην ψυχή φωτιά σαν να εισόρμησε μια φλόγα» – μια φωτιά που θα μεταφράζαμε σε «επιφοίτηση» (Düring, 1994: 406).

Όπως έχει ήδη συζητηθεί, η ψυχή είναι άρρηκτα δεμένη με την ίδια τη ζωή, το βίωμα της ζωής. Αν τώρα προχωρήσουμε και παραδεχθούμε πως η εργασία συνιστά ένα μέσο βιώματος της ζωής – αποτελεί, σύμφωνα με τον Adler (1964), μαζί με την αγάπη και τη συμπεριφορά προς τους άλλους ανθρώπους, ένα από τα τρία προβλήματα της ζωής που ο άνθρωπος καλείται να επιλύσει – θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως αυτή η άρρηκτη σχέση δεν θα εκτείνεται και στη σχέση ψυχής και εργασίας;

2.02 Ψυχή και εργασία

«Η εργασία είναι η έκφραση της ψυχής μας, της εσωτερικής μας ύπαρξης», υποστηρίζει ο Matthew Fox στο βιβλίο του “The re-invention of work” (1994: 5 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 42). Όταν η εργασία μας γεμίζει την ψυχή, «βιώνουμε βαθιά χαρά» και έχουμε μια αίσθηση πως η εργασία μας είναι αυτό που προοριζόμαστε να κάνουμε (Miller, 2000: 42). Όπου δε απαντούμε ένα τέτοιο βίωμα, απαντούμε ταυτόχρονα και «ένα ερωτικό στοιχείο», «μια βαθιά αίσθηση σκοπού και ενέργειας», δηλαδή, με την Ελληνική έννοια του όρου «έρωτας» (Moore, 1992: 273 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 42). «Εάν η εργασία δεν έχει ένα ερωτικό τόνο, τότε πιθανώς να λείπει και η ψυχή» (ό.π.). Λόγοι που εκφράζουν μήπως προσωπικά βιώματα και μεμονωμένες περιπτώσεις, ή μπορούμε να μιλάμε για καθολικότητα;

Η αναζήτηση νοήματος αποτελεί, σύμφωνα με τον Frankl (1995 όπ. αναφ. στο Wong, 2015), ένα καθολικό πρωταρχικό ανθρώπινο κίνητρο – ένα κίνητρο που δεν αφορά ένα μεμονωμένο μέρος της ψυχικής ζωής. Αντίθετα. Όπως υποστηρίζει ο Καστοριάδης, η «απαίτηση νοήματος» συναντάται σε «όλα τα επίπεδα της ψυχικής ζωής» (1981: 425). Αποτελέσματα ερευνών στη Θετική Ψυχολογία όχι μόνο έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτές τις θέσεις αλλά και να ενδυναμώσουν ακόμη περισσότερο τη σημασία του νοήματος, έχοντας δείξει πως το νόημα είναι «η ουσία της ανθρώπινης εμπειρίας» – μια έννοια λογικά άρρηκτα δεμένη με το βίωμα της ίδιας της ζωής. Δεδομένης αυτής της καθολικότητας που αγκαλιάζει τη ζωή στο σύνολό της, η απαίτηση νοήματος δεν μπορεί παρά να αφορά και στην εργασία, με τρόπο μάλιστα που το νόημα της εργασίας να οικοδομεί και νόημα ζωής. Όπως υποστηρίζει ο Frankl «μια πράξη που κάνουμε, ένα έργο που δημιουργούμε» αποτελεί ένα από τους τρεις δυνατούς τρόπους μέσα από τους οποίους ο άνθρωπος μπορεί να βρει

νόημα (Cowen, 2005: 4). Το καθολικό πρωταρχικό ανθρώπινο κίνητρο για νόημα ισχύει, λοιπόν, απόλυτα στην εργασία (Frankl, 1992 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004). Ο άνθρωπος έχει ανάγκη να βιώνει νόημα στην εργασία του, και αυτή η ανάγκη έχει αναγνωριστεί από ερευνητές ως μια σημαντική ψυχολογική κατάσταση ή συνθήκη στην εργασία (π.χ. Hackman & Oldham, 1980 May, 2003 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004). Γιατί να θεωρείται το νόημα συνθήκη, προϋπόθεση στην εργασία, ωστόσο; Πού οδηγεί η παρουσία νοήματος και πού η απουσία του, και πώς σχετίζεται όλο αυτό με την ψυχή;

Για να απαντήσουμε τα ερωτήματά μας είναι αναγκαίο να κάνουμε μια στροφή στον χώρο των επιχειρήσεων και να θεμελιώσουμε την απάντησή μας στα αποτελέσματα ψυχολογικών ερευνών που εξετάζουν τον παράγοντα νόημα σε συνάρτηση με την οικοδόμηση δέσμευσης στην εργασία, καθώς και στην παραδοχή πως η ψυχή αποτελεί το υπόβαθρο αναζήτησης και διαμόρφωσης νοήματος στον άνθρωπο («meaning-seeking and meaning-forming faculty of the human»), (translation and commentary by Dr Shimon Cowen of Victor Frankl's, "The unconditioned human", 2012: 89). Εύλογα θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς: από τη στιγμή που ο δάσκαλος, την ταυτότητα του οποίου διερευνούμε, δεν αποτελεί ένα εργαζόμενο σε μια επιχείρηση, αλλά ένα δημόσιο λειτουργό, προς τι αυτή η στροφή στον επιχειρηματικό κόσμο; Ένας κοινός άξονας δικαιολογεί αυτή την ενέργεια μας, αφού, και στις δύο περιπτώσεις, έχουμε μια σχέση εργοδότη-εργοδοτούμενου, όπου ο ρόλος και το περιεχόμενο του ρόλου που ο εργοδοτούμενος καλείται να εκτελέσει καθορίζεται, όχι από τον ίδιο αλλά από τον εργοδότη – στην περίπτωση του δασκάλου από το κυπριακό κράτος ενώ στην άλλη από τη διεύθυνση μιας επιχείρησης.

Το να διερευνήσει κανείς την πρόκληση για την ανθρώπινη ψυχή στους οργανισμούς», συζητά ο Briskin, «σημαίνει να κτίσει κανείς μια γέφυρα μεταξύ του προσωπικού, υποκειμενικού κόσμου και ακόμη των ασυνείδητων στοιχείων της ατομικής εμπειρίας και του κόσμου των οργανισμών που απαιτούν ορθολογισμό, αποδοτικότητα και προσωπική θυσία ... πρέπει να είμαστε διατεθειμένοι να μετακινούμε την οπτική μας πίσω και μπροστά, μεταξύ αυτού που θέλουν οι οργανισμοί από τους ανθρώπους και το τι συνιστά ανθρώπινη πολυπλοκότητα: την αντιφατική φύση των ανθρώπινων αναγκών, επιθυμιών και εμπειρίας (Briskin, 1998: χiiόπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004: 11).

Αυτή η συγκριτική εικόνα που ο Briskin οικοδομεί μας φέρνει αντιμέτωπους με δύο διακριτούς κόσμους που δεν φαίνεται να χαρακτηρίζονται από συμβατότητα. Θα ήταν, ωστόσο, δυνατό να κτιστεί μια «γέφυρα» μεταξύ των δύο αυτών κόσμων που να τους συνδέει και να δημιουργεί μια δυναμική επικοινωνία μεταξύ τους, διανοίγοντας ένα δρόμο με ενοποιητική προοπτική; Θέτοντας το συνοπτικά: η ουσία της απάντησης στο ερώτημα

αυτό, όπως συζητείται αναλυτικότερα στη συνέχεια, συνίσταται στην αναγνώριση της ανθρώπινης ψυχής ως αδιαίρετη λειτουργική ενότητα και ολότητα, και στη μετακίνηση από ένα επίπεδο επιφανειακό και αντικειμενικό προς ένα χώρο βάθους και υποκειμενικότητας, σεβόμενοι κατά αυτό τον τρόπο την ανθρώπινη ατομικότητα και μοναδικότητα και την έμφυτη ανάγκη για οικοδόμηση νοήματος. Προς τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο, όπως πιστεύουν οι May, Gilson και Harter (2004: 12), να απελευθερωθεί, το «ανθρώπινο πνεύμα» στους οργανισμούς, να «ανθίσει» αυτό το πνεύμα στην εργασία, πράγμα που σημαίνει πως «τα άτομα πρέπει να μπορούν να βυθίσουν πλήρως τους εαυτούς τους στην εργασία τους», πρέπει να μπορούν να εκφράσουν τον εαυτό τους, ως ολότητα: σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά. Το ανθρώπινο πνεύμα, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρεται «σε εκείνο το μέρος του ανθρώπινου όντος, το οποίο αναζητεί εκπλήρωση μέσα από την έκφραση του εαυτού στην εργασία» (ό.π.).

Θέτοντάς το κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Kahn (1990: 700), η παρουσία προσωπικής δέσμευσης αποτελεί προϋπόθεση για την άνθιση του πνεύματος στην εργασία – μια δέσμευση που σημαίνει “την ταυτόχρονη κατάθεση και έκφραση του «προτιμητέου εαυτού»” ενός ατόμου σε συμπεριφορές στην εκτέλεση έργου που προωθούν συνδέσεις με την εργασία και με τους άλλους, προσωπική παρουσία, (σωματική, γνωστική και συναισθηματική), καθώς και ενεργή, πλήρη απόδοση του ρόλου. Θέτοντας το αλλιώς, μιλάμε για μια προσωπική, δημιουργική επένδυση, ένα προσωπικό χρωμάτισμα του ρόλου μέσα από την έκφραση, το ξεδίπλωμα του «προτιμητέου εαυτού» στην εργασία. Αυτή δε η εισαγωγή και οικοδόμηση του προσωπικού στοιχείου μέσα στον ρόλο σημαίνει την έκφραση «αληθινής ταυτότητας, σκέψεων και συναισθημάτων» (ό.π.) – μια αυτοέκφραση που βρίσκεται πίσω από την έννοια της «δημιουργικότητας» (Perkins, 1981 όπ. αναφ. στο Kahn, 1990: 700), «της χρήσης προσωπικής φωνής» (Hirschman, 1970, ό.π.), «συναισθηματικής έκφρασης» (Rafaeli & Sutton, 1987, ό.π.) που γεμίζει τις ανθρώπινες σχέσεις με περισσότερο νόημα διευκολύνοντας τη δημιουργία δέσμευσης (Kahn, 1990· Waldron, 1994 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004), «αυθεντικότητας» (Baxter, 1982, ό.π.), και «παιγνιδίσματος» (Kahn, 1990ό.π.).

Σε μια τέτοια κατάσταση, η διάκριση μεταξύ του ρόλου και του εαυτού αποδυναμώνεται, γίνεται διάτρητη δημιουργώντας ενοποιητικές γέφυρες. Όπως συζητά ο Khan (1990: 700), ο εαυτός και ο ρόλος «υπάρχουν σε μια δυναμική, διαπραγματεύσιμη σχέση, στην οποία ένα άτομο μεταφέρει προσωπικές ενέργειες στις συμπεριφορές (που απαιτεί) ένας ρόλος, (κατάθεση του εαυτού), και εκφράζει τον εαυτό μέσα στον ρόλο (αυτοέκφραση)» – μια έκφραση που οδηγεί στο να βιώνει το άτομο μια αίσθηση νοήματος (Brief & Nord, 1990· Shamir, 1991 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004). Αυτή

ακριβώς η προσωπική δέσμευση «υπηρετεί στο να πραγματώνει το ανθρώπινο πνεύμα στην εργασία» (May, Gilson & Harter, 2004).

Χωρίς την παρουσία αυτής της αίσθησης νοήματος είναι αδύνατη η δημιουργία οργανωσιακής, προσωπικής δέσμευσης. Όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, τρεις είναι οι σημαντικοί παράγοντες που οικοδομούν μια τέτοια δέσμευση: το ψυχολογικό νόημα, η ψυχολογική ασφάλεια και η διαθεσιμότητα, με το νόημα να βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας σημαντικότητας, κατέχοντας την πιο δυνατή θετική σχέση σε σημείο που δύναται να προβλέπει την οργανωσιακή δέσμευση (May, Gilson & Harter, 2004· Olivier & Rothman, 2007). Παρόλο που θα πρέπει να ειπωθεί πως τα άτομα διαφέρουν ως προς τον βαθμό στον οποίο βυθίζονται στους ρόλους τους, τα επίπεδα δέσμευσής τους, δηλαδή – σημειώνονται οι επιδράσεις από το συγκεκριμένο καθώς και διαπροσωπικών παραγόντων (Kahn & Hearthy 2013· Schaufeli 2013, όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013) – το ουσιώδες σημείο που πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι όλοι μας χρησιμοποιούμε όλες τις διαστάσεις του εαυτού μας: σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά κατά την εκτέλεση της εργασίας (Khan, 1990).

Τι σημαίνει, ωστόσο, αυτό το «νόημα»; Σύμφωνα με τους Hackman και Oldman (1980), May (2003), και Renn και Vandenberg (1995), (όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004: 14), μπορούμε να ορίσουμε το νόημα ως την «αξία που το άτομο αποδίδει σε ένα εργασιακό στόχο ή σκοπό στη βάση των δικών του ιδανικών ή προτύπων». Το νόημα είναι επομένως μια αποκλειστικά προσωπική υπόθεση που αφορά την ίδια την εργασία και το περιεχόμενο της και, ως εκ τούτου, αποτελεί ένα προσωπικό ενδογενές κίνητρο που, ως τέτοιο, από τη φύση του, ωθεί στην κίνηση και στην πράξη όπως έχουμε ήδη συζητήσει (κίνητρα και ψυχή). Ο ρόλος επομένως της διεύθυνσης ενός οργανισμού είναι να διασφαλίσει η εργασία να είναι όσο το δυνατό πιο ενδιαφέρουσα, να έχει προσωπικό νόημα για τον κάθε εργαζόμενο και να προσφέρει όσο το δυνατό μεγαλύτερη προσωπική ικανοποίηση (Ribeaux & Poppleton, 1978, όπ. αναφ. στο Rose, 1999). Ας μη ξεχνάμε, άλλωστε, και τη σημαντική επισήμανση του Shamir (1991 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004: 15), πως τα «ανθρώπινα όντα είναι δημιουργικά, εκφράζουν τον εαυτό τους», και δεν είναι μόνο προσανατολισμένα σε ένα στόχο. Αντιθέτως, αναζητούν ρόλους που τους επιτρέπουν να «συμπεριφέρονται με ένα τρόπο που να εκφράζει την αυθεντική τους αυτοεικόνα» (May, Gilson & Harter, 2004: 15). Η δημιουργία νοήματος δεν μπορεί επομένως να αντικρίζεται αποκομμένα από την ανάγκη δημιουργικής αυτοέκφρασης.

Αυτές οι πραγματικότητες θέτουν τη διεύθυνση μπροστά σε μια πρόκληση. Όπως συζητούν οι Ribeaux και Poppleton (1978, όπ. αναφ. στο Rose, 1999: 103), είναι αναγκαία «μια συνεχή προσπάθεια να ανακαλύψει κανείς τι αποτελεί νόημα και πρόκληση για ένα

συγκεκριμένο εργαζόμενο» και μια δεύτερη προσπάθεια να ενσωματωθεί το αποτέλεσμα αυτής της ανακάλυψης στην εργασία (ό.π.: 103). Η διεύθυνση καλείται, με άλλα λόγια, να προσφέρει «ένα μονοπάτι προς αυτοπραγμάτωση μέσα από την εργασία» (ό.π.), αναγνωρίζοντας λογικά κατά αυτόν τον τρόπο την ανθρώπινη δημιουργικότητα και μοναδικότητα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η «εργασία η ίδια» καθίσταται «μέσο για αυτοπραγμάτωση» και, κατά συνέπεια, «ο δρόμος προς την κερδοφορία ενός οργανισμού είναι ταυτόχρονα ο δρόμος προς την αυτοπραγμάτωση του κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά» (Rose, 1999: xxix). Η παραδοχή δε αυτής της ενδογενούς ανάγκης για νόημα και κατ' επέκταση για αυτοπραγμάτωση σημαίνει παράλληλα, τουλάχιστο μέσα στο πλαίσιο της σύγχρονης σκέψης διοίκησης, και μια παραδοχή πως η εργασία δεν αποτελεί μια δραστηριότητα που αναλαμβάνεται από το άτομο αποκλειστικά για βιοποριστικούς λόγους (Rose, 1999: xxix), εξ ου και απομακρυνόμαστε από την ιδέα υποκίνησης μέσα από εξωγενείς αμοιβές, με αντάλλαγμα την εργασία. «Αντί αυτού, οι αμοιβές βρίσκονται στην ίδια την εργασία» (Ribeaux & Poppleton, 1978, όπ. αναφ. στο Rose, 1999: 103).

Μέσα από την εργασία, το άτομο οικοδομεί, ανακαλύπτει και βιώνει τον εαυτό του (Rose, 1999). Πέραν από την ανάγκη δημιουργίας νοήματος στην εργασία, απαραίτητη συνθήκη για αυτό το ξεδίπλωμα και ανάπτυξη του εαυτού, για τη δημιουργία δέσμευσης, είναι η προσφορά ενός εργασιακού περιβάλλοντος ψυχολογικής ασφάλειας (May, Gilson & Harter, 2004) – μια έμφυτη βασική ανθρώπινη ανάγκη σύμφωνα με τον Maslow (Τομασίδης, 1982). Πότε δύναται να νιώθει κανείς ασφαλής στον εργασιακό χώρο; Κατά τον Kahn (1990: 708), αυτό σημαίνει «να νοιώθει κανείς πως μπορεί να δείχνει και να καταθέτει τον εαυτό του χωρίς τον φόβο οποιονδήποτε αρνητικών συνεπειών στην αυτό-εικόνα, το στάτους, ή την καριέρα του», όταν, δηλαδή, νοιώθει σίγουρος πως δεν πρόκειται να υποφέρει εάν εκφράσει τον γνήσιο, αληθινό του εαυτό στην εργασία (ό.π.). Μέσα σε τέτοιες συνθήκες ασφάλειας, το άτομο είναι περισσότερο πιθανό να αναλαμβάνει ρίσκο που να εκφράζει τον αληθινό του εαυτό, και να δοκιμάζει καινούργιους τρόπους εκτέλεσης του ρόλου του (Amabile, 1983 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004). Το αντίθετο συμβαίνει όταν επικρατούν συνθήκες ανασφάλειας, για παράδειγμα, καταστάσεις που βιώνονται ως απειλητικές, ή υποχρεωτικές, όπως στην περίπτωση που το άτομο νιώθει πως πρέπει να ακολουθεί τις νόρμες των συναδέλφων του (May, Gilson & Harter, 2004).

Για να ενθαρρύνει και να διευκολύνει αυτή την αυτοανακάλυψη και το βίωμα του εαυτού, η διεύθυνση καλείται να οδηγεί το άτομο σε ψηλότερα επίπεδα υποκίνησης, προσφέροντας του, ανάμεσα σε άλλα, μπόλικο χώρο ελευθερίας, ώστε να ανακαλύψει τον δικό του δρόμο, να αγκαλιάσει το έργο που αναμένεται να επιτελέσει καθώς και το αποτέλεσμά του ως δικό του (Rose, 1999). «Ο άνθρωπος «αναμένει υποκίνηση». Η δράση,

καινοτομία, επιχειρηματικότητα, τελειότητα, πρωτοβουλία και τα υπόλοιπα μπορούν να απελευθερωθούν από μια εταιρεία που ενθαρρύνει την αυτονομία, αξίες, πειραματισμό, δημιουργικότητα και ρίσκο ...» (ό.π.: 116). Αν πάρουμε ως υπόδειγμα εταιρείες που εφάρμοσαν με επιτυχία μια τέτοια στρατηγική, θα πρέπει να επισημάνουμε την αποδοχή από μέρους τους και την μη καταπίεση μεθόδων, ενεργειών, προσεγγίσεων που δεν εδράζονται στον ορθολογισμό. Για παράδειγμα, διευθυντικά στελέχη αυτών των εταιρειών επέλυσαν προβλήματα με «καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο που δεν ήταν ποτέ δυνατό μέσα από ορθολογικές δομές λήψης αποφάσεων», βασιζόμενοι στη διαίσθηση τους. «Επέτρεψαν (τη λειτουργία) της συναισθηματικής, περισσότερο πρωτόγονης πλευράς της ανθρώπινης φύσης, έμμεσα αναγνωρίζοντας πως «οι επιχειρήσεις είναι γεμάτες (100%) από φοβερά «ά-λογα» (στη βάση κριτηρίων του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου), συναισθηματικά ανθρώπινα όντα ..., πλάσματα που θέλουν να τους κάνουν να νιώθουν πως έχουν τουλάχιστο μερικό έλεγχο του πεπρωμένου τους» (Peters & Waterman, 1982: 60 όπ. αναφ. στο Rose, 1999: 116).

Τι συμβαίνει, όμως, όταν το άτομο βιώνει την αίσθηση πως η εργασία του δεν έχει προσωπικό νόημα, όταν απουσιάζει, δηλαδή, αυτό το κίνητρο, αυτή η ικανοποίηση μιας ενδογενούς ανάγκης; Πόσο δεσμευμένο μπορεί να είναι με την εργασία του σε μια τέτοια περίπτωση; Η απουσία νοήματος συχνά συνδέεται με την απάθεια και αποδέσμευση από την εργασία (May, Gilson & Harter, 2004) – μια αποδέσμευση που μεταφράζεται, σε τέτοιες συνθήκες, ως αποξένωση από τον ίδιο τον εαυτό (Seeman, 1972 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004), μια απαγκίστρωση του εαυτού από τον ρόλο (Khan, 1990: 701). Από τη στιγμή που δημιουργείται αυτή η αποδέσμευση βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την έλλειψη υποκίνησης. Όπως συζητά ο Aktouf (1992 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004), η αποδέσμευση ή αποξένωση βρίσκεται στον πυρήνα του προβλήματος της έλλειψης δέσμευσης (commitment) και υποκίνησης. Ένας τρόπος να ενδυναμωθεί η υποκίνηση και η δέσμευση του ατόμου είναι η δημιουργία ή η επαναφορά νοήματος στην εργασία του (May, Gilson & Harter, 2004).

Δεδομένου πως πρωταρχικός στόχος ενός ιδιωτικού οργανισμού είναι η αύξηση της κερδοφορίας του, εύλογα προκύπτει το ερώτημα της συμβολής της δέσμευσης προς αυτή την κατεύθυνση. Ποιο το όφελος και ποια η απώλεια, αντίστοιχα αν το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού είναι δεσμευμένο με ή αποδεσμευμένο από την εργασία του; Ψηλά επίπεδα δέσμευσης συνδέονται με ψηλά επίπεδα απόδοσης καθώς και ατομικής ευεξίας (Christian, Garza & Slaughter 2011; Hakanen & Schaufeli 2012, Soane, 2013 όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013). Αυτή η θετική συσχέτιση δεν πρέπει να αποτελεί έκπληξη αν αναλογισθούμε πως το νόημα βρίσκεται στον πυρήνα της ανθρώπινης ευεξίας (Hicks & Routledge, 2013· Wong,

2012a, όπ. αναφ. στο Wong, 2015: 154) και πως η δέσμευση συνδέεται με την «ενέργεια, εμπλοκή, και αποτελεσματικότητα» (Maslach & Leiter, 1997 όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013: 2659), σημαίνει «ικανοποίηση με, καθώς και ενθουσιασμό για την εργασία» (Harter, Schmidt & Hayes 2002: 269, ό.π.), ενώ θεωρείται μια θετική, ψυχολογική κατάσταση στην εργασία, στην οποία το άτομο βιώνει μια αίσθηση πληρότητας – μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, αφοσίωση και απορρόφηση» (Schaufeli, Salanova, Conzalez-Roma & Bakker, 2000: 74 όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013:2659). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Kahn (1990: 692), «όσο περισσότερο αντλούν οι άνθρωποι από τον εαυτό τους για να αποδώσουν τους ρόλους τους, τόσο συναρπαστικότερη είναι η απόδοσή τους» – μια απόδοση που ουσιαστικά αντλείται και οικοδομείται, θα μπορούσε να λεχθεί, όταν το άτομο «ψυχώνει» τον ρόλο, με την έννοια ότι του «δίνει ψυχή, ή ζωή» (Μπαμπινιώτης, 2009: 1634), μεταφέροντας την προσωπική του ενέργεια και καταθέτοντας τη δική του ψυχή στον ρόλο, ζωντανεύοντας τον.

Αντίθετη είναι η εικόνα και αρνητικό το περιεχόμενο των λέξεων που περιγράφουν τη συμπεριφορά όπως εκδηλώνεται σε μια κατάσταση αποδέσμευσης. «Απαθής ή αποσυνδεδεμένη» (Goffman, 1961a όπ. αναφ. στο Kahn, 1990: 701), «απουσία προσπάθειας» (Hackman & Oldman, 1980 ό.π.), «αυτόματη ή ρομποτική» (Hochschild, 1983 ό.π.), «επαγγελματική εξουθένωση» (Maslach, 1982, ό.π.). Ο «προτιμητέος εαυτός», όπως τον αποκαλεί ο Kahn (1990), ένας ενεργητικός εαυτός, εξοβελίζεται ή καταπιέζεται κατά την εκτέλεση του ρόλου, πράγμα που σημαίνει πως δεν υπάρχει έκφραση της αληθινής ταυτότητας, των σκέψεων και συναισθημάτων (ό.π.). Ο Kahn (ό.π.: 702) συνοψίζει με παραστατικότητα την όλη κατάσταση μέσα από μια μεταφορά των θέσεων των Van Maanen και Schein (1979): το άτομο εκτελεί ένα ρόλο όπως ένα δοτό σενάριο καθορίζει, «αντί να ερμηνεύει τον ρόλο εσωτερικά». Ενεργεί «ως φύλακας παρά ως καινοτόμος».

«Χωρίς δουλειά, η ζωή σαπίζει», λέει ο Γάλλος φιλόσοφος Αλμπέρ Καμύ, «αλλά όταν η δουλειά είναι άψυχη, η ζωή εκφυλίζεται και ξεψυχάει» (http://www.huffingtonpost.gr/2015/11/07/culture-albert-camus_n_8499350.html).

Θέτοντας τα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τις δύο εικόνες, της δέσμευσης και της αποδέσμευσης, κάτω από το πρίσμα της έννοιας «ψυχή», όπως την έχουμε αναπτύξει, σε ποια από τις δύο θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναδύεται μια θετική παρουσία ψυχής ως ολότητα και ως μοναδικότητα, μια εικόνα που να δείχνει μια ζωή που να μην εκφυλίζεται; Σε ποια από τις δύο απαντούμε το βίωμα χαράς, το «ερωτικό στοιχείο», (Moore, 1992: 273 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 42), το στοιχείο της ενέργειας, την ευχαρίστηση, την επιθυμία, την όρεξη για το ευχάριστο για την οποία κάνει λόγο ο Αριστοτέλης, τη δυνατότητα εκδήλωσης επιλογών και αυθορμητισμού, την εικόνα ότι η ψυχή επιδιώκει και δεν

αποφεύγει, κατά τον Αριστοτέλη; Σε ποια από τις δύο αναδύεται περισσότερο το ανθρώπινο στοιχείο;

Αν στρέψουμε την προσοχή μας σε μόνο μερικές από τις λέξεις που σχηματίζουν το σκηνικό της παρουσίας δέσμευσης ή αποδέσμευσης θα είναι αρκετό στο να διαμορφώσουμε απάντηση στο ερώτημα μας. Στην πρώτη περίπτωση συναντάμε χώρο ελευθερίας, αυτοέκφραση, δρόμο προς αυτοπραγμάτωση, ενεργή εμπλοκή, ενθουσιασμό (έξαρση ευχάριστων συναισθημάτων, (Μπαμπινιώτης, 2008: 611), αυθεντικότητα, ικανοποίηση αναγκών/κινήτρων. Στη δεύτερη, η θετική αυτή εικόνα αντιστρέφεται και το αρνητικό στοιχείο μονοπωλεί το σκηνικό. Απαθής συμπεριφορά – μια έννοια που ετυμολογικά μας παραπέμπει στην απουσία πάθους, συναισθηματικής ορμής – (Μπαμπινιώτης, 2008: 220), ρομποτική συμπεριφορά (ρομπότ ως υποκατάστατο του ανθρώπου) (Μπαμπινιώτης, 2008: 1553), σαν να βρισκόμαστε σε ένα εργοστασιακό χώρο με τυποποιημένες κινήσεις, απουσία προσπάθειας, μια έννοια που ετυμολογικά στην αρχική της σημασία εκφράζει «προσήλωση με πάθος σε κάτι, αφοσιωμένη επιθυμία» (Μπαμπινιώτης, 2008: 1495), απουσία εαυτού, έκφραση μιας ψεύτικης ταυτότητας.

Συγκρίνοντας τις δύο εικόνες δεν θα ήταν δύσκολο να συνηγορήσει κανείς υπέρ της δέσμευσης ως της εικόνας στην οποία υπάρχει έντονο το στοιχείο της θετικής παρουσίας και εκδήλωσης ψυχής ως ολότητα-μοναδικότητα, της έκφρασης του ανθρώπινου στοιχείου, και επομένως μιας ζωής που εκπέμπει ενέργεια.

2.03 Ταυτότητα

Απλός ο ορισμός που δίνει ο Μπαμπινιώτης (2008: 1744): «το σύνολο των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών, των γνωρισμάτων που καθορίζουν τι είναι κάτι, ποιος είναι κάποιος, που επιτρέπουν την αναγνώρισή του» – ένας ορισμός που παραπέμπει στο στοιχείο της μοναδικότητας του κάθε ατόμου, η οποία αναδεικνύεται μέσα από τη διαφορετικότητα που προκύπτει από μια σχετική σύγκριση με κάποιον άλλο. Ωστόσο, αν κάποιος δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλο, διακρίνεται γιατί έχει μια μοναδικότητα, τότε το λεξικό πρόθεμα της λέξης, που ανάγεται στο αρχαίο ταυτ(ός), που σημαίνει «ο ίδιος» (Μπαμπινιώτης, 2009: 1405), για να συνάδει με αυτήν την ίδια του την ετυμολογία θα πρέπει, λογικά, να παραπέμπει στο ότι το άτομο είναι ίδιο με τον εαυτό του. Αυτή η υπόθεση παρουσιάζεται να έχει μια θετική συνάφεια με την αρχή της ταυτότητας, «τη θεμελιώδη αρχή της Λογικής», όπου «κάθε πράγμα είναι το ίδιο με τον εαυτό του» (Μπαμπινιώτης, 2008: 1744). Από τη στιγμή δε που η «αρχή», ως έννοια, δεν υπόκειται σε αμφισβήτηση διαχρονικά, θα μπορούσε να λεχθεί πως η μοναδικότητα, ως διακριτικό στοιχείο του ατόμου, εμπερικλείει το στοιχείο της διαχρονικότητας.

Κάτω από το πρίσμα αυτής της αρχής, η ταυτότητα υφίσταται, συνεπώς, ως μια σχέση του ατόμου με τον εαυτό του – ένας μοναδικός και ανεπανάληπτος εαυτός όπως μας επιβεβαιώνει άλλωστε και ο Αριστοτέλης (1993), ο οποίος θεωρεί τον εαυτό, όπως αναφέρουν οι Moje και Luke (2009: 417), ως «μια συλλογή ιδιοτήτων που όχι μόνο διακρίνει τους ανθρώπους από κατώτερα ζώα αλλά διακρίνει επίσης ένα άνθρωπο από κάποιον άλλο. Αυτό που κάνει ένα όν ανθρώπινο είναι η διάκρισή του από άλλα ανθρώπινα όντα». Ένα ανθρώπινο πλάσμα, λοιπόν, κατά τον Αριστοτέλη δεν μοιράζεται μια ταυτότητα με κάποιον άλλο, λόγω ακριβώς αυτών των μοναδικών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, ιδιοτήτων που ο κάθε άνθρωπος κατέχει – ιδιότητες που οικοδομούνται όχι μόνο από τη φύση αλλά και μέσα από εμπειρία με και μέσα στον φυσικό κόσμο (ό.π.). Κάτω από αυτό τον φακό σκέψης, οι έννοιες «εαυτός» και «ταυτότητα» συνιστούν τις δύο όψεις ενός νομίσματος. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση και κατανόηση της έννοιας ταυτότητας δεν μπορεί να πραγματοποιείται αποκομμένα από την έννοια «εαυτός» αλλά σε συνάρτηση – ένα συμπέρασμα που μπορεί να στηριχθεί από το γεγονός πως όλες οι μελέτες για την ταυτότητα πηγάζουν, όπως συζητούν οι Moje και Luke (2009: 422), από «το ερώτημα του πώς οικοδομείται ένας εαυτός και τι συνιστά ένα εαυτό». Ταυτόχρονα δεν θα πρέπει να διαφεύγει την προσοχή μας πως αυτός ο «εαυτός» δεν αποτελεί μια ανεξάρτητη οντότητα που αιωρείται στον χώρο, εκτός του ανθρώπινου σώματος. Αντίθετα, βρίσκεται γειωμένος, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος, ή ορθότερα ενυπάρχει στην έννοια «άνθρωπος». Από τη στιγμή δε που ένα ανθρώπινο όν είναι ανύπαρκτο χωρίς την παρουσία ψυχής (Αριστοτέλης, *Περί Ψυχής*, όπ. αναφ. στο Χριστοδούλου 2003· Ακινάτης, *Summa theologiae*, όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015· Τομασίδης, 1982) και δεδομένου ότι η αυτοεξέλιξή του μέσα στον φυσικό κόσμο είναι αδύνατη χωρίς την πραγμάτωση του έργου της ψυχής, θα μπορούσε να ειπωθεί πως αυτός ο μοναδικός εαυτός, αυτή η μοναδική ταυτότητα που τον διακρίνει αποτελεί ένα μοναδικό έργο, κατασκεύασμα της ψυχής του.

Ο εαυτός λοιπόν κατασκευάζεται. Ήδη η Αριστοτελική σκέψη μας έχει υποδείξει πως αυτή η κατασκευή δεν συμβαίνει σε ένα κενό, αλλά σε ένα συγκεκριμένο χώρο, σε ένα κόσμο, ως εμπειρία ζωής. Είναι, δηλαδή, το αποτέλεσμα μιας διάδρασης σε και με ένα κόσμο φυσικό και κοινωνικό που περιστοιχίζει τον άνθρωπο από τη στιγμή της γέννησής του. Ο κόσμος αυτός, μέσα στον οποίο γεννιέται ο άνθρωπος «δεν είναι ένας κόσμος ή απλώς κόσμος. Είναι ένας κόσμος κοινωνικο-ιστορικός, διαμορφωμένος από τη θέσμισή του», όπως επισημαίνει ο Καστοριάδης (2000: 264). Στο σημείο μηδέν της γέννησής του ανθρώπου ο εαυτός δεν φέρει κανένα κατασκευαστικό σημάδι, δεν υπάρχει ως άτομο. «Η ψυχή» που φέρει μέσα του ο άνθρωπος «δεν είναι το άτομο· η ψυχή γίνεται άτομο εφόσον και καθόσον υφίσταται μια διαδικασία εκκοινωνισμού ... από τον ερχομό της ήδη στον

κόσμο» (Καστοριάδης, 1999: 58). Υφίσταται, δηλαδή, μια «μετάπλαση της ψυχικής μονάδας σε κοινωνικό άτομο, για το οποίο υπάρχουν άλλα άτομα, αντικείμενα, κόσμος, κοινωνία, θεσμοί – πράγματα που δεν έχουν, πρωταρχικά, νόημα και ύπαρξη για την ψυχή» (Καστοριάδης, 1981: 388). Αυτή η διαδικασία είναι

μια ιστορία της ψυχής, κατά τη διάρκεια της οποίας η ψυχή αλλοιώνεται και ανοίγεται στον κοινωνικο-ιστορικό κόσμο μέσω επίσης της ίδιας της της εργασίας και της ίδιας της της δημιουργικότητας, και μια ιστορία επιβολής στην ψυχή από την κοινωνία ενός τρόπου του είναι που η ψυχή δεν θα μπορούσε ποτέ από μόνη της να τον κάνει να αναδυθεί και ο οποίος κατασκευάζει-δημιουργεί το κοινωνικό άτομο. Η κοινή κατάληξη αυτών των δύο ιστοριών είναι η ανάδυση του κοινωνικού ατόμου ως συνύπαρξης ... ενός κόσμου ιδίου ή ιδιωτικού και ενός κόσμου κοινού ή δημοσίου (ό.π.)

Το άτομο, λοιπόν, είναι «κοινωνικά ενσωματωμένο» (Adler, 1964: 2) σε ένα «ευρύτερο όλο, την κοινωνική κατάσταση» (ό.π.: 127), σε αυτό που ο Adler ονομάζει την «σιδερένια λογική της κοινής ζωής» από την οποία δεν υπάρχει διαφυγή (ό.π.). Όπως άλλωστε έλεγε και ο Μαρξ «το άτομο είναι ένα κοινωνικό προϊόν», θέλοντας με αυτό να πει «ότι η κατηγορία του ατόμου ως προσώπου που μπορεί ελεύθερα να αποσπασθεί από την οικογένεια, τη φυλή, την πόλη του, δεν είναι καθόλου κάτι το φυσικό» (Καστοριάδης, 1981: 40).

Παρά αυτή την εισβολή του κοινωνικού κόσμου, την εισβολή του Άλλου, ή Άλλων που δέχεται η ψυχή ενός ανθρώπου – σε σχέση με αυτό να επισημάνουμε τον κριτικό ρόλο της γλώσσας ως «όργανο» εκκοινωνισμού (Καστοριάδης, 1999: 59) – αυτή «δεν κοινωνικοποιείται ούτε μπορεί ποτέ να κοινωνικοποιηθεί και να καταστεί απόλυτα σύμμορφη προς όσα της ζητούν οι θεσμοί» (Καστοριάδης, 2000: 265). Αντίθετα, η θέσμιση επιφυλάσσει, «και δεν μπορεί να μην επιφυλάσσει» για το άτομο «τη δυνατότητα να βρίσκει και να φτιάχνει για τον εαυτό του ένα νόημα μέσα στη θεσμισμένη κοινωνική σημασία» (Καστοριάδης, 1981: 450), αναγνωρίζοντας κατά αυτό τον τρόπο και την έμφυτη «απαίτηση» του ατόμου για τη δημιουργία νοήματος (ό.π.: 425). Παράλληλα «δεν μπορεί να μην του επιφυλάσσει» ένα «κύκλο αυτόνομης δραστηριότητας» – αν και η κοινωνία «μπορεί να πάει πολύ μακριά στον περιορισμό αυτού του κύκλου» (ό.π.). Η συγκρότηση, επομένως, «του κοινωνικού ατόμου δεν καταργεί και δεν μπορεί να καταργήσει τη δημιουργικότητα της ψυχής» (ό.π.: 450). Ας μη ξεχνάμε, άλλωστε πως «στον πυρήνα κάθε ανθρώπινου όντος βρίσκεται μια ιδιαίτερη ατίθαση και αδάμαστη ψυχή» (Καστοριάδης, 2000: 192), μια ψυχή που δύναται να πάει κόντρα, αντίθετα με το ρεύμα, την αγέλη, να παρεκκλίνει και να εισαγάγει το διαφορετικό, το καινούργιο (ό.π.). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το στοιχείο της μοναδικότητας δεν φαίνεται να καταργείται, πράγμα που μπορούμε

να στηρίζουμε άλλωστε και στο γεγονός πως η κοινωνική θέσμιση του ατόμου του εξασφαλίζει μια *μοναδική ταυτότητα*, θέτοντας το σαν «κάποιον αναγνωρισμένο από τους άλλους» (ό.π.: 425, έμφαση στο ίδιο το κείμενο).

Δεδομένου, επομένως, πως το άτομο είναι κοινωνικά ενσωματωμένο, η ταυτότητα υφίσταται όχι μόνο ως σχέση προς τον ίδιο τον εαυτό, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, αλλά και ως σχέση του ατόμου με τους άλλους. Όπως υποδεικνύει ο Laing «κανένας δεν ενεργεί ή δε βιώνει μέσα σε κενό ... κάθε ταυτότητα απαιτεί έναν «άλλο» (1969, 81-82, όπ. αναφ. στο Cummins, 2005: 12). Αν θεωρηθεί δε πως το άτομο παραμένει, με βάση την αρχή της Λογικής, το ίδιο με τον εαυτό του, διατηρώντας διαχρονικά τη μοναδικότητά του, τότε το περιβάλλον μέσα στο οποίο υφίσταται ο κάθε «άλλος», παρουσιάζεται, πέρα από τη μορφή μιας σταθερής αναγκαιότητας, και ως μια πρόκληση για να είναι και να συνεχίζει να είναι κανείς, δανειζόμενοι τη σκέψη του Ricoeur (1994), όπως τη μεταφέρουν οι Hoveid και Hoveid (2008:130), «ειδικά ο εαυτός του» (of being particularly oneself).

Τι σημαίνει, ωστόσο, ταυτότητα και πώς οικοδομείται, με ποιους τρόπους; Ξεκινώντας με το πρώτο σκέλος του ερωτήματός μας, θα πρέπει να παρατηρήσουμε πως το σκηνικό ορισμού της έννοιας δεν παρουσιάζει καθολικότητα και ομοιομορφία. Αντίθετα, η βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από ετερότητα νοημάτων ανάλογα με τον οπτικό φακό κάτω από τον οποίο εξετάζεται η έννοια (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) – ένα γεγονός που από μόνο του καταδεικνύει την περιπλοκότητα της. Ωστόσο, αυτή η ετερότητα δεν είναι απόλυτη, αφού η ανθρώπινη σκέψη συγκλίνει σε κάποια σημεία. Μια τέτοια σύγκλιση, ένας βασικός κοινός πυλώνας δημιουργείται με τον ορισμό της έννοιας ως θέμα αυτοκαθορισμού – ενός αυτοκαθορισμού που απαντά ουσιαστικά στο ερώτημα «Ποιος είμαι;» (Chreim, Williams & Hinings, 2007) – αναζήτησης και απόδοσης προσωπικού νοήματος, και όλο αυτό έχοντας ως υπόβαθρο και σε συνάρτηση με την έννοια εαυτός.

Ο Hall (1968, όπ. αναφ. στο Nygaard & Serrano, 2009), για παράδειγμα, ορίζει την ταυτότητα ως την αντίληψη που έχει το άτομο για τον ίδιο τον εαυτό, μέσα από τη συνεχή διαδικασία συσχέτισής του με το περιβάλλον. Συζητά δε παράλληλα (ό.π.: 235) πως η δημιουργία της είναι μια μεταβατική διαδικασία που μπορεί να εννοιολογηθεί ως «μια σειρά από περάσματα συνόρων από ένα ρόλο σε άλλο», συνιστώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, «μια συνεχή και ατελείωτη διαδικασία αναγνώρισης, προσδιορισμού, του ανήκειν και της τοποθέτησης του εαυτού σε διαφορετικό συγκεκριμένο αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους». Παρόλο που και ο Fairclough (2003: 161) αναγνωρίζει την ανάληψη και εκτέλεση ρόλων ως συνιστώσα της ταυτότητας εκφράζει, ωστόσο, αμφιβολία κατά πόσο αυτή η «θεωρία των ρόλων» είναι δυνατό να συλλάβει με τρόπο επαρκή «την εσωτερική πολυπλοκότητα και ετερογένεια της κοινωνικής ταυτότητας». Αν αντικρίσει δε κάποιος με

μια κριτική ματιά τον εν λόγω ορισμό κάτω από το πρίσμα των επιφυλάξεων του Fairclough, θα μπορούσε να σημειώσει, για παράδειγμα, την πιθανότητα τα «σύνορα των ρόλων» στα οποία αναφέρεται ο Hall να είναι ρευστά, το ίδιο το περιεχόμενο των ρόλων να χαρακτηρίζεται από ασάφεια, να υπάρχει επικάλυψη περιεχομένου, ενώ η ύπαρξη ενός μη αρμονικού διαλόγου μεταξύ ρόλων να προκαλεί σύγκρουση ή σύγχυση και να καθιστά αδύνατη μια ξεκάθαρη τοποθέτηση του εαυτού.

Στο ίδιο μήκος κύματος με τον Hall κινείται και ο Gee (2001), ο οποίος συζητά πως η ανάπτυξη της ταυτότητας μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας του εαυτού ως ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπου και παράλληλης αναγνώρισής του ως τέτοιο μέσα σε ένα δοσμένο πλαίσιο. Παραπλήσιος είναι και ο ορισμός του Gecas (1982, όπ. αναφ. στο Dutton, Roberts & Bednar, 2010), όπου όμως τη θέση της «ερμηνείας του εαυτού» του Gee (2001) και της αυτό-αντίληψης του Hall (1968, όπ. αναφ. στο Nygaard & Serrano, 2009) παίρνουν τα «νοήματα» που τα άτομα αποδίδουν στον εαυτό τους – νοήματα που «μπορούν να αντιπροσωπεύονται», για παράδειγμα, από «αυτοεικόνες που συλλαμβάνουν χαρακτηριστικά ή γνωρίσματα που τα άτομα συνδέουν με τον εαυτό τους» (Marcus, 1977 όπ. αναφ. στο Dutton, Roberts & Bednar, 2010: 266), ή μπορεί να αντιπροσωπεύονται με μια αφηγηματική μορφή (McAdams, 1993 όπ. αναφ. στο Dutton, Roberts & Bednar, 2010), ως ατομικές ιστορίες για το ποιοι είναι μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τους άλλους (Gergen & Gergen, 1988), στο πέρασμα του χρόνου (Carlsen, 2008· Ibarra & Barbulescu, 2010). Αυτή η απόδοση νοήματος αναδεικνύεται και στη σκέψη του Bruner (1996, 2002), ο οποίος τοποθετεί αυτή την αναζήτηση μέσα σε ένα ευρύτερο υπαρξιακό πλαίσιο, αφού θεωρεί πως το άτομο έχει μια ισχυρή, ακαταμάχητη αίσθηση της μοναδικής του ύπαρξης (Bruner, 2002, 1994). Η αναζήτηση αυτής της μοναδικότητάς του συσχετίζεται με την ατομική αναζήτηση για νόημα – μια αναζήτηση που «συνθέτεται στην έννοια του εαυτού, ή στην οικοδόμηση της ταυτότητας του ατόμου» (Bruner, 1996, 2002).

Είναι αναγκαίο σε αυτό το σημείο να κάνουμε μια μικρή παρέκκλιση και να υπενθυμίσουμε πολύ συνοπτικά τη συζήτηση που προηγήθηκε στο πρώτο κεφάλαιο όσον αφορά στη σχέση μεταξύ ψυχής και ταυτότητας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ψυχή αποτελεί στον άνθρωπο το υπόβαθρο αναζήτησης και διαμόρφωσης νοήματος («meaning-seeking and meaning-forming faculty of the human»), (translation and commentary by Dr Shimon Cowen of Victor Frankl's, "The unconditioned human", 2012: 89). Η δημιουργία αυτών των νοημάτων που αναφέρονται στους ορισμούς πιο πάνω και τα οποία τα άτομα αποδίδουν στον εαυτό τους είναι αποτέλεσμα διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στην ανθρώπινη ψυχή. Η ταυτότητα, επομένως, οικοδομείται από και στην ψυχή. Αυτές δε οι διεργασίες δεν αποτελούν ένα στιγμιαίο, μεμονωμένο και μοναδικό γεγονός, όπως άλλωστε

ούτε και το αποτέλεσμα τους. Αντίθετα, υπάρχει μια συνέχεια και μια ιστορία αποθηκευμένη στην ανθρώπινη μνήμη – μια ικανότητα του ασυνείδητου κατά τον Ewald Hering (1905, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982). Όπως συζητά ο Frankl (όπ. αναφ. στο Cowen, 2005: 11), «η ψυχή είναι ο χώρος συνεχούς ταυτότητας του ανθρώπινου όντος (είναι) το «Εγώ», (the “I”) το οποίο κατέχει μια συσσωρευμένη ιστορία».

Αυτή η έννοια οικοδόμησης νοήματος αναδύεται έμμεσα και στον ορισμό των Lauriala και Kukkonen (2005, όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009) μέσα από την έννοια «αυτοεικόνα», την οποία ταυτίζουν με την ταυτότητα. Στη διαμόρφωση αυτής της αυτοεικόνας αναγνωρίζονται τρεις διαστάσεις του εαυτού, δυναμικά συσχετιζόμενες: ο πραγματικός εαυτός (αυτός που επικρατεί στο παρόν), ο αναμενόμενος εαυτός (ought self) (αυτός που αναγνωρίζεται από την κοινωνία, για παράδειγμα, ότι αποτελεί τον στόχο) και ο ιδανικός εαυτός, αυτός, δηλαδή, που τίθεται από το ίδιο το άτομο ως πιθανός στόχος για επίτευξη – ταυτότητα ως μελλοντική παράσταση του εαυτού θα μπορούσε να λεχθεί. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ταυτότητα αναδύεται ταυτόχρονα ως σταθερή και ελαστική. Χωρίς να ξεφεύγουμε από τον πυρήνα της έννοιας που δεν φαίνεται να είναι άλλος από τον «εαυτό», διάφοροι άλλοι ερευνητές, ορίζουν τις ταυτότητες – θεωρούν πως είναι πολλαπλές και όχι μια, σε αντίθεση με άλλους μελετητές, όπως ο Wenger (1998, όπ. αναφ. στο Sachs, 2001), για παράδειγμα, που κάνει λόγο για μορφές ή διαστάσεις μιας ταυτότητας – ως την εξωτερική, ορατή εκδήλωση του εαυτού (για παράδειγμα, Davies, 2000 και Hagoood, 2002 όπ. αναφ. στο Moje & Luke, 2009), είναι, δηλαδή, ενσάρκωση του εαυτού εν δράσει (π.χ.: Holland & Leander, 2004; Moje, 2004a όπ. αναφ. στο Moje & Luke, 2009). Θέτοντας το αλλιώς: η ταυτότητα είναι «ο εαυτός και ο άλλος έκφραση του εαυτού .. ως ανταπόκριση στους άλλους» (Josselson, 1994: 82, όπ. αναφ. στο Sluss & Ashforth 2007: 28).

Ποιος είναι όμως αυτός ο εαυτός που αποτελεί θεμέλιο οικοδόμησης της ταυτότητας; Και σε αυτή την περίπτωση η βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται όχι μόνο από ετερότητα αλλά και από σύγχυση (Beijaard et al., 2004). Υποχρεωμένοι, ωστόσο, να ορίσουμε την έννοια αυτή παραθέτουμε πιο κάτω τον ορισμό των Rodgers και Scott (2008: 739 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 179), ο οποίος διακρίνεται από μια ολιστική προσέγγιση και είναι, σύμφωνα με τους Beauchamp και Thomas (2009), ίσως η πιο καθαρή συνοπτική εικόνα της σχέσης μεταξύ ταυτότητας και εαυτού.

Ο εαυτός μπορεί, τότε να θεωρηθεί ως ο δημιουργός νοήματος και η ταυτότητα ως το νόημα που δημιουργήθηκε» [...]. «Τον εαυτό στην πληρότητα του, ωστόσο, δεν μπορεί να τον γνωρίσει κανείς ... παρόλη την άυλη φύση του εαυτού, υπάρχει η πίστη πως υπάρχει ένας «Εαυτός» στον χρόνο, ο οποίος είναι αναγνωρίσιμος και

υπάρχει μια συνοχή που επιτρέπει σε κάποιο να κινείται στον κόσμο με κάποια σιγουριά. ... ο εαυτός θα εμπεριέχει ταυτότητα/ες και θα γίνεται κατανοητός ως εξελισσόμενο και συμπαγές (coherent) ον, μια ύπαρξη που ανελλίσσεται, με συνοχή, που συνειδητά ή ασυνείδητα οικοδομεί και οικοδομείται, ανοικοδομεί και ανοικοδομείται, σε αλληλεπίδραση με τα πολιτισμικά συγκείμενα, θεσμούς, και ανθρώπους με τους οποίους ο εαυτός ζει, μαθαίνει και λειτουργεί». (Rodgers & Scott, 2008: 739 έμφαση στο ίδιο το κείμενο).

Για να μην αφεθούμε σε μια μόνο οπτική όμως – η οποία αξίζει να σημειωθεί φωτογραφίζει χαρακτηριστικά της ίδιας της ψυχής και της λειτουργίας της – παραθέτουμε και τον ορισμό των McCormick και Pressley (1997, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004). Ο ορισμός αυτός δεν ξεφεύγει από το πλαίσιο των θέσεων των Rodgers και Scott (2008), αφού και σε αυτόν αναδύεται το στοιχείο της αναγνώρισης του εαυτού από το ίδιο το άτομο και της σιγουριάς της κίνησης στον κόσμο. Για τους McCormick και Pressley, λοιπόν, η έννοια του εαυτού μπορεί να θεωρηθεί ως μια οργανωμένη παράσταση των θεωριών, των στάσεων και των πιστεύω που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Ο προσωπικός δε αυτός κόσμος του εαυτού έχει, για το ίδιο το άτομο που τον βιώνει, την αίσθηση της απόλυτης πραγματικότητας (Purkey, 1970, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004). Η ίδια η μορφή της ταυτότητάς του, η εκάστοτε συνολική σύνθεση της γνώσης με την οποία σταδιακά ταυτίζεται, με τη σειρά της κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο δίνει νόημα στον κόσμο γύρω του (Nygaard & Serrano, 2009), στη βάση του οποίου ενεργεί επιδρώντας σε αυτή την εξωτερική πραγματικότητα.

Στρεφόμενοι στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματός μας που αφορά το «πώς» της ταυτότητας, ήδη η μέχρι τώρα συζήτησή μας έχει αναδείξει τον παράγοντα περιβάλλον, μέσα στο οποίο υπάρχει ο άλλος, ως ουσιώδες δομικό στοιχείο της ταυτότητας – ένα στοιχείο που αναδύεται καθολικά αποδεχτό στην βιβλιογραφία. Ο Mead (1934, όπ. αναφ. στο Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), για παράδειγμα, ο οποίος διερεύνησε το θέμα οικοδόμησης της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού, υποδεικνύει την κριτική του σημασία τονίζοντας πως η ανάπτυξη και ανάπτυξη του εαυτού μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει, σύμφωνα με τον ερευνητή, η κοινωνική επικοινωνία, μέσα από την οποία το άτομο μαθαίνει να αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους και να ελέγχει και να διαφοροποιεί τις πράξεις του ανάλογα.

Ωστόσο, το περιβάλλον δεν περιορίζεται απλά σε ένα πεδίο άντλησης κοινωνικών ρόλων. Αντίθετα, οι εξωτερικές συνθήκες, στο σύνολό τους, επιδρούν, όπως συζητούν οι Bourdieu και Wacquant (1992: 134), στην κοινωνικοποίησή του ατόμου και, συνεπώς, στην οικοδόμηση της ταυτότητάς του. Υποδεικνύουν χαρακτηριστικά πως οι συνθήκες αυτές

«δεν υπάρχουν απλά για σκοπούς αντίδρασης σε αυτές αλλά εσωτερικεύονται και διαμορφώνονται σε ένα ακόμη επίπεδο στα ήδη υφιστάμενα, τα οποία δημιουργήθηκαν από προηγούμενη κοινωνικοποίηση». Έννοια με βαρύνουσα σημασία σε αυτή την υπόδειξή τους αποτελεί η «εσωτερίκευση», η οποία εμπεριέχει το στοιχείο της αφομοίωσης ή αποδοχής κοινωνικών κανόνων και αρχών, για παράδειγμα, και της ταύτισης της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου με καθορισμένα κοινωνικά πρότυπα και αρχές (Μπαμπινιώτης, 2008: 679).

Ο παράγοντας χρόνος και η αδιάλειπτη κίνησή του ασκούν τη δική τους καθοριστική επίδραση στην οικοδόμηση και την αναδημιουργία της ταυτότητας. Όπως συζητά ο Erikson (1968, όπ. αναφ. στο Beijaard et. al., 2004), η ταυτότητα διαφοροποιείται στα διάφορα στάδια από τα οποία περνά ο άνθρωπος, είναι, δηλαδή, δυναμική, λόγω της βιολογικής και ψυχολογικής ωρίμανσής του, πάντοτε σε συνάρτηση με το κοινωνικό περιβάλλον. Από την πλευρά του ο Bourdieu (2005:43) προσεγγίζει τον χρόνο μέσα από μια διαφορετική οπτική, θεωρώντας πως η οικοδόμηση της ταυτότητας αποτελεί μια «περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος». Συνεπώς, κάτω από ένα τέτοιο πρίσμα, η ταυτότητα του δασκάλου του σήμερα δεν μπορεί να συνίσταται σε ένα ατόφιο οικοδόμημα του παρόντος, αφού το παρελθόν δεν είναι δυνατό να αποκόπτεται από το παρόν σαν να μην υπήρξε ποτέ. Οι επιδράσεις παραδόσεων και αξιών του χθες, οι συνέπειες γεγονότων του παρελθόντος, για παράδειγμα, είναι δυνατό να συνεχίζουν να σημαδεύουν δυναμικά το παρόν.

Σε όλη αυτή την κίνηση όπου το περιβάλλον, σε όλες του τις μορφές μεταβάλλεται, ένα διαχρονικά σταθερό του χαρακτηριστικό, αυτό της ιδίας του της πολυμορφίας, της διαφορετικότητάς του διαδραματίζει το δικό του ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας. Όπως συζητά ο Connolly:

Η ταυτότητα συνδέεται πάντοτε με μια σειρά από διαφορές οι οποίες τη βοηθούν να γίνει αυτό που είναι ... υπάρχει μια ώθηση να μειωθεί η διαφορά και να συμπληρώσει τον εαυτό της, μέσα στην αναζήτηση ταυτότητας ... μια πίεση να δημιουργηθεί χώρος για την πλήρωση της ταυτότητας του εαυτού, για ένα «σώμα» (oneconstituency) περιθωριοποιώντας, υποτιμώντας, ή αποκλείοντας τις διαφορές πάνω στις οποίες βασίζεται για να καθορίσει τον εαυτό της. (Connolly, 2002, pp.xiv-xv, όπ. αναφ. στο Clarke, 2009: 188)

Το περιεχόμενο της έννοιας της παιδοκεντρικής διδασκαλίας, την οποία ασπάζεται ένας δάσκαλος, για παράδειγμα, ορίζεται σε κάποιο βαθμό σε αντιπαράθεση με τα χαρακτηριστικά που συνίσταται το αντίθετό της που τρόπο τινά την συμπληρώνει, δηλαδή, η δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Clarke, 2009).

Μέσα σε ένα ανομοιογενές περιβάλλον, όπου οι συνθήκες αλλάζουν, όπου οι κοινωνικοί ρόλοι διαφοροποιούνται, όπου ο κάθε «άλλος» αλλάζει, τόσο ο εαυτός όσο και η ταυτότητα «διαφοροποιούνται, μεταμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου» (Rodgers & Scott, 2008: 739 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 179), προσαρμόζονται και αναπτύσσονται (Dutton, Roberts & Bednar, 2010), καθιστώντας οποιεσδήποτε σκέψεις για πρόβλεψη της μορφής της ταυτότητας παρακινδυνευμένες. Η MacLure αποτυπώνει εύστοχα αυτή την δυναμική πορεία: «η ταυτότητα», συζητά, «βρίσκεται πάντοτε σε μια κατάσταση αναβολής και σε μια διαδικασία συνεχούς διαμόρφωσης – ποτέ πραγματικά, ποτέ ακόμη, ποτέ απόλυτα “εκεί”» (2003: 131, όπ. αναφ. στο Clarke, 2009: 187).

Αυτή η καθολικά αδιαμφισβήτητη επίδραση του περιβάλλοντος στην οικοδόμηση της ταυτότητας αφήνει ανοικτά σημαντικά και εύλογα ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν. Είναι αυτό το περιβάλλον απόλυτος κυρίαρχος του παιγνιδιού, είναι μήπως το άτομο απλά δέσμιο και έρμαιο του; Ο Foucault υποστηρίζει πως είμαστε πάντοτε ήδη περισσότερο ελεύθεροι από ότι νοιώθουμε (όπ. αναφ. στο Clarke, 2009) και πως το άτομο έχει τη δυνατότητα κινήσεων στη σκακιέρα της δικής του ζωής (όπ. αναφ. στο Cook, 1993). Ωστόσο, ενώ από τη μια πλευρά τοποθετείται κατά αυτόν τον τρόπο, από την άλλη διαμορφώνει ένα μάλλον αντιφατικό σκηνικό με το να συζητά ταυτόχρονα πως το υποκείμενο (το πολιτισμικά διαμορφούμενο άτομο), δεν είναι «προκαθορισμένο» δεν υπάρχει στην κυριολεξία ως καθορισμένη μορφή με συγκεκριμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά πριν δημιουργηθεί κοινωνικά μέσα από πρακτικές (όπ. αναφ. στο Cook, 1993: 125), δεν είναι, δηλαδή, ουσία, αλλά μορφή που πλάθεται κοινωνικά (Foucault, 1982a, όπ. αναφ. στο Heikkinen, Silvonen & Simola, 1999).

Το «πρόβλημα» αυτής της παραδοξότητας παρουσιάζεται να επιλύεται με μια ανάλυσή του μέσα από τη σφαίρα της ηθικής. Από τη στιγμή που η ταυτότητα δεν είναι προκαθορισμένη, συζητά ο O’Leary (2002, όπ. αναφ. στο Clarke, 2009), η δημιουργία και επαναδημιουργία της όχι μόνο είναι εφικτή αλλά καθίσταται μια ηθική αναγκαιότητα, με την έννοια της συνειδητής άσκησης ελευθερίας και επιλογών. Αποδεχόμενοι παράλληλα τη θέση του Foucault πως η διαμόρφωση του εαυτού περιλαμβάνει «ενασχόληση με παιγνίδια αλήθειας και πρακτικές εξουσίας» (όπ. αναφ. στο Clarke, 2009: 189), η οικοδόμηση της ταυτότητας είναι «αναπόφευκτα ένα πολιτικό και ηθικό έργο», όπως υποδεικνύει ο Clarke. Αν θεωρηθεί δε πως η εξουσία που ασκείται στο άτομο με διάφορες μορφές από το κοινωνικό περιβάλλον είναι «παραγωγική» και όχι «αποκλειστικά καταπιεστική και κατ’ ανάγκη εχθρική προς την ελευθερία του υποκειμένου που οδεύει προς την αυτοπραγμάτωσή του», (Clarke, 2009: 189) και πως «για να δημιουργηθούν σχέσεις εξουσίας, πρέπει να

υπάρχει τουλάχιστον ένας βαθμός ελευθερίας και στις δύο πλευρές» (όπ. αναφ. στον Clarke, 2009: 190), τότε το άτομο έχει τη δυνατότητα και την υποχρέωση της συνειδητής άσκησης ελευθερίας και επιλογών, έστω και αν αυτή η δυνατότητα ασκείται μέσα σε ένα πλαίσιο που με τη σειρά του θέτει και πάλι περιορισμούς (Clarke, 2009). Τη δυνατότητα αμφίδρομης επίδρασης κοινωνικού-ατομικού, αναδεικνύουν και οι Bourdieu και Giddens (όπ. αναφ. στο Lasky, 2005), οι οποίοι συζητούν πως, ενώ κοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου, το ίδιο το άτομο έχει παράλληλα την ικανότητα να επηρεάζει τόσο τη ζωή όσο και το περιβάλλον του.

Μέσα σε ένα πολύπλοκο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου η ταυτότητα πλάθεται και αναπλάθεται μέσα από μια δυναμική σύζευξη του ατομικού και του κοινωνικού – μια ουσιαστικά συνδημιουργία με το περιβάλλον – κινούμενη στον χρόνο, θα ήταν μάλλον αδύνατο να στηριχθεί ένας ισχυρισμός πως η έννοια αυτή θα μπορούσε πραγματικά να ακτινογραφηθεί, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη πως, πέρα από τη φυσική της διάσταση, η ταυτότητα γίνεται «ορατή» ως εξωτερικευση του αποτελέσματος αόρατων εσωτερικών και δυναμικών διεργασιών, στο βαθμό που το άτομο ή/και οι συνθήκες επιτρέπουν μια τέτοια έκφραση. Μια τέτοια υπόθεση θα μπορούσε αναμφίβολα να αντλήσει στήριξη υπό το πρίσμα της ιδέας της υπερβολής (idea of a paradox of excess), αφού η ταυτότητα, ως έννοια, θα παραμένει φευγαλέα: το νόημά της θα ξεπερνά πάντοτε τόσο τη «γνώση όσο και τη δυνατότητά μας να «συλλάβουμε» αυτό το νόημα «σε συστήματα παραστάσεων, όπως η γλώσσα» (Clarke, 2009: 188). Λέει χαρακτηριστικά ο Connolly:

Υπάρχουν πολύ περισσότερα στη ζωή μου από ότι ένας επίσημος ορισμός της ταυτότητας μπορεί να εκφράσει. Δεν «εξαντλούμαι» μέσα από την ταυτότητά μου. Η ταυτότητά μου δεν μπορεί να «συλλάβει» ολόκληρο το είναι μου, παρ'όλον που αυτή με σφραγίζει ... Αυτή η φευγαλέα διαφορά μεταξύ της ταυτότητάς μου και αυτού που βρίσκεται μέσα μου και που διαφεύγει μέσα από το εννοιολογικό δίκτυο είναι πολύτιμη: αποτελεί μια πηγή από την οποία μπορεί να αναβλύζει η δημιουργικότητα και να αντλείται σημασία και έγνοια για τις απαιτήσεις-αξιώσεις άλλων ταυτοτήτων (2002: 120 όπ. αναφ. στο Clarke, 2009: 189).

Προς τι, ωστόσο, όλη αυτή η συζήτηση για την ταυτότητα, μέσα από ένα πρίσμα κοινωνικής κατασκευής του εαυτού, ιδιαίτερα αφού αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η ταυτότητα του δασκάλου, η επαγγελματική του ταυτότητα, δηλαδή; Είναι όλο αυτό αχρείαστο και θα μπορούσαμε κάλλιστα να είχαμε ξεκινήσει με τον ορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας; Η απάντηση είναι απλή: αντλώντας από την Βαλάλα-Πεντζοπούλου, (1998: 43), επισημαίνουμε κατ'αρχάς το γεγονός πως το γνώρισμα «δάσκαλος» είναι κατά συμβεβηκός και πως η ουσία του δασκάλου βρίσκεται στο γνώρισμα

άνθρωπος. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ταυτότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ξεκινά από ένα σημείο μηδέν, δεν είναι *tabula rasa*. Μόνο και μόνο ο προσδιορισμός της με ένα επίθετο καταδεικνύει πως η επαγγελματική ταυτότητα είναι ένα υποσύνολο, αν μπορούσαμε να το θέσουμε με μαθηματικούς όρους, της ταυτότητάς του ως άνθρωπος. Στο σημείο εισδοχής ενός δασκάλου στο πανεπιστήμιο, για παράδειγμα, για την απόκτηση του επίσημου τίτλου του δασκάλου αυτός έχει ήδη, ως άνθρωπος, υποστεί μια κοινωνική κατασκευή, η ψυχή του έχει εκκοινωνιστεί. Επομένως, η επαγγελματική του ταυτότητα δεν μπορεί να αντικρίζεται αποκομμένα, σε απομόνωση από την ταυτότητα. Ως υποσύνολο, μια «θυγατρική» έννοια, ένα κλαδί ενός δέντρου που ονομάζουμε ταυτότητα, δεν μπορεί να μην κληρονομά τα συνθετικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας, όπως και δεν μπορεί να ακολουθεί μια διαφορετική οικοδομητική πορεία, να συμπεριφέρεται διαφορετικά από τη «μητρική» έννοια, από τις ρίζες της, πάντοτε σε συνάρτηση με την έννοια «εαυτός». Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ταυτότητα δασκάλου αποτελεί ουσιαστικά μια μελέτη της ταυτότητας κάτω από το εστιασμένο πρίσμα ενός συγκεκριμένου χώρου, υποσύνολο του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, που ονομάζεται σχολείο και σχολική τάξη.

2.04 Επαγγελματική ταυτότητα δασκάλου

*«Η καλή διδασκαλία πηγάζει από την ταυτότητα, από ολόκληρο το είναι του δασκάλου»
(Palmer, 1998: 10)*

Έχοντας, σε αδρές γραμμές, αναλύσει την έννοια της ταυτότητας και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, στρεφόμεστε στον ορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας δασκάλου, η οποία αποτελεί και το επίκεντρο της έρευνας μας. Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει σε αυτό το σημείο είναι το πώς και γιατί δημιουργείται η ανάγκη να γίνεται μια διάκριση και να μιλάμε για επαγγελματική ταυτότητα. Σε μια ανάλυσή της για τη μοναδικότητα που χαρακτηρίζει την προσωπική ταυτότητα, η Arendt αναφέρει:

Δρώντας και μιλώντας, οι άνθρωποι δείχνουν ποιοι είναι, αποκαλύπτουν ενεργά τις μοναδικές ταυτότητές τους και με αυτό τον τρόπο κάνουν την εμφάνισή τους στον ανθρώπινο κόσμο, ενώ οι φυσικές τους ταυτότητες εμφανίζονται, χωρίς καμία δραστηριότητα από μέρους τους, στο μοναδικό σχήμα του σώματος και τον ήχο της φωνής τους. Αυτή η αποκάλυψη του «ποιος», σε αντίθεση με το «τι» είναι κάποιος – τις ικανότητες, τα χαρίσματα, τα ταλέντα, τα μειονεκτήματά του που μπορεί να τα εμφανίζει ή να τα κρύβει – εμπεριέχεται στα πάντα που λέει και κάνει κάποιος. Μπορεί να το κρύψει κάποιος μόνο μέσα από την απόλυτη σιωπή και απόλυτη παθητικότητα, αλλά η αποκάλυψή του δεν μπορεί σχεδόν ποτέ να επιτευχθεί ως ένας θεληματικός σκοπός, ως αν κάποιος κατέχει και μπορεί να απαλλαγεί από αυτό το «ποιος», με τον ίδιο τρόπο που θα

μπορούσε να απαλλαγεί από τις ικανότητές του (Arendt, 1989: 179, όπ. αναφ. στο Hoveid & Hoveid, 2008: 129).

Κάποιες ανθρώπινες πράξεις είναι, ωστόσο, στενά συνδεδεμένες με ένα επάγγελμα – ένα γεγονός που επιτρέπει την αναγνώριση ενός ατόμου στη βάση του επαγγέλματος που ασκεί, ταυτίζοντας το, με άλλα λόγια, ως μέλος ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, μιας συγκεκριμένης ομάδας, όπως αυτό του δασκάλου, για παράδειγμα. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, κάθε άλλο παρά σημαίνει πως το άτομο χάνει την ανθρώπινη μοναδικότητά του και παύει να συνιστά ένα μοναδικό δάσκαλο, αποκαλύπτοντας τον εαυτό του (το ποιος είναι, με άλλα λόγια) μέσα από τις πράξεις και τον λόγο του (Hoveid & Hoveid, 2008). Όπως υποδεικνύει και ο Wenger (1998: 149 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 180), ο προσωπικός εαυτός και ο επαγγελματικός εαυτός του δασκάλου αποτελούν «αντικατοπτρισμούς ο ένας του άλλου».

Ποιος και τι είναι, λοιπόν, ο δάσκαλος; Όπως και στην περίπτωση του ορισμού της ταυτότητας, η βιβλιογραφία δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, με τους ερευνητές να ορίζουν την έννοια διαφορετικά, ανάλογα με το θέμα και τον φακό κάτω από τον οποίο την προσεγγίζουν, καθώς και τους συγκεκριμένους σκοπούς τους (Beijaard et al., 2004). Σε αυτό το πολύμορφο τοπίο θα πρέπει να προστεθεί και η αδυναμία διαφόρων ερευνητών να δώσουν ένα σαφή ορισμό, όπως στην περίπτωση του Gardner (1995, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004), όπου η έννοια παρουσιάζεται να είναι κάτι παρόμοιο με το επάγγελμα, και των Antonek, McCormick, και Donato (1997), οι οποίοι αναφέρονται σε κάτι που κάποιος σχηματίζει μέσα από αναστοχασμό. Σε αυτή την αδυναμία θα πρέπει να προστεθεί και η ετερότητα στον ορισμό του «εαυτού» – η κατανόηση του οποίου θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως βασικό συστατικό της ανάπτυξης του δασκάλου και επομένως και της διαμόρφωσης της ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009) – καθώς και η σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα στους ερευνητές όσον αφορά τη σχέση μεταξύ αυτής της έννοιας και της ταυτότητας (Boreham & Gray (χ.η.)· Beijaard et al., 2004). Το ξεκαθάρισμα του σκηνικού και η δημιουργία σαφήνειας έχουν την ιδιαίτερη βαρύτητά τους, αφού η σκοπιά μέσα από την οποία ορίζεται ο εαυτός καθορίζει το πώς αντικρίζεται η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου (Beijaard et al., 2004).

Η Nias (1989, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004), για παράδειγμα, θεωρεί πως «η ταυτότητα» αποτελεί μέρος του «εαυτού» και πως μέσα από αναστοχασμό – μια έννοια που έχει αναγνωριστεί ως ο απόλυτος πυρήνας της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Jay 2003 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009) ενώ αποτελεί καίριο συστατικό στη διαμόρφωση του εαυτού (Antonek et al., 1997), και της ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2009) – το

άτομο ενημερώνει την ταυτότητά του, η οποία μπορεί, με τη σειρά της, να επηρεάσει τον εαυτό. Από την άλλη μεριά, ο Kerby εστιάζεται στον διαμορφωτικό ρόλο του λόγου (1991, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004) συζητώντας πως ο εαυτός είναι αδιαχώριστος από την ιστορία της ζωής του ατόμου. Μέσα, δηλαδή, από ιστορίες, γραπτές ή προφορικές, που βασίζονται σε εμπειρίες το άτομο οικοδομεί μια αίσθηση του εαυτού. Σε αντίθεση, η σκέψη της Dillabough (1999), εστιάζεται στην εικόνα του εαυτού ως βίωμα, συζητώντας πως ο εαυτός διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο πολύπλοκων και γεμάτων με νόημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες. Από την άλλη πλευρά, και κάτω από ένα μοντέρνο φακό, ο εαυτός συνδέεται έντονα με το να είναι κανείς αυθεντικός και αυτόνομος (Beijaard et al., 2004). Σε αυτό το διαμορφούμενο εννοιολογικό σκηνικό δεν είναι τυχαίος ο χαρακτηρισμός του Knowles (1992, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004) πως η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου συνιστά μια μη ξεκάθαρη έννοια, όσον αφορά ποια δομικά στοιχεία εντάσσονται σε αυτή και σε ποιο βαθμό – ένας χαρακτηρισμός που παραπέμπει στην πολυπλοκότητα της έννοιας.

Μέσα σε αυτή την πολυμορφία, ωστόσο, αναδύονται κάποιοι βασικοί πυλώνες όπου ο ορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας συγκροτείται ως αυτό-αντίληψη, ως αυτοεικόνα, η οποία υποβαστάζεται από και οικοδομείται στην έννοια του εαυτού, σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, ως βίωμα, ως σχέση με τον άλλο ή άλλους, σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο, το σχολικό – μια εικόνα ριζωμένη στον ορισμό της ταυτότητας. Κάτω από αυτό το πρίσμα, αναδύεται το στοιχείο της «προσωπικής εμπλοκής στη διδασκαλία», πράγμα που οδηγεί στην «αναπόφευκτη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ταυτότητας» (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006: 602 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 179) – μια σχέση την οποία η Alsup (2006: 185 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 180) επενδύει με ιδιαίτερο βάθος, μέσα από τη θέση της πως υπάρχει μια βαθύτερη αίσθηση «ενσωμάτωσης» όσον αφορά την ταυτότητα, η πλήρη υιοθέτηση και έκφραση μιας επαγγελματικής ταυτότητας μέσα από το πρόσωπο, ή τον εαυτό».

Αυτό το στοιχείο της ενσωμάτωσης, μέσα από τη συσχέτιση του εαυτού και της επαγγελματικής ταυτότητας που παρουσιάζεται σε διάφορους ορισμούς που αναφέρονται στη συνέχεια είναι απών, ωστόσο, όταν η επαγγελματική ταυτότητα ορίζεται από τρίτους, πράγμα που γεννά και την αρνητική κριτική που ασκείται σε αυτό τον τρόπο θεώρησης της διδασκαλίας. Αυτή ακριβώς η απουσία αναδεικνύεται σε «ορθόδοξες χρήσεις» της έννοιας, όπου τα πράγματα παρουσιάζονται να είναι απλά και ξεκάθαρα. Κάτω από ένα τέτοιο φακό, η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου θεωρείται ως «ένα σύνολο χαρακτηριστικών που επιβάλλονται στο επάγγελμα του δασκάλου, είτε από τρίτους ή από μέλη της ίδιας της κοινότητας των δασκάλων» (Sachs, 2001: 153). Αν και, όπως συζητά η ερευνήτρια, ένας

τέτοιος ορισμός προσφέρει ένα καθορισμό κοινών χαρακτηριστικών και αξιών, για παράδειγμα, που καθιστούν δυνατή τη διάκριση μιας επαγγελματικής ομάδας από μια άλλη, η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζονται τα πράγματα αποκλείει, αντί να συνθέτει.

Στηριζόμενη δε στη συζήτηση του Epstein (1978: 10 όπ. αναφ. στο Sachs, 2001: 153) πως η ταυτότητα «αντιπροσωπεύει τη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο προσπαθεί να συνδέσει και να ενοποιήσει τους διάφορους ρόλους, τις θέσεις καθώς και τις διάφορες εμπειρίες του, σε μια συνεκτική εικόνα του εαυτού», η Sachs θεωρεί πως ένας τέτοιος «ορθόδοξος» ορισμός δεν ικανοποιεί αφού απουσιάζει από αυτόν το στοιχείο της «σύνθεσης, συμπερίληψης-ενοποίησης και δράσης» (ό.π.). Κατ'επέκταση, εισηγείται όπως ο ορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας εδραιώνεται πάνω σε ένα συνθετικό και συνεκτικό τρόπο αντίληψης της προσωπικής ταυτότητας, όπως αντικατοπτρίζεται στον ορισμό του Wenger (1998 όπ. αναφ. στο Sachs, 2001: 153) που προτείνει. Σε αυτό τον ορισμό αναγνωρίζεται, για παράδειγμα, η ταυτότητα ως θέμα σχέσεων με τον άλλο, ως «διαπραγμάτευση εμπειριών», όπου το άτομο ορίζει τον εαυτό του μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες, ως «συμμετοχή σε κοινότητα», ως «μια σύνδεση πολλαπλών ιδιοτήτων» (membership), όπου το άτομο ορίζει ποιος είναι με τους τρόπους με τους οποίους εναρμονίζει τις διάφορες μορφές της ταυτότητάς του σε μία, καθώς και ως μια σχέση/διαπραγμάτευση με το ευρύτερο περιβάλλον που αγκαλιάζει όχι μόνο το τοπικό αλλά και το παγκόσμιο (Wenger, 1998: 149, ό.π.: 154).

Σε μια παρόμοια τροχιά με τον Wenger κινούνται και οι Coldron και Smith (1999), οι οποίοι συζητούν πως η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι κατανοούν τον εαυτό τους σε σχέση με άλλους ανθρώπους και μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Σε αυτή δε την ταυτότητα αντικατοπτρίζεται το τοπίο μέσα στο οποίο λειτουργούν, ενώ η εξωτερική έκφρασή της παρουσιάζεται στην πρακτική στην τάξη. Κάτω από ένα διαφορετικό πρίσμα, οι Goodson και Cole (1994) και Volkmann και Anderson (1998) ορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα γύρω από τον άξονα ανάληψης ρόλων από μέρους του δασκάλου. Οι Volkmann και Anderson (ό.π.) προχωρούν περαιτέρω και συνδέουν την ανάληψη αυτών των ρόλων με την προσωπική αυτοεικόνα του δασκάλου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συνύπαρξης των δύο, οι μελετητές συζητούν πως η επαγγελματική ταυτότητα συνίσταται ως μια περίπλοκη και δυναμική ισορροπία, όπου ο δάσκαλος καλείται να ισορροπήσει την προσωπική του αυτοεικόνα με τους ρόλους που νοιώθει υποχρεωμένος να εκτελεί.

Από την άλλη πλευρά, η Sachs κάνει λόγο, αντί για πολλαπλότητα ρόλων, για πολλαπλές ταυτότητες που ένας δάσκαλος κατέχει, ενώ οι Boreham και Gray (χ.η.) εισαγάγουν ένα στοιχείο διαβάθμισης στη δομή μέσα από τη συζήτησή τους για την ύπαρξη

επαγγελματικών ταυτοτήτων-πυρήνες (core identities) – ένας προσδιορισμός που παραπέμπει στην ταυτόχρονη ύπαρξη περιφερειακών ταυτοτήτων. Η ταυτότητα-πυρήνας οικοδομείται στον εργασιακό χώρο, πρωταρχικά μέσα σε ένα περιβάλλον δραστηριότητας που χαρακτηρίζεται από νόημα και σκοπό (ό.π.), και είναι «δύσκολο να αποδεσμευτεί από το ευρύτερο πλαίσιο της ζωής του ατόμου, το κοινωνικό περιβάλλον, ατομικές διαφορές, και την έννοια του εαυτού» (ό.π.:1).

Ήδη η πιο πάνω αναφορά των Boreham και Gray περί άρρηκτης σύνδεσης μεταξύ κοινωνικού περιβάλλοντος, ατομικών διαφορών και έννοιας του εαυτού με την οικοδόμηση της ταυτότητας μας παραπέμπει στην επίδραση τόσο προσωπικών όσο και περιβαλλοντικών παραγόντων σε αυτή τη διαμόρφωση. Εξωτερικοί παράγοντες, όπως εμπειρίες ζωής σε συγκεκριμένα συγκείμενα (Flores & Day, 2006· Rodgers & Scott, 2008 Sachs, 2005 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009), καθώς και εσωτερικοί για το άτομο, όπως συναισθήματος, (Rodgers & Scott, 2008· Van Veen & Sleegers, 2006 Zembylas, 2003 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009) ασκούν τον δικό τους ρόλο και διαφοροποιούν την ταυτότητα του δασκάλου με την πάροδο του χρόνου.

Στεκόμαστε ιδιαίτερα και πιο εκτεταμένα στον παράγοντα συναισθήμα, αφού το στοιχείο της έγνοιας για τα παιδιά αποτελεί μια όψη της διδασκαλίας – ένα κριτικό στοιχείο που αναδεικνύεται, όπως συζητείται στη συνέχεια, στις έννοιες «παιδαγωγική αγάπη» και «αυθεντικότητα». Πέραν αυτού, λόγω της φύσης της διδασκαλίας, τα συναισθήματα αποτελούν όχι απλά ένα παράγοντα, αλλά σημαντικό παράγοντα στην επαγγελματική ζωή των δασκάλων και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Hargreaves, 1998, 2001 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009· Zembylas, 2003, 2005 όπ. αναφ. στο Jakhelln, 2011· Isenbarger & Zembylas, 2006 Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015), αφού τα συναισθήματα που αυτοί βιώνουν, δύνανται, «υπό μια βαθύτερη έννοια», να «διευρύνουν ή να περιορίσουν τις δυνατότητες» στη διδασκαλία (Zembylas, 2003: 122 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 180). Να σημειώσουμε πως το συναισθήμα εισάγεται στην όλη συζήτηση περί ταυτότητας ως «μια διάσταση του εαυτού» (Beauchamp & Thomas, 2009: 180).

Η διδασκαλία είναι, λοιπόν, μια συναισθηματική πρακτική (Hargreaves, 1998, 2001· Zembylas, 2003, 2005· Isenbarger & Zembylas, 2006· Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015 & Zakhelln, 2011). Αυτό το επάγγελμα που οι δάσκαλοι στην πρώτη γραμμή περιγράφουν ως «κάτι στο οποίο βάζω μέσα την καρδιά μου» απαιτεί «έντονες διαπροσωπικές διαδράσεις, δυνατή συναισθηματική δέσμευση και σκόπιμη διαχείριση των συναισθημάτων» (Yin & Lee, 2012, όπ. αναφ. στο Yin, 2015: 789), δεδομένου πως έντονα συναισθήματα γεννούνται τόσο με τη διάδραση με τους μαθητές κατά τη διδασκαλία

(Hargreaves, 1994, 1998, 2000 όπ. αναφ. στο Zakhelln, 2011), όσο και στις σχέσεις με τους συναδέλφους (Zakhelln, 2011· Hochschild, 2003 όπ. αναφ. στο Zakhelln, 2011). Ο δάσκαλος μπορεί, για παράδειγμα, να διαμορφώσει το κλίμα στην τάξη, να δημιουργήσει μια συναισθηματική κατάσταση στην ψυχή των παιδιών, όπως χαρά, ή φόβο, ενθουσιασμό ή αγωνία (Yin, 2015). Από την άλλη πλευρά, μια περίοδος εφαρμογής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων μπορεί να επηρεάσει ιδιαίτερα τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική ταυτότητά του, λόγω των υψηλών επιπέδων συναισθήματος που εμπερικλείουν (van Veen, Sleegers, & van de Ven, 2005; Van Veen & Sleegers, 2006, όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009). Η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί επομένως μια καθημερινή πρόκληση για τον δάσκαλο (Zakhelln, 2011), ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη την ύπαρξη στο σχολικό συγκείμενο «συναισθηματικών συμβάσεων», ή «συναισθηματικών κανόνων», όπως ονομάζονται συχνά, που ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν την εκδήλωση συγκεκριμένων συναισθημάτων κατά περίπτωση (Fineman, 2007: 18 όπ. αναφ. στο Zakhelln, 2011: 278). Αν αποδεχθούμε πως η οικοδόμηση ταυτότητας αφορά εμπειρία, βίωμα του εαυτού και του άλλου, τότε τα συναισθήματα δεν μπορεί παρά να θεωρηθούν ως ένας κριτικός παράγοντας στη διαμόρφωση ταυτότητας.

Πέραν από τους ατομικούς, προσωπικούς παράγοντες, στην οικοδόμηση της αντίληψης που ο δάσκαλος σχηματίζει για τον εαυτό του επιδρούν παράγοντες από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, όπως και τον μικρόκοσμο του σχολείου. Οι Cooper και Olson (1996, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004) αναδεικνύουν ιστορικούς, κοινωνιολογικούς και πολιτιστικούς παράγοντες, ενώ οι Datnow, Hubbard και Mehen (2000) και Sachs (2000) (όπ. αναφ. στο Lasky, 2005), αναγνωρίζουν στο σχολικό και πολιτικό συγκείμενο, καθώς και σε συγκείμενα μεταρρύθμισης ένα διαμορφωτικό ρόλο. Την ίδια στιγμή, η Reynolds (1996, όπ. αναφ. στο Beijaard et al. 2004) στέκεται ιδιαίτερα στο μικροεπίπεδο και επισημαίνει πως το εργασιακό περιβάλλον του δασκάλου μπορεί να είναι όχι μόνο πολύ απαιτητικό, αλλά και, στις περισσότερες περιπτώσεις, πολύ περιοριστικό. Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες που ο σχολικός χώρος στον οποίο λειτουργεί ο δάσκαλος, καθώς και το τι τελικά το άτομο επιτρέπει να το επιδράσει και σε ποιο βαθμό, επηρεάζουν, σύμφωνα με την ερευνήτρια, την επαγγελματική του ταυτότητα. Αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο, λοιπόν, όπως, για παράδειγμα, στα αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας, απαιτούν λογικά μια προσαρμογή, διαφοροποίηση και επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας του δασκάλου και δημιουργούν, δανειζόμενοι τη σκέψη των Connolly και Clandinin (1999: 131 όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004: 121), την ανάγκη για «μετακινούμενους εαυτούς» (“shifting selves”). Αυτό το στοιχείο της αναδιαμόρφωσης υποδεικνύει πως η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου δεν αποτελεί μια σταθερή

οντότητα που κάποιος κατέχει, αλλά μια μεταβαλλόμενη μορφή (Coldron & Smith, 1999), εν εξελίξει. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Boreman και Gray (χ.η.: 1), οι οποίοι επισημαίνουν χαρακτηριστικά πως αυτή η ταυτότητα δεν «αναδύεται ως ένα τελειωτικό αποτέλεσμα με τη συμπλήρωση των σπουδών», αλλά σταδιακά μέσα από την εμπέδωσή της στον κόσμο της πρακτικής. Στην εξελικτική αυτή πορεία αναφέρονται και οι Ball και Goodson (1985), Huberman (1993) και Sikes, Measor και Woods (1985) (όπ. αναφ. στο Lasky, 2005), με τη συζήτησή τους για μια διαφοροποίηση που επέρχεται στα διάφορα στάδια της καριέρας των δασκάλων. Ρόλο σε αυτή τη διαμόρφωση διαδραματίζουν τόσο η επαγγελματική κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη (McGowen & Hart, 1990 όπ. αναφ. στο Boreman & Gray, χ.η.), όπως και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (ό.π.).

Αυτή η εξελικτική και αναπτυξιακή διάσταση έχει ελκύσει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον θεωρητικών στο χώρο της εκπαίδευσης των δασκάλων, με τον ερευνητικό φακό να εστιάζεται στην κατανόηση της ταυτότητας υπό το πρίσμα της διδασκαλίας. Η Britzman, για παράδειγμα, συζητά πως «το να μάθει κανείς να διδάσκει – όπως και η ίδια η διδασκαλία – είναι πάντοτε μια διαδικασία του να γίνεις (process of becoming)», κάτι για το οποίο απαιτείται χρόνος για «σχηματισμό και μετασχηματισμό, για έλεγχο-αναστοχασμό για το τι κάνει κάποιος, και ποιος μπορεί να γίνει» (1991: 8, όπ. αναφ. στο Clarke, 2009: 186). Ωστόσο, το τι σημαίνει να είναι κάποιος δάσκαλος, διαφοροποιείται ανάλογα με το πώς, κατ' αρχάς, ορίζεται αυτή η ίδια η διδασκαλία (Clarke, 2009) – ας μη ξεχνάμε άλλωστε σε σχέση με αυτό πως «το υποκείμενο μετασχηματίζεται συνεχώς από την εμπειρία», από την ίδια την πράξη που εκτελεί, «και η οποία το κάνει επίσης». «Οι παιδαγωγοί εκπαιδεύονται», «το ποίημα κάνει τον ποιητή του» (Καστοριάδης, 1981: 116, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Ανάλογα επομένως με το πώς αντικρίζεται η διδασκαλία θα είναι και η παραγόμενη μορφή – όπως εύστοχα παρατηρεί ο Waller (1932: 380), «η καθημερινή εργασία» των δασκάλων «χαράσσεται πάνω τους». Το ερώτημα είναι: «τι θα χαράξει;» (ό.π.). Με μια κάθετη τοποθέτηση ενάντια στην άποψη που θεωρεί ότι η διδασκαλία αφορά πρωτίστως ικανότητες που επικεντρώνονται στις δεξιότητες, η Britzman, για παράδειγμα, υποδεικνύει πως «ο ρόλος μιλά στα καθήκοντα, στο λειτούργημα (function), ενώ η ταυτότητα εκφράζει επένδυση, δέσμευση και αφοσίωση» (1991: 29).

Στην οικοδόμηση του εαυτού που διδάσκει καίριο ρόλο, πέραν από τους παράγοντες που έχουν ήδη αναφερθεί, διαδραματίζουν, όπως συζητά ο Clarke (2009) τόσο οι κοινότητες μέσα στις οποίες εργάζεται ο δάσκαλος όσο και οι λόγοι (discourses) στους οποίους εκτίθεται. Ο Marsh (2003: 8, όπ. αναφ. στο Clarke, 2009: 187) περιγράφει παραστατικά αυτή την επίδραση: «Με άλλα λόγια, βρισκόμαστε στη διαδικασία διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης των ταυτοτήτων μας με το να συναρμολογούμε μαζί κομμάτια των λόγων

στους οποίους εκτιθέμεθα». Ο ρόλος των ιστοριών, των συλλογικών αφηγήσεων παρουσιάζεται από τους Connelly και Clandinin (1999, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004) ως πρωταρχικός στη διαμόρφωση της ταυτότητας του δασκάλου. Συγκεκριμένα, συζητούν πως οι δάσκαλοι οικοδομούν νόημα για τον εαυτό τους και τις πρακτικές τους, μέσα από τη δημιουργία και αφήγηση ιστοριών με τις οποίες ζουν («stories to live by»). Παραγωγοί αυτών των ιστοριών και αφηγήσεων είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι και το σχολικό περιβάλλον. Δομικά στοιχεία, στην πρώτη περίπτωση, αποτελούν η δική τους γνώση, οι αξίες, οι σκοποί και τα συναισθήματα, ενώ συλλογικές αφηγήσεις που παράγονται από τις παραδόσεις του σχολείου (Beijaard et al., 2004) καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βιώνονται αυτές οι ιστορίες (Elbaz-Luwisch, 2002) συνδράμουν στη συγγραφή τους. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις και τη δημιουργία νοήματος οι δάσκαλοι ανακαλύπτουν και αναδιαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, συνεχίζοντας μέσα από αυτή τη διαδικασία τη συγγραφή καινούργιων ή διαφορετικών ιστοριών (Beijaard et al., 2004).

Ωστόσο, παρόλο που η διαμόρφωση της ταυτότητας σχετίζεται, όπως συζητούν οι Davies και Harre (1990), με κάποιους τρόπους, με την «τοποθέτηση» το ατόμου μέσα σε προϋπάρχοντες λόγους και συνεχείς κοινωνικές συνομιλίες, ταυτόχρονα το άτομο έχει κάποια δυνατότητα, υποδεικνύει ο Clarke (2009), να γίνει ο συγγραφέας της δικής του ταυτότητας: «τα άτομα είναι ελεύθερα (agentive) όντα, τα οποία βρίσκονται συνεχώς σε αναζήτηση νέων κοινωνικών και γλωσσικών δυνατοτήτων, οι οποίες τους επιτρέπουν να αντιστέκονται σε ταυτότητες που τους τοποθετούν με ανεπιθύμητους τρόπους...» (Pavlenko & Blackledge, 2004: 27, όπ. αναφ. στο Clarke, 2009: 187).

Σε αυτή τη διαδικασία τοποθέτησης του εαυτού, η ενεργός συμμετοχή των ίδιων των δασκάλων θεωρείται κριτικής σημασίας (Coldron & Smith, 1999). Η συμμετοχή σε διάλογο, η ενημέρωση για τις διάφορες προσεγγίσεις και τρόπους διδασκαλίας, το ενδιαφέρον για την ύπαρξη και χρησιμοποίηση διαφόρων δυνατοτήτων, καθώς και ο ανταλλαγή ιδεών αποτελούν προϋπόθεση για την τοποθέτηση του εαυτού. Τονίζοντας ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα μιας τέτοιας τοποθέτησης, οι εν λόγω ερευνητές συζητούν πως:

... η ταυτότητα ως δάσκαλος είναι θέμα που αφορά το πού, μέσα στη σχετική επαγγελματική σφαίρα δυνατοτήτων, τοποθετείται το άτομο. Οι δάσκαλοι χρειάζονται, ωστόσο, να διακρίνουν ανάμεσα σε μια τοποθέτηση που γίνεται εξωτερικά από τρίτους και σε αυτή που οι ίδιοι επιτυγχάνουν. Και για να δανειστούμε τη μορφή του αφορισμού του Malvolio¹, μέρος της ταυτότητάς τους δίνεται με τη γέννησή τους, κάποιο το διαμορφώνουν, και κάποιο άλλο τους το επιβάλλεται (Coldron & Smith, 1999:714).

¹ *Shakespeare, Twelfth Night, Act II, Scene 5*

Κατά συνέπεια, συμπεραίνουν οι δύο ερευνητές, ενέργειες και δράσεις που στοχεύουν σε ομοιομορφία και συμμόρφωση συνιστούν ουσιαστικά τροχοπέδη στην ενεργό αυτή τοποθέτηση και την οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτή η δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στη συγγραφή της δικής τους ιστορίας, την τοποθέτηση του ίδιου του εαυτού, δημιουργεί λογικά μια ενδιαφέρουσα προοπτική: τη δυνατότητα μετακίνησης από υφιστάμενες θέσεις και αλλαγής του εαυτού. Προϋπόθεση για μια τέτοια αλλαγή είναι η κατανόηση της ιστορίας και των επιδράσεων που διαμόρφωσαν τον συγκεκριμένο παρόντα εαυτό που διδάσκει (Clarke, 2009). Συζητά χαρακτηριστικά η May: «εάν κατανοήσουμε την ιστορία μας, εάν κατανοήσουμε ποιοι έχουμε γίνει και κατανοήσουμε πως δεν είναι απαραίτητο να είμαστε αυτό που είμαστε, τότε είμαστε αντιμέτωποι με τη δυνατότητα να γίνουμε κάτι το διαφορετικό. Αυτό είναι η ελευθερία μας» (2006:123 όπ. αναφ. στον Clarke, 2009: 194).

Πέρα, επομένως, από την απάντηση στο επαναλαμβανόμενο ερώτημα «Ποιος είμαι αυτή τη δεδομένη στιγμή;», που θα μπορούσε να απαντά στον ορισμό της έννοιας «ταυτότητα» υπό το πρίσμα μιας συνεχούς διαδικασίας ερμηνείας του εαυτού ως ένα είδος ανθρώπου (Beijaard et al., 2004), αυτή η δυνατότητα αλλαγής προβάλλει ένα συναρπαστικότερο ερώτημα: «ποιος θα ήθελα να γίνω;».

Αυτή η πορεία και διαδικασία οικοδόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας, ωστόσο, δεν θεωρείται απαλλαγμένη από δυσκολίες και προβλήματα (Sachs, 2001). Οι Coldron και Smith (1999) υποδεικνύουν, για παράδειγμα, την πιθανότητα έντασης μεταξύ ατόμου (την προσωπική διάσταση στη διδασκαλία) και των κοινωνικών δομών, με τους ανατιθέμενους και καθορισμένους ρόλους. Παρόμοια είναι και η επισήμανση του Mishler (1999: 8, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004: 113), ο οποίος, ωστόσο, αντί να αναφέρεται σε ρόλους, κάνει λόγο για πολλαπλότητα υπο-ταυτοτήτων (sub-identities), από τις οποίες αποτελείται η επαγγελματική ταυτότητα και οι οποίες είναι δυνατό να μην ευθυγραμμίζονται πάντοτε μεταξύ τους. Διαμορφώνοντας αυτή τη σκέψη του μεταφορικά, αναφέρεται στους «εαυτούς μας σαν μια χορωδία από φωνές, και όχι απλώς σαν τον σολίστ τενόρο ή σοπράνο». Αν και από τη μια πλευρά, θεωρείται λογική η ανάγκη ευθυγράμμισης μεταξύ υπο-ταυτοτήτων από την άλλη η χρήση αυτού του όρου δημιουργεί κάποια ερωτηματικά, αφού εμπερικλείει το στοιχείο του διαχωρισμού του άυλου «όλου» σε διακριτά στοιχεία καθώς και της διαβάθμισης (ταυτότητας Vs υπο-ταυτότητες), η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει τον καθορισμό κριτηρίων σημαντικότητας.

Το πρόβλημα της εσωτερικής δυσαρμονίας, έντασης και σύγκρουσης μεταξύ της ταυτότητας που ο ίδιος ο δάσκαλος επιδιώκει να διαμορφώσει και της ταυτότητας που

καθορίζουν οι τρίτοι, είτε πρόκειται για ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή οργανώσεις δασκάλων, επισημαίνει ιδιαίτερα η Sachs (2001). Ένας τέτοιος καθορισμός από την πολιτεία, για παράδειγμα, υποδεικνύει η ερευνήτρια, δεν πηγάζει από και δεν εδράζεται στην εμπειρία αυτής της ταυτότητας που οι ίδιοι οι δάσκαλοι βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή, αλλά ούτε και κάνει μια διάκριση μεταξύ των πολλαπλών και διαφορετικών ταυτοτήτων των δασκάλων. Ένας δάσκαλος πρώτης τάξης του δημοτικού μπορεί να κατέχει, για παράδειγμα, την ταυτότητα του δασκάλου σε σχέση με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης (της δημοτικής), του δασκάλου της πρώτης τάξης, και του δασκάλου της μουσικής, με βάση το αντικείμενό του. Η Sachs τοποθετείται επικριτικά απέναντι στον ισοπεδωτικό τρόπο καθορισμού της ταυτότητας από μέρους της πολιτείας, όπως επικρίνει παράλληλα, χαρακτηρίζοντάς την ως «αντιπαραγωγική», οποιαδήποτε «ιδέα για μια σταθερή ταυτότητα». Αν και κάθε άλλο παρά ιδανική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια τέτοια μορφή καθορισμού, η οικοδόμηση μιας σταθερής ταυτότητας εξυπηρετεί, ωστόσο, τις ανάγκες της πολιτείας προσφέροντας, όπως επισημαίνει η Sachs, «ένα πλαίσιο για ελέγχους που διαμορφώνονται εξωτερικά» (ό.π.: 155), όπως την παραγωγή καθεστώτος αλήθειας, όχι μόνο για τον δάσκαλο αλλά και για το επάγγελμά του. Την εφαρμογή μιας μονόπλευρης οπτικής επικρίνει έντονα η Dillabough (1999). Συζητά χαρακτηριστικά πως η κυρίαρχη ιδέα μιας επαγγελματικής ταυτότητας που απαιτεί από τον δάσκαλο να ανταποκρίνεται σε εργαλειακούς στόχους (όπως τη μετάδοση γνώσεων και επίτευξη καλών αποτελεσμάτων) που θέτουν οι διαμορφωτές πολιτικής, αγνοεί την ιδέα του αυθεντικού εαυτού. Ο εαυτός που διδάσκει, επισημαίνει η Dillabough, είναι, επίσης, ένας «ενσωματωμένος εαυτός» («embedded self»).

Πολλαπλές ταυτότητες, υπο-ταυτότητες, ταυτότητες-πυρήνα, σύγχυση στον καθορισμό της σχέσης μεταξύ ταυτότητας και εαυτού, ανομοιογένεια στους ορισμούς διαμορφώνουν ένα σκηνικό μέσα στο οποίο θα μπορούσε εύλογα να προβληθεί το καίριο ερώτημα που έθεσε ο Palmer (1998: 4) «ποιος είναι», ή παραφράζοντας τα λόγια του, ποιος πρέπει να είναι «ο εαυτός που διδάσκει;» Μια ολιστική προσέγγιση οικοδόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας, ή μια οπτική που επικεντρώνεται στα επί μέρους, κατακερματίζοντας το άυλο όλο;

Ξεκινώντας με τη θέση της Arendt (1989) πως η ταύτιση του ατόμου με ένα επάγγελμα δεν σημαίνει απώλεια της ανθρώπινης μοναδικότητάς του αλλά αποκάλυψη του εαυτού μέσα από την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματός του, συνάγεται πως ο δάσκαλος μπορεί να μεταφέρει στη σχολική τάξη πολύ περισσότερα από τις γνώσεις και τις δεξιότητές του. Η συζήτηση της Lasky (2005) για τις ατομικές δυνατότητες του δασκάλου (individual teacher capacity), το τι, δηλαδή, συνολικά κουβαλά στο σχολικό χώρο,

αντικατοπτρίζουν αυτή ακριβώς την προοπτική. Πέρα από τις παιδαγωγικές και ακαδημαϊκές του γνώσεις για το αντικείμενό του, η διδασκαλία του δεν είναι ξεκομμένη από τα πιστεύω, τις αξίες, την ταυτότητά του (Stoll, 1999). Στη ψυχή του μπορεί να κουβαλά μια προσωπική δέσμευση και αφοσίωση στο έργο του, καθώς και μια θέληση να μάθει για τη διδασκαλία και να συνεχίζει να μαθαίνει ο ίδιος (Spillane & Thomson, 1997), ενώ η παρουσία ή μη συναισθηματικής ευεξίας έχει τη δική της βαρύτητα (Hargreaves, 1998).

Κάτω από αυτό το πρίσμα και δεδομένης της βαθειάς σχέσης που υφίσταται μεταξύ ταυτότητας και πρακτικής, (Wenger 1998 όπ. αναφ. στο Sachs 2001), σε συνάρτηση με το γεγονός πως η ταυτότητα συνίσταται ως «μια διαδικασία σύνδεσης, σύνθεσης και ενοποίησης σε ένα συνεκτικό όλο» Epstein (1978:10), η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης αναδεικνύεται, λογικά, ως πρωταρχικής σημασίας.

2.05 Πολιτική

«Η πολιτεία», συζητά ο Burton, «δεν είναι ένα αντικείμενο· δεν υφίσταται ως μια, μονολιθική οντότητα. Είναι ένα πλέγμα σχέσεων που ενσωματώνει μια μορφή εξουσίας, που λειτουργεί μέσα από διάφορες θεσμικές ρυθμίσεις [...]. Η πολιτεία είναι μια κοινωνική, πολιτική διαδικασία, το αποτέλεσμα σε μια δεδομένη στιγμή αγώνων και απαιτήσεων» (Burton, 1985: 104-105, όπ. αναφ. στο Taylor, 1997: 29). Υπό το πρίσμα ενός τέτοιου ορισμού θα μπορούσε να λεχθεί πως ο λόγος και οι πράξεις της πολιτείας βρίσκονται ριζωμένες μέσα σε αυτή την κοινωνική και δυναμική διαδικασία. Κατά συνέπεια, οι εθνικές πολιτικές που μια πολιτεία διαμορφώνει απορρέουν λογικά από αυτό ακριβώς το πλέγμα σχέσεων.

Ποιος, ωστόσο, ο σκοπός διαμόρφωσης μιας πολιτικής και ποιες οι συνιστώσες της; Η αναφορά του Burton περί λειτουργίας της πολιτείας μέσα από θεσμικές ρυθμίσεις χαράσσει ήδη τον δρόμο στη διαμόρφωση απάντησης στο ερώτημά μας παραπέμποντας μας ξεκάθαρα στην αναγκαιότητα μιας τέτοιας ρύθμισης. Η πολιτική, συνεπώς, στοχεύει στη θέσμιση του «κοινωνικού», ή του «ανώνυμου συλλογικού», όπως το αποκαλεί ο Καστοριάδης (1999: 75). Στοχεύει, δηλαδή, «τη θέσμιση ως τέτοια, ή τις μεγάλες επιλογές που επηρεάζουν την κοινωνία στο σύνολό της, «απευθύνεται» στο ανώνυμο συλλογικό, παρόν και μέλλον» (ό.π.). Αυτή η θέσμιση και αυτές οι επιλογές δεν είναι χωρίς προσανατολισμό και δεν πραγματοποιούνται για χάρη ιδίων εαυτών. Όπως συζητά ο Harman, η πολιτική αποσκοπεί «στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων», σε απτά, δηλαδή, αποτελέσματα, η επίτευξη των οποίων εδράζεται σε καθορισμένες κατευθύνσεις και δράσεις, οι οποίες «επιλέγονται στην προσπάθεια αντιμετώπισης ενός θέματος ή προβλήματος» (Harman, 1984: 13). Από τον ορισμό αυτό συνάγεται πως η πολιτική

διαπερνά τον κόσμο της θεωρίας, μεταμορφώνεται σε πράξη που επηρεάζει την πραγματικότητα. Αυτό το στοιχείο σύζευξης θεωρίας και πράξης αναδεικνύεται ως κοινός παρονομαστής στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως στους ορισμούς των Yeatman (1998, όπ. αναφ. στο Gale, 2003), Ball (1994a, όπ. αναφ. στο Gale 1999) και Codd (1988). Θέτοντας το πολύ απλά, ο Ball εισηγείται πως «πολιτική είναι τόσο κείμενο όσο και πράξη, λέξεις και πράξεις ...» (Ball 1994a: 10). Αν και δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η αναγκαιότητα της συνύπαρξης των δύο στοιχείων στη διαμόρφωση πολιτικής, από την άλλη, αν αναζητήσουμε το ιδιαίτερο, το ουσιώδες χαρακτηριστικό της πολιτικής, θα πρέπει να συμφωνήσουμε με τον Καστοριάδη πως «η πολιτική ... ανήκει στον χώρο του πράττειν, και σ' αυτό τον ιδιαίτερο τρόπο του πράττειν που είναι η πράξη» (1981:113). Άλλωστε, μια εξεφρασμένη αλλά εγκαταλελειμμένη πολιτική στα συρτάρια, ως θεωρία στα χαρτιά, θα αποτελούσε απλά ένα υπαρκτό μεν αλλά παθητικό δε λόγο που δεν επηρεάζει την κοινωνική πραγματικότητα.

Ο ορισμός του Harman, ωστόσο, αναδεικνύει παράλληλα μια ακόμη βασική συνιστώσα, η οποία λογικά ενυπάρχει σε κάθε ορισμό. Αν και θα ήταν εφικτό να θέσει κάποιος στόχους για ανακατασκευή ή αλλοίωση του παρελθόντος, είναι αδύνατο να θέσει οποιουσδήποτε άλλους στόχους που να εκπληρώνονται στο παρελθόν. Συνεπώς, η διαμόρφωση μιας πολιτικής αποσκοπεί να σχεδιάσει, να επηρεάσει και να οικοδομήσει το μέλλον, είτε αυτό είναι βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, και αυτό ως απόλυτη αναγκαιότητα, αφού «κάθε κοινωνία βρίσκεται βυθισμένη σε μian ανεξέλεγκτη χρονική διάσταση, σ' ένα μέλλον που πρέπει να κατασκευασθεί και, σχετικά με το οποίο δεν υπάρχουν μόνο τεράστιες αβεβαιότητες, αλλά και αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν» (Καστοριάδης, 2000: 192). Όπως συζητά και ο Yeatman (1998: 19, όπ. αναφ. στο Gale, 2003: 54) «η πολιτική λαμβάνει χώρα όταν οι συμμετέχοντες στις κοινωνικές διεργασίες (socialactors) σκέφτονται για το τι κάνουν και γιατί σε σχέση με διάφορα και εναλλακτικά πιθανά σενάρια του μέλλοντος». Είναι επομένως μια «έλλογη δραστηριότητα» (Καστοριάδης, 1999: 151), με προοπτική το μέλλον.

Λέξη με ιδιαίτερη βαρύτητα στη θέση του Yeatman αποτελεί το «γιατί», η οποία παραπέμπει στην αναγκαιότητα να επικεντρωθεί κάποιος στη σημασία και τον βαθμό σπουδαιότητας των θεμάτων ή προβλημάτων που θα επιλεγούν και θα αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης μιας πολιτικής στον σχεδιασμό του μέλλοντος. Συνεπώς, η συμπερίληψη ενός θέματος από μόνη της τεκμηριώνει τη σημασία του ως παράγοντας που σχετίζεται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, με την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων μιας πολιτικής. Παράλληλα, η έννοια μιας συνειδητής διαδικασίας που αναδύεται μέσα από τους

ορισμούς των Yeatman, Harman και Καστοριάδη θα πρέπει να αποκλείει την πιθανότητα χρέωσης μιας πολιτικής με τυχαιότητα.

Ωστόσο, παρόλο που η διαμόρφωση του μέλλοντος βρίσκεται άρρηκτα θεμελιωμένη στη φύση μιας πολιτικής, το γεγονός αυτό κάθε άλλο παρά σημαίνει ένα διαζύγιο από το παρελθόν. Αντίθετα, η οικοδόμησή της, σύμφωνα με τους Burton και Weiner (1990: 205, όπ. αναφ. στον Gale 1999: 399), πραγματοποιείται μέσα σε ένα «συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο». Επομένως, κομμάτια του παρελθόντος, η ιστορία του συγκεκριμένου οικοδόμησης της πολιτικής του χθες, για παράδειγμα, μεταμορφώνονται σε μια διάσταση του παρόντος, διεκδικώντας αναγνώριση των όποιων επιδράσεων εξακολουθούν να ασκούν στο σήμερα.

Οι επιδράσεις που δέχεται μια πολιτική στη διαδικασία διαμόρφωσής της δεν εξαντλούνται, ωστόσο, στη σχέση της με το παρελθόν. Όπως συζητούν οι Ginsburg και Lindsay (1995: 267), οι «δημόσιες και εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζονται συχνά από πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές, ή δημοσιονομικές πραγματικότητες». Αναπόφευκτα, επομένως, το τελικό αποτέλεσμα του όλου οικοδομήματος μιας πολιτικής είναι το επιστέγασμα ενός συμβιβασμού των σκέψεων που κατατίθενται, μιας διαπραγμάτευσης που αφορά τις ανάγκες και τις απαιτήσεις που προβάλλονται από διάφορους χώρους. Ποιων τελικά οι ιδέες περιλαμβάνονται και ποιων οι απαιτήσεις ικανοποιούνται και σε ποιο βαθμό αποτελεί συνάρτηση του βαθμού εξουσίας που είναι σε θέση να ασκήσουν οι συμμετέχοντες στην όλη διαδικασία. Αυτό το παρασκήνιο διαπραγμάτευσης αναδεικνύει η Fulcher (1989: 7, όπ. αναφ. στο Taylor, 1997: 26), η οποία συζητά πως, ως διαδικασία, η διαμόρφωση πολιτικής αποτελεί «ένα αγώνα μεταξύ ανταγωνιστών με συγκρούμενους στόχους, όπου η γλώσσα – ή πιο συγκεκριμένα ο λόγος – χρησιμοποιείται τακτικώς». Από αυτή την άποψη, εισηγείται η Taylor (ό.π.) ότι τα «κείμενα πολιτικής αντιπροσωπεύουν το αποτέλεσμα των πολιτικών αγώνων για νόημα (struggles over meaning)».

Οικοδομώντας στη θέση αυτή της Taylor περί παραγωγής νοήματος και αντλώντας από τον ορισμό του Yeatman (1998) και θεωρώντας παράλληλα ως δεδομένο ότι η διαμόρφωση πολιτικής είναι αποτέλεσμα ανθρώπινης σκέψης που κυριαρχεί σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, σε συγκεκριμένο συγκείμενο, το εύλογο ερώτημα που τίθεται αφορά στη μορφή αυτής της σκέψης. Αν γίνει αποδεχτή η υπόδειξη των Burton και Weiner (1990: 205, όπ. αναφ. στον Gale, 1999: 398) πως οι πολιτικές αποτελούν «ιδεολογικά και πολιτικά δημιουργήματα», είναι προφανές πως οι σκέψεις που μεταφέρονται σε μια πολιτική δεν είναι ιδεολογικά άχρωμες.

Αν αναλογιστούμε σε αυτό το σημείο πως η πολιτική αποσκοπεί «στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων», (Harman, 1984: 13), σε απτά, δηλαδή, αποτελέσματα, μέσα σε ένα πλαίσιο οικοδόμησης του μέλλοντος (Harman, 1998· Yeatman, 1998· Καστοριάδης, 2000),

θα πρέπει να σημειώσουμε την κεντρική θέση που κατέχουν στην έννοια της πολιτικής τόσο η εξουσία όσο και ο έλεγχος (Prunty, 1985, όπ. αναφ. στο Gale, 2003). Σε σύμπνοια με τον Prunty, ο Codd (1988: 235) θεωρεί πως στην ουσία η πολιτική αφορά την «άσκηση πολιτικής εξουσίας και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για τη νομιμοποίηση αυτής της διαδικασίας», και μπορεί να οριστεί ως «οποιαδήποτε πορεία δράσης (ή μη δράσης) που σχετίζεται με την επιλογή των στόχων, τον καθορισμό αξιών ή την κατανομή πόρων».

2.06 Εκπαιδευτική πολιτική

Ως γέννημα της πολιτείας, η εκπαιδευτική πολιτική κληρονομεί αυτόματα τις συνιστώσες και τα χαρακτηριστικά της πολιτικής, όπως έχουν, σε αδρές γραμμές, αναλυθεί. Ωστόσο, όπως κάθε πολιτική στο όλο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, έχει το δικό της συγκεκριμένο αντικείμενο, το οποίο τη διαφοροποιεί, και σε σχέση με το οποίο δύναται να οριστεί. Στον ορισμό του Grace (1987) αντικατοπτρίζεται η κοινωνικοπολιτική διάσταση, το στοιχείο της εξουσίας, της σύγκρουσης, των αγώνων, των απαιτήσεων, της διαπραγμάτευσης, του συμβιβασμού, καθώς και της διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στο χρόνο – ένας ορισμός που παρουσιάζει πολλά στοιχεία με την ανάλυση του Burton (1985) για την έννοια της πολιτείας. Συζητά συγκεκριμένα πως:

... η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να θεωρηθεί ως μια σειρά από κρίσεις και διευθετήσεις. Οι κρίσεις δημιουργούνται όταν η εξουσία και τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων προκαλούνται ή απειλούνται από τις στρατηγικές κατώτερων, δευτερευόντων ομάδων. Εκπαιδευτικές διευθετήσεις αναφέρονται σε εκείνες τις περιπτώσεις, όπου η κρίση έχει προσωρινά επιλυθεί, μέσα από ένα αποδεκτό συμβιβασμό ή ισορροπία δυνάμεων (Grace, 1987: 195, όπ. αναφ. στο Gale, 1999: 401).

Παρόμοια χαρακτηριστικά αναδύονται και στον ορισμό του Ginsburg (1991, όπ. αναφ. στο Ginsburg & Lindsay, 1995: 5) όσον αφορά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι στόχοι, ωστόσο, μιας εκπαιδευτικής πολιτικής επεκτείνονται πέρα από το πεδίο παρέμβασής της στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανάμεσα στις επιδιώξεις της μπορεί να είναι, όπως συζητά περαιτέρω ο Ginsburg, ο χειρισμός οικονομικών προβλημάτων, ή ακόμη και η στροφή της προσοχής μακριά από τέτοια προβλήματα, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων ή και το αντίθετο. Σε παρόμοιο μήκος κύματος όσο αφορά την πολλαπλότητα επιδιώξεων κινείται και ο Τσαούσης (2007: 308), ο οποίος συζητά πως «η εκπαιδευτική πολιτική ενός εθνικού κράτους αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη δραστηριότητα που εξυπηρετεί περισσότερους από ένα σκοπούς και λειτουργεί προς περισσότερες από μία κατευθύνσεις».

2.07 Διεθνής εκπαιδευτική πολιτική

Αυτή η πολύπλοκη δραστηριότητα, ωστόσο, δεν μπορεί να λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο εσωστρέφειας. Από τη στιγμή που το ίδιο το έθνος-κράτος δεν υφίσταται και δεν λειτουργεί σε ένα κενό, δεν είναι δυνατό να αγνοούνται ή να περιθωριοποιούνται οι διεθνείς πραγματικότητες, αφού, όπως εύστοχα συζητά ο Μπουζάκης (2005: 135), «αυτό που συμβαίνει έξω από τα όρια του έθνους-κράτους είναι πιο σημαντικό από αυτό που συμβαίνει μέσα στα όριά του».

Ποιο σκηνικό επικρατεί, όμως, έξω από τα εθνικά όρια και ποιες οι επιδράσεις του; Βασικό γνώρισμά του αποτελεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, όπου το «μεγαλύτερο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας προσδιορίζεται», σύμφωνα με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, «από παγκόσμιες διεργασίες που ακυρώνουν εθνικές οικονομίες, κουλτούρες και σύνορα, και αναδεικνύουν μια παγκόσμια οικονομία» (ό.π.). Συζητώντας για τις επιδράσεις αυτού του φαινομένου, ο Appadurai (1996) απεικονίζει ανάγλυφα αυτή την ακύρωση του «εθνικού» μέσα από την έννοια των «ροών». Συνοψίζοντας τη συζήτηση του εν λόγω ερευνητή, ο Luke (2002: 107) εξηγεί πως οι επιδράσεις αυτές σχετίζονται με τις «... ρυθμισμένες και μη ρυθμισμένες, συστηματικές και χαώδης, οργανωμένες και μη οργανωμένες, εσκεμμένες και τυχαίες ροές ανθρώπων, κεφαλαίου και λόγου διά μέσου του τι ιστορικά ήταν περιορισμένα και ρυθμισμένα γεωγραφικά, γεωπολιτικά και πολιτιστικά σύνορα και όρια». Οι προκλήσεις επομένως που ένα έθνος-κράτος καλείται να αντιμετωπίσει μέσα σε ένα τέτοιο δυναμικό περιβάλλον κάθε άλλο παρά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αμελητέες. Αντίθετα, η αναγνώριση από τα ίδια τα έθνη-κράτη της αδυναμίας τους να «διαχειριστούν με επάρκεια την πολυπλοκότητα των σύγχρονων καταστάσεων» (Ζμας, 2007: 12), καθώς και ο «φόβος για ενδεχόμενη απομόνωση από τα διεθνή δρώμενα και η πίεση της ομάδας (υπόλοιπες χώρες)» (ό.π.: 163), οδήγησαν σταδιακά στην ενσωμάτωσή τους στους κόλπους υπερεθνικών οργανισμών που αναπτύχθηκαν. Στα πλαίσια αυτών των οργανισμών τα έθνη-κράτη συμμετέχουν πλέον όχι ως «αποκλειστικοί φορείς εξουσίας», αλλά ως «σημαίνοντες κόμβοι» (ό.π.: 11), ενώ η βαρύτητα του ρόλου τους στη διαμόρφωση των πολιτικών των διεθνών οργανισμών βασίζεται στη δύναμη που ο κάθε κόμβος κατέχει και ασκεί (Ζμας, 2007). Κατά συνέπεια, η όποια «κοινή» πολιτική που οικοδομείται δεν είναι εκ των πραγμάτων δυνατό να ικανοποιεί ισότιμα τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις όλων των κρατών-μελών.

Αυτές οι παγκόσμιες διεργασίες δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστο τον χώρο της εκπαίδευσης. Πολλοί είναι οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτές τις ροές, όπως συζητά ο Νόνοα (2000). Ανάμεσα τους οικονομικοί, πολιτισμικοί και πολιτικοί: ο «επανακαθορισμός της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης», η ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη «ένα ευρύ

και πολύμορφο σύνολο ιστοριών και ιδεολογικών συστημάτων (belief systems)» καθώς και ο «επανακαθορισμός της εξουσίας και της παραδοσιακής έννοιας της κρατικής κυριαρχίας» (ό.π.: 56). Μέσα σε ένα σκηνικό όπου το «τοπικό γίνεται παγκόσμιο και το παγκόσμιο γίνεται τοπικό», ο Νόνοα συζητά, μέσα από μια μεταφορά της σκέψης του Schriewer (1997), πως:

βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό σύστημα, βασισμένο στη μεταπολεμική εκπαιδευτική διεύρυνση, στην τυποποίηση εκπαιδευτικών μοντέλων, στην παγκόσμια διάχυση ενός μοντέλου μιας εκπαιδευτικής ιδεολογίας που βασίζεται στις αρχές της ανάπτυξης και προόδου, και σε ένα διεθνές σύστημα επικοινωνίας και δημοσιεύσεων (Νόνοα, 2000: 56).

Αν και μέσα σε αυτό το τοπίο τα εθνικά κράτη εξακολουθούν να «διατηρούν τον οργανωτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων», η άσκηση ανεξάρτητης πολιτικής από μέρους τους δεν μπορεί να θεωρείται δεδομένη (Ζμας, 2007: 3). Η ανάγκη τους για μια αποτελεσματική συμμετοχή στον διεθνή ανταγωνισμό που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση τα οδηγεί σε μια προσαρμογή της παιδείας τους στις «απαιτήσεις/ανάγκες της Νέας Κοσμοπόλης με μια «αγοραία» και εργαλειακή/ ινστρουμενταλιστική εκπαίδευση και τεχνογνωσία» (Καζαμίας, 2008: 661). Το εθνικά-κράτη καλούνται να ανταποκριθούν στα κελεύσματα του σύγχρονου λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής – ένας λόγος που παράγεται, πρωτίστως, από διεθνείς οργανισμούς, όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Παγκόσμια Τράπεζα, τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης και την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσα στο πλαίσιο των οποίων «δικτυώνονται». Αυτή η εκ των έξωθεν ισχυρή πίεση αποτυπώνει τα σημάδια της στην οικοδόμηση και άσκηση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, όχι μόνο στο μακροεπίπεδο αλλά και στο μικροεπίπεδο (Ζμας, 2007). Μία απτή μετάφραση αυτής της πίεσης αποτελούν οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές μεταρρυθμίσεων, οι οποίες συνίστανται στην πραγματικότητα, όπως εισηγείται ο Ball, σε «εκφράσεις παγκόσμιων θεωρήσεων (paradigms) – policyscapes» (1999: 196, όπ. αναφ. στο Nichols & Griffith, 2009: 243).

Πώς ορίζεται αυτός ο διεθνής λόγος και πώς επιδρά στη διαμόρφωση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών; Οι Steiner-Khamsi (2002a: 83) και Burbules και Torres (2000: 18, όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 14) κάνουν λόγο για μια «συστηματοποιημένη δέσμη εκπαιδευτικών θεμάτων και δημοφιλών «ηχηρών λέξεων» (buzzwords) σε παγκόσμιο επίπεδο – όπως της «αποτελεσματικότητας», της «ποιοτικής μέτρησης» και της «αποδοτικότητας» – που εισρέουν στην ατζέντα των θεμάτων-προβλημάτων που οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές συζητούν (Ζμας, 2007: 5). Κεντρικό άξονα αυτού του λόγου αποτελεί η οικονομική αξία της εκπαίδευσης (ό.π.). Κατά συνέπεια, το πλαίσιο μέσα στο

οποίο διαμορφώνονται τα εκπαιδευτικά προβλήματα εδράζεται στη λογική της οικονομίας ή αυτό που ο Ball (1999:196) αποκαλεί «λόγο του οικονομισμού» (discourse of economism).

Η υιοθέτηση αυτής της λογικής οδηγεί σε μια διαφοροποίηση της ουσίας της εκπαίδευσης, σε έναν περιορισμό της στην απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων (Ball, 1999), γεγονός που την απομακρύνει από τον ρόλο της που συνίσταται, ανάμεσα σε άλλα, στην καλλιέργεια του μυαλού και της ψυχής (Καζαμίας, 2008). Μέσα σε αυτό το σκηνικό δεν είναι ανύπαρκτες οι φωνές προβληματισμού για την αλλαγή αυτού του ρόλου και τη μετατροπή της εκπαίδευσης όλο και περισσότερο σε ένα «υπο-τομέα της οικονομικής πολιτικής», όπως συζητά ο Neave, και λιγότερο ως «τμήμα της κοινωνικής πολιτικής», οδηγώντας κατά αυτόν τον τρόπο στην εμπορευματοποίησή της (1988: 274, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2005: 107).

Οι επιδράσεις αυτών των εξελίξεων στην οικοδόμηση της ταυτότητας του δασκάλου καθόλου ασήμαντες. Η όλη «διαδικασία αναδιοργάνωσης της εκπαιδευτικής αρένας» οδηγεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού λόγου που περιστρέφεται γύρω από την αποκέντρωση της εκπαίδευσης που αφορά «αποφάσεις και έλεγχο ευθυνών που βρίσκονται στο επίπεδο του δασκάλου» και της «ανοικοδόμησης του δασκάλου ως επαγγελματία», της διαμόρφωσης των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του (Νόνοα, 2005: 61). Καινούργιες απαιτήσεις, περισσότερη αυτονομία συνοδευόμενη με την εισαγωγή καινούργιων μηχανισμών ρύθμισης και ελέγχου του επαγγέλματος έχουν διαφοροποιήσει το τοπίο στο οποίο λειτουργεί ο δάσκαλος (ό.π.). Αυτή η προσπάθεια ανοικοδόμησης της ταυτότητάς του, ωστόσο, χρεώνεται με αρνητικές συνέπειες. Όπως υποδεικνύει ο Hargreaves, στο νέο διαμορφούμενο σκηνικό το έργο του δασκάλου, σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς και η Αγγλία, έχει «εντατικοποιηθεί», «επισημοποιηθεί» και «τεχνικοποιηθεί» και κατέληξε να μοιάζει «περισσότερο με τη δουλειά ενός κακόμοιρου χειρονάκτη εργάτη και λιγότερο με αυτή ενός αυτόνομου επαγγελματία ...» (2003: 119, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 634). Ο κίνδυνος δε για περαιτέρω συρρίκνωση της μορφωτικής-παιδαγωγικής αποστολής του είναι υπαρκτός, όπως επισημαίνει ο Καζαμίας (ό.π.).

2.08 Εκπαιδευτική πολιτική και διαμόρφωση ταυτότητας δασκάλου

Έχοντας ορίσει τόσο τις έννοιες «ταυτότητα», «επαγγελματική ταυτότητα» όσο και τις έννοιες «πολιτική», «εκπαιδευτική πολιτική» και «διεθνής εκπαιδευτική πολιτική», είναι αναγκαίο, δεδομένου του σκοπού της έρευνας, να συνδεθούν αυτοί οι άξονες μέσα από μια συζήτηση που να απαντά στο ερώτημα που αφορά στη δυνατότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής να οικοδομεί την ταυτότητα δασκάλου. Αποδεχόμενοι πως η πολιτική συνιστά

μια κοινωνική διαδικασία, είναι λόγος και πράξη (Yeatman, 1998:Ball 1994a) και πως κεντρική θέση στην έννοιά της κατέχουν η εξουσία και ο έλεγχος (Prunty, 1985), η απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε θα πρέπει να αναζητηθεί μέσα σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο.

Αν γίνει αποδεχτή η επισήμανση του Foucault πως η ψυχή δεν είναι «μια ψευδαίσθηση, ή μια ιδεολογική επίδραση», αλλά «αντίθετα, υπάρχει, αποτελεί πραγματικότητα, παράγεται μόνιμα γύρω, πάνω και μέσα στο σώμα, μέσα από την άσκηση εξουσίας ... πάνω σε αυτούς που επιβλέπει, εκπαιδεύει ...πάνω στα παιδιά, στο σπίτι και στο σχολείο ...» (Foucault, 1979: 29 όπ. αναφ. στο Ball, 1999: 3), καθώς και η συζήτηση του Kögler πως «ο απώτερος στόχος πρακτικών εξουσίας ... είναι ο έλεγχος της ψυχής και του σώματος του ατόμου» (1999: 241), τότε μέσα από την άσκηση εξουσίας και ελέγχου παρέχεται η δυνατότητα σε μια εκπαιδευτική πολιτική να διαμορφώσει και να εφαρμόσει στρατηγικές που στοχεύουν στην οικοδόμηση μιας συγκεκριμένης ταυτότητας δασκάλου, όπως άλλωστε και του ανθρώπου-πολίτη, μέσα από την εκπαίδευση. Το θέμα, λοιπόν, αυτής της οικοδόμησης γίνεται, δανειζόμενοι τα λόγια του Rose (1999: 1/2), «αντικείμενο εξουσίας», και η ψυχή του υποκειμένου «εισέρχεται άμεσα στον πολιτικό λόγο», εμπλέκοντας και προσανατολίζοντας, ή ορθότερα εγκλωβίζοντας την ταυτότητα στους στόχους μιας πολιτικής, κοινωνικούς, οικονομικούς ή άλλους. Σημαντικό θεμέλιο πάνω στο οποίο εδραιώνεται η οικοδόμηση αυτού του λόγου αποτελεί η γνώση για τις «ιδιότητες, ενέργειες και δυνατότητες της ανθρώπινης ψυχής» – μια γνώση που αντλείται από τον επιστημονικό λόγο της ψυχολογίας, της ψυχιατρικής και των άλλων «ψυ» επιστημών (Rose, 1999: 7), που καθιστά δυνατή την επέμβαση του λόγου στη διαχείριση της ψυχής. Δεδομένου δε πως η πολιτική αφορά τη μαζική διαχείριση ατόμων (Rose, 1999), δίπλα σε αυτή τη γνώση θα πρέπει να προσθέσουμε και το εργαλείο των αριθμών, της στατιστικής (ό.π.), των αριθμητικών δεδομένων και των δεικτών.

Ποια μορφή δύναται να πάρει αυτή η εξουσία και πώς επιδρά στο άτομο; «Το τι καθορίζει μια σχέση εξουσίας», συζητά ο Foucault (1982a: 220, όπ. αναφ. στο Kögler, 1999: 233), «είναι πως συνίσταται σε ένα τρόπο δράσης (action), ο οποίος δεν δρα άμεσα και αμέσως πάνω στους άλλους. Αντίθετα, δρα πάνω στις δικές τους δράσεις: μια δράση πάνω σε δράση, πάνω σε παρούσες δράσεις ή σε αυτές που θα μπορούσαν να κάνουν την εμφάνισή τους στο παρόν ή το μέλλον». Μεταφέροντας και πάλι τη σκέψη του Foucault, ο Kögler (ό.π.) υποδεικνύει πως μέσα από αυτές τις ενέργειες τα εμπλεκόμενα μέρη σε αυτή τη σχέση καταβάλλουν προσπάθεια να επηρεάσουν, όχι μόνο τις ενέργειες, αλλά και τη σκέψη και την αντίληψη ο ένας του άλλου. Η προσπάθεια αυτή διαπερνά τη μορφή απαγορεύσεων και

περιορισμών και εμπερικλείει και την παραγωγική όψη της δύναμης της εξουσίας, να δημιουργεί γνώση και να παράγει λόγο, για παράδειγμα.

Δεδομένου, ωστόσο, πως το υποκείμενο (κοινωνικά διαμορφούμενο άτομο) θεωρείται ένα ελεύθερο άτομο, στόχος της εξουσίας είναι η δόμηση και ο ορισμός του πεδίου των δυνατοτήτων του ατόμου, «η διαμόρφωση των επιθυμιών, των στόχων, των προσδοκιών, των ελπίδων και των σκέψεων του, ούτως ώστε να δημιουργηθεί μια σχέση εξουσίας προς το άτομο» (Kögler, 1999: 234 αναφερόμενος στο Foucault), ακυρώνοντας ουσιαστικά καταυτών τον τρόπο την ελευθερία, την αυτοδιάθεση του ατόμου. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, τα άτομα προσαρμόζονται σε καθιερωμένες δομές κυριαρχίας, οι οποίες ασκούν πίεση σε αυτά «τόσο μεμονωμένα όσο και συλλογικά, προς ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, δράσης και αντίληψης, προκαθορίζοντας τον χώρο στον οποίο η εμπειρία και η αυτοπραγμάτωση αλληλεπιδρούν». Ωστόσο, η ακύρωση αυτής της ελευθερίας δεν θεωρείται απόλυτη, αφού δραστικές κοινωνικές αλλά και πολιτικές αλλαγές μαρτυρούν πως το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει ένα βαθμό ελευθερίας και να ενεργήσει έξω από υφιστάμενα πλαίσια (Cook, 1993). Όπως υποδεικνύει ο Kögler (1999: 246):

οντολογικά αντιμετώπιη με την εξουσία βρίσκεται η ανθρώπινη ατομικότητα, η οποία δεν μπορεί ποτέ να ενσωματωθεί σε συμβολικά πλαίσια αποκάλυψης (symbolic frameworks of disclosure) ή συστήματα πρακτικών κανόνων. Μάλλον, η «ουσία» της συνίσταται ακριβώς στο να προβάλει τον εαυτό της σε νέα μορφή, στο να αναπτύσσει καινοτόμες και διαφορετικές ιδέες για τον εαυτό, τον κόσμο, την κοινωνία, να αντιτάσσεται στις επικρατούσες ερμηνείες και πρακτικές.

Πώς, όμως, οι κοινωνικές δομές μπορούν να διαμορφώνουν, ως αφηρημένες οντότητες, την ταυτότητα του ατόμου; Η απάντηση βρίσκεται στην επικουρία των κοινωνικών πρακτικών, όπως στις πρακτικές διδασκαλίας, για παράδειγμα, οι οποίες τις γειώνουν, διαμεσολαβώντας, μεταξύ των δομών (το σύνολο, δηλαδή, των δυνατοτήτων που αυτές καθορίζουν) και των γεγονότων. Οι «ενδιάμεσες» αυτές «οντότητες οργάνωσης», όπως τις αποκαλεί ο Fairclough (2003:23), «αντιπροσωπεύουν επαναλαμβανόμενους τρόπους δράσης τελετουργικής μορφής που χαράσσονται και κατά αυτόν τον τρόπο αναπαράγουν τους εαυτούς τους στους τρόπους συμπεριφοράς, χειρονομιών και κινήσεων του ατόμου» (Kögler, 1999: 98). Θέτοντας το απλά, συνιστούν κοινωνικά αποδεχτούς τρόπους με τους οποίους γίνονται τα πράγματα.

Μέσα, λοιπόν, από κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες κατευθύνονται στη συμπεριφορά, στις ενέργειες των ατόμων, γίνεται δυνατή η διαμόρφωσή τους σε καθορισμένα κοινωνικά υποκείμενα. Όπως αναλύει περαιτέρω ο Kögler (1999: 99-100), ερμηνεύοντας τη σκέψη του Foucault, αυτή η διαδικασία εμπερικλείει δύο πεδία: το συμβολικό και το πρακτικό, με το πρώτο να σχετίζεται με την «παραγωγή εννοιών, τρόπων

σκέψης, παραστάσεων της πραγματικότητας», ένα σύνολο θεμάτων με τα οποία είναι δυνατό το άτομο να συσχετίσει τον εαυτό του με συγκεκριμένο τρόπο, να διαμορφώσει τις αντιλήψεις και τις ικανότητες αντίληψής του. Αυτή η συμβολική οικοδόμηση του υποκειμένου, ωστόσο, δεν καθίσταται πράγματι αποτελεσματική παρά μόνο μέσα «στο πλαίσιο μιας διαδικασίας ταυτόχρονης πρακτικής κανονικοποίησης (practical normalization), μέσα, δηλαδή, από μικρομηχανισμούς (microtechniques), που οδηγούν σε εσωτερική πειθαρχία. Τον ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνική διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου διαδραματίζουν, επομένως, οι μικροπρακτικές εξουσίας και γνώσης: εξωτερικές που χρησιμοποιούνται, δηλαδή, από άλλους για να «διαμορφώσουν και να διοικήσουν το άτομο», ή μηχανισμοί του εαυτού, οι οποίοι του επιτρέπουν να «λειτουργεί στο δικό του σώμα, ψυχή, σκέψεις, συμπεριφορά και τρόπους ύπαρξης, ώστε να διοικεί και να μεταμορφώνει τον εαυτό του» (Foucault 1994: 224-225 όπ. αναφ. στη Larsen, 2004: 131).

Σε αυτή τη διαδικασία υποκειμενοποίησης του ατόμου, ρόλο διαδραματίζει και η δημιουργία σχέσεων υποταγής, μέσα από την άσκηση ελέγχου ή λόγω εξάρτησης από κάποιον άλλο, οι οποίες και πάλι προσφέρουν τη δυνατότητα κυβέρνησής του (Foucault, 1982a, όπ. αναφ. στο Heikkinen et al., 1999). Η σχέση εργοδότη-εργοδοτούμενου (πολιτείας και δασκάλου), για παράδειγμα, και η άσκηση ελέγχου στην ποιότητα της εργασίας και αποδοτικότητα του τελευταίου ενέχει τέτοια στοιχεία εξάρτησης και ελέγχου.

Η άσκηση εξουσίας με την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής δύναται, συνεπώς, να διαμορφώνει και να περιορίζει το πεδίο δυνατοτήτων, επιλογών και δράσης του δασκάλου και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του. Όπως άλλωστε συζητά ο Lukes (1974), και αναφέρεται από τους Ginsburg και Lindsay (1995: 4), «στον πυρήνα της, η πολιτική είναι στενά συνδεδεμένη με τις δομικές και ιδεολογικές μορφές εξουσίας», και περιλαμβάνει την άσκηση της δυνατότητας να προκαλέσει το άτομο να δράσει με συγκεκριμένο τρόπο ή να το εμποδίσει, όχι μόνο από του να πράξει κάτι αλλά ούτε καν να σκεφτεί να κάνει κάτι. Συγκεκριμένη νομοθεσία, κανόνες, κανονισμοί, κώδικες συμπεριφοράς, κριτήρια εργοδότησης και επαγγελματικής ανέλιξης, καθορισμένα επίπεδα διδασκαλίας, γνώσης και επίδοσης, κίνητρα απόδοσης, για παράδειγμα, αποτελούν μορφές άσκησης εξουσίας στο πεδίο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά στη διοίκηση του δασκάλου.

Τα παραδείγματα που έχουν αναφερθεί παραπέμπουν παράλληλα σε ένα σημαντικό γεγονός: στη διαμεσολάβηση των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ της πολιτείας και του δασκάλου από κείμενα, από το γραπτό λόγο. Αυτό με τη σειρά του αναδεικνύει το ρόλο και τη σημασία της γλώσσας, μια διάσταση η οποία και συζητείται συνοπτικά.

2.09 Πολιτική ως κείμενο: ο ρόλος του λόγου και της γλώσσας

Κατ' αρχάς, αν γίνει αποδεχτή η θέση του Gadamer (όπ. αναφ. στο Kögler, 1999: 63), πως η σκέψη η ίδια δεν είναι δυνατό να μορφοποιηθεί έξω από τη γλώσσα και πως «η φύση της γλώσσας με κανένα τρόπο δεν περιορίζεται απλά στην αποκάλυψη της σκέψης», αλλά «είναι πολύ περισσότερο μάλλον η περίπτωση πως η σκέψη μετουσιώνεται ως ύπαρξη με το να γίνεται κατανοητή μέσα στο λόγο», τότε εξυπακούεται πως μια πολιτική, εκπαιδευτική ή άλλη, ως οικοδόμημα και αποτέλεσμα της ανθρώπινης σκέψης μετουσιώνεται ως ύπαρξη με το να γίνεται κατανοητή μέσα από το γραπτό και προφορικό λόγο. Όπως συζητά, άλλωστε, και ο Gale (1999: 405), «οι πολιτικές αντιπροσωπεύονται από κείμενα και λόγους» και παράγονται «μέσα από το λόγο (discursively), μέσα σε συγκεκριμένα συγκείμενα των οποίων οι παράμετροι και τα επί μέρους θέματα έχουν προσωρινά (και στρατηγικά) διευθετηθεί από τους λόγους που κυριαρχούν».

Αν παράλληλα αντικρίσει κάποιος τη γλώσσα κάτω από τον φακό της σκέψης του Edwards (1991: 518) και αποδεχτεί πως η γλώσσα αποτελεί «πρωτίστως το μέσο για την επίτευξη κοινωνικών πράξεων», τότε οι διαμορφωτές πολιτικής και οι παραγωγοί-συγγραφείς ενός εγγράφου πολιτικής χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως ένα εργαλείο επίτευξης των στόχων της πολιτικής. Συνεπώς, η γλώσσα κάθε άλλο παρά συνίσταται σε ένα «παροδικό μέσο έκφρασης της σκέψης» (Gadamer όπ. αναφ. στο Kögler, 1999: 63). Αντίθετα, όπως τονίζει ο Saussure, το βάθος της σημασίας της εκτείνεται πολύ πιο πέρα από ένα «σύνολο στατικών» και «αυθαίρετων» συμβόλων, μέσα από το οποίο καθίσταται δυνατή η μετάδοση μηνυμάτων σχετικά με «ένα εξωτερικά οικοδομημένο κόσμο “πραγμάτων”» (Saussure, 1974, όπ. αναφ. στο Codd, 1988: 241). Η γλώσσα, συζητά περαιτέρω ο Saussure, μπορεί να θεωρείται ότι αποτελεί ένα «σύνολο κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να οικοδομεί ένα κόσμο, πραγμάτων και ανθρώπων, με νόημα» (ό.π.).

Κάτω από ένα τέτοιο πρίσμα θα πρέπει να αναγνωρισθεί πως μέσα από τη χρήση της γλώσσας, με τη μορφή προφορικού ή γραπτού λόγου, παράγονται πραγματικά κοινωνικά αποτελέσματα (real social effects) και η γλώσσα αποκτά πολιτική χροιά, «όχι μόνο με την αναφορά σε πολιτικά γεγονότα», αλλά με τη μεταμόρφωσή της «σε όργανο και αντικείμενο εξουσίας», (Codd, 1988:241). Δεδομένων αυτών των δυνατοτήτων της γλώσσας, η έννοια «λόγος» (discourse) μπορεί να χρησιμοποιείται για να εμπερικλείει όχι μόνο το επίσημο σύστημα συμβόλων αλλά και τις κοινωνικές πρακτικές που διέπουν τη χρήση τους. Κατά συνέπεια, συζητά ο Codd, ο «λόγος αναφέρεται όχι μόνο στο νόημα της γλώσσας αλλά και στα πραγματικά αποτελέσματα της χρήσης της γλώσσας, το ουσιώδες της γλώσσας» (1988: 242).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, τα διάφορα έγγραφα πολιτικής που μια πολιτεία παράγει και στα οποία εκφράζεται ο επίσημος λόγος της «αποτελούν προφανείς περιπτώσεις στις οποίες η γλώσσα εξυπηρετεί πολιτικό σκοπό, οικοδομώντας συγκεκριμένα νοήματα και σύμβολα ...» (Codd, 1988: 237). Ανάμεσα σε αυτούς τους σκοπούς θα μπορούσε να συμπεριλάβει κάποιος και τη μεταφορά ιδεολογιών, αφού όπως υποδεικνύει η Belsey, η ιδεολογία «είναι χαραγμένη» στον λόγο, με την έννοια πως είναι στην «κυριολεξία γραμμένη ή προφορικά εκφρασμένη σε αυτόν». Δεν είναι, με άλλα λόγια, ένα «ξεχωριστό στοιχείο που υπάρχει ανεξάρτητα σε μια αιρούμενη σφαίρα «ιδεών» και το οποίο ενσωματώνεται στη συνέχεια σε λέξεις, αλλά συνιστά ένα τρόπο σκέψης, ομιλίας, εμπειρίας» (1980: 5, όπ. αναφ. στο Codd, 1988: 242). Εάν θεωρηθεί δε πως οι ιδεολογίες είναι πρωτίστως παραστάσεις, μπορούν, επίσης, να «εφαρμοστούν» στους τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς, και να «ενσταλαχτούν» στις ταυτότητες των συμμετεχόντων στις κοινωνικές διεργασίες (social agents) (Fairclough, 2003: 9).

Το παράδειγμα που ακολουθεί αφορά έγγραφα-εντολές επαγγελματικών επιπέδων διδασκαλίας και κώδικες ηθικής που έχει εισαγάγει η κυβέρνηση του Οντάριο και καταδεικνύει πώς τα έγγραφα αυτά λειτουργούν ως μηχανισμοί, οι οποίοι γίνονται στην πράξη παραγωγικοί, επιδρώντας στην οικοδόμηση της ταυτότητας του δασκάλου (Larsen, 2004). Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα επαγγελματικά επίπεδα ορίζονται, σε αδρές γραμμές, γύρω από διαστάσεις της διδασκαλίας και περιλαμβάνουν: αφοσίωση στη μάθηση από τον μαθητή και κίνητρα μάθησης, και επαγγελματική ανάπτυξη, διοίκηση/διαχείριση της τάξης, γνώση του αντικειμένου, πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας, και μηχανισμούς αξιολόγησης, επίδειξη ηγετικών ικανοτήτων, συνεργασία με συναδέλφους και συνεισφορά στην ευρύτερη κοινότητα. Με τη σειρά τους, οι κώδικες ηθικής επεμβαίνουν στην πράξη, καθορίζοντας τις σωστές σχέσεις και δεσμεύσεις που οι δάσκαλοι οφείλουν να διατηρούν, όχι μόνο με τους μαθητές και τους γονείς, αλλά και τους διευθυντές, τους συναδέλφους, και την ευρύτερη κοινότητα.

Μέσα από αυτό τον καθορισμό, η διδασκαλία οικοδομείται ως «ένα σύνολο τεχνικο-ορθολογιστικών (techno-rational) προτύπων, και ο δάσκαλος μέσα από ένα σύνολο προσεκτικά καθορισμένων ηθικών δηλώσεων» (ό.π.: 133). Τέτοια πρότυπα, τα οποία παρουσιάζονται ως αυτονόητα και προβάλλονται, σύμφωνα με τους Smyth και Dow (1998) και Ramsey (2000) (όπ. αναφ. στο Larsen, 2004) – μέσα από τη λογική πως η αυτοδιοίκηση του επαγγέλματος επιτρέπει στους δασκάλους όχι μόνο να αναδεικνύουν σε τρίτους το επαγγελματικό τους στάτους αλλά και να το εξυψώσουν μέσα από «αυτοεπιβαλλόμενα» πρότυπα, μεταφράζονται στην πράξη, όπως συζητά η Larsen, σε επαγγελματικές νόρμες που εσωτερικεύονται, καθοδηγώντας τόσο τη συμπεριφορά όσο και τις πρακτικές τους. Ως

αποτέλεσμα, ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε ένα «συγκεκριμένο χώρο λόγου (discursive space)» (ό.π.: 134), ο οποίος εκτελεί μια διττή λειτουργία: από τη μια μεριά διευκολύνει ενώ από την άλλη περιορίζει τις ηθικές και επαγγελματικές τους πράξεις. Το αόρατο χέρι της εξουσίας πλάθει, κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα από σχεδιασμένους και συγκεκριμένους μηχανισμούς, χωρίς εξωτερικές απειλές ή το φόβο πειθαρχικών ποινών, ένα συγκεκριμένο τύπο δασκάλου, μέσα από την «εκούσια» αποδοχή και συμμόρφωση των δασκάλων με τα εν λόγω πρότυπα και κώδικες.

Καταληκτικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως τα κείμενα εκπαιδευτικών πολιτικών κάθε άλλο παρά συνίστανται σε ένα περιγραφικό λόγο. Αντίθετα, όπως υποδεικνύει ο Ball (1993: 12), οι πολιτικές αποτελούν ουσιαστικά παρεμβάσεις κειμένου στην πρακτική (textual interventions into practice). Ιδιαίτερα, ωστόσο, θα πρέπει να σταθεί κάποιος στην παραγωγική δύναμη του λόγου να δημιουργεί καθεστώτα αλήθειας, δεδομένου, όπως συζητά η Larsen (2010), πως αυτή η συγκεκριμένη διαδικασία συνδέεται κάτω από μια μεταμοντέρνα οπτική με την ιδέα πως οι ταυτότητες παράγονται μέσα από το λόγο. Σε τι συνίσταται ένας λόγος, όμως; Η Weedon (1997: 108, όπ. αναφ. στο Larsen, 2010: 209) εξηγεί πως οι λόγοι αποτελούν «τρόπους οικοδόμησης της γνώσης, μαζί με κοινωνικές πρακτικές, τρόπους υποκειμενοποίησης και σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν σε αυτές τις γνώσεις και οι σχέσεις μεταξύ τους». Επικεντρωνόμενη στη διάσταση της δημιουργίας αλήθειας μέσα από το λόγο, η Larsen (2010) καθορίζει τον λόγο ως δηλώσεις, οι οποίες αποτελούν όλα όσα μπορούν να ειπωθούν και να σκεφτεί κάποιος για ένα συγκεκριμένο θέμα – όπως, για παράδειγμα, «ο καλός δάσκαλος» – με τρόπο τακτικό και συστηματικό. Επεκτείνοντας, ο Ball (1993: 14) συζητά πως πέρα από το τι μπορεί να ειπωθεί και να γίνει αντικείμενο σκέψης, οι λόγοι αφορούν το «ποιος μπορεί να μιλήσει, πότε, πού και με ποια εξουσία». Συνεπώς, όσο αφορά την εξουσία οικοδόμησης λόγου, «τα νοήματα με αυτό τον τρόπο πηγάζουν όχι από τη γλώσσα, αλλά από θεσμικές πρακτικές, από σχέσεις εξουσίας, από κοινωνική θέση» (Ball, 1990: 18, ό.π. αναφ. στο Bacchi, 2000: 51).

Το πώς το άτομο οικοδομείται μέσα από το λόγο αναδεικνύει έντονα ο Foucault σε σημείο που θα ήταν δυνατό ίσως να μεταφραστεί η υπόδειξή του σε μια απλή εξίσωση: «ταυτότητα = λόγος». Συζητά χαρακτηριστικά: «Δεν μιλάμε ένα λόγο, ο λόγος μιλά εμάς. Είμαστε οι υποκειμενικότητες, οι φωνές, η γνώση, οι σχέσεις εξουσίας που ο λόγος οικοδομεί και επιτρέπει. Δεν «γνωρίζουμε» αυτό που λέμε, «είμαστε» αυτό που λέμε και κάνουμε» (1974: 49, όπ. αναφ. στο Ball, 1993: 14). Οι λόγοι, συζητά περαιτέρω ο Foucault, είναι «πρακτικές οι οποίες συστηματικά διαμορφώνουν τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν ... Οι λόγοι ... δεν προσδιορίζουν τα αντικείμενα, τα δημιουργούν ...» με συγκεκριμένους τρόπους.

Η «γέννηση» του μοντέρνου Φιλανδού δασκάλου κατά τη δεκαετία του 1970 – μια περίοδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη χώρα – αποτελεί ένα από παράδειγμα, όπου ο δημόσιος εκπαιδευτικός λόγος (Simola, 1995, 1998, όπ. αναφ. στο Heikkinen et al., 1999) άλλαξε, αποστασιοποιήθηκε από το «παλιό σχολείο» και δημιούργησε μια νέα «αλήθεια», τόσο για το καινούργιο σχολείο όσο και για τον δάσκαλο. Από ποιους και πώς εκφράστηκε το καινούργιο καθεστώς αλήθειας; Κεντρικό εργαλείο στον σχεδιασμό και τη νομιμοποίηση της πολιτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της παραγωγής αλήθειας συνιστούν στην εν λόγω χώρα ο θεσμός των κυβερνητικών επιτροπών. Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις επιτροπές διαδραματίζουν, από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, επιστήμονες από το χώρο της εκπαίδευσης, ένα γεγονός που προσθέτει βαρύτητα στο λόγο που αρθρώνουν. Κατά συνέπεια, τα κείμενα που γράφονται από αυτές τις επιτροπές θεωρούνται «σοβαρές και αξιόπιστες λεκτικές πράξεις ειδικών, οι οποίοι μιλούν ως ειδικοί και οι οποίοι μέσα από το λόγο τους διαμορφώνουν την αλήθεια», την επίσημη αλήθεια τόσο όσο αφορά τη διδασκαλία όσο και το ποιος είναι ο «καλός» δάσκαλος (ό.π.: 151).

2.10 Ιστορίες και δημόσιες αφηγήσεις

Κάτω από ένα τέτοιο πρίσμα, οι ιστορίες που οι εκπαιδευτικές πολιτικές δημιουργούν για τον δάσκαλο, μέσα από το γραπτό και προφορικό λόγο, κάθε άλλο παρά μπορούν να θεωρηθούν ως περιγραφικές. Αντίθετα, αποτελούν δημόσιες αφηγήσεις – δεδομένου ότι αφορούν μια ομάδα ανθρώπων που «συνδέεται με θεσμικό σχηματισμό μεγαλύτερο από ένα άτομο» (Somers & Gibson, 1994: 62, όπ. αναφ. στο Søreide, 2007: 131-132), και επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες. Όπως συζητούν οι Holstein και Gubrium (2000, όπ. αναφ. στο Søreide, 2007: 132), τέτοιες αφηγήσεις «εξηγούν, δομούν και δίνουν νόημα στον καθημερινό μας κόσμο, και επιπρόσθετα προσφέρουν σε άτομα και θεσμούς διάφορα μέσα για την οικοδόμηση ταυτοτήτων», απλοποιώντας και σταθεροποιώντας κάποια χαρακτηριστικά αυτού του κόσμου (Roe, 1994, όπ. αναφ. στο Søreide, 2007). Συνεπώς, η χρησιμότητά τους τόσο στην οικοδόμηση όσο και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας του δασκάλου κρίνεται σημαντική (Weber & Mitchell, 1995· Connolly & Clandinin, 1999· Zembylas, 2003· Søreide, 2006, όπ. αναφ. στο Søreide, 2007). Για παράδειγμα, μέσα από μια ανάλυση τέτοιων αφηγήσεων πολιτικής σε έγγραφα δημόσιας πολιτικής μπορεί να φωτίσει κάποιος πώς τα έγγραφα αυτά οικοδομούν αυτή την ταυτότητα, μέσα από τον τρόπο που αυτές οι αφηγήσεις συνδυάζουν, χρησιμοποιούν και παράγουν διάφορα μέσα διαμόρφωσής της (Søreide, 2007). Παράδειγμα ενός τέτοιου μέσου αφήγησης είναι οι ιστορικά και κοινωνικά οικοδομημένες θέσεις του υποκειμένου (Weedon, 1997, όπ. αναφ. στο Søreide, 2007) – θέσεις που δημιουργούν μια συγκεκριμένη οπτική,

αποκλείοντας ταυτόχρονα άλλους τρόπους εμπειρίας και κατανόησης του κόσμου (Davies & Harre, 2001 όπ. αναφ. στο Sørreide, 2007). «Εικόνες ή οικοδομήματα πιθανών ταυτοτήτων», όπως υποδεικνύει η Sørreide (2007: 132), μέσα στα οποία σκιαγραφούνται συγκεκριμένες επιθυμητές στάσεις, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των δασκάλων, αποτελούν ένα άλλο μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην οικοδόμηση της ταυτότητας τους.

Η δυνατότητα συνδυασμού διαφορετικών μέσων αφήγησης και ο τρόπος που σχετίζονται μεταξύ τους μπορούν να δημιουργήσουν μια «αφηγηματική πλοκή», στην οποία ουσιαστικά αντανάκλαται μια συγκεκριμένη αντίληψη ενός φαινομένου αποκλείοντας άλλες δυνατότητες, (Sørreide, 2007), σε μια προσπάθεια σταθεροποίησης νοήματος (Torfing, 1999· Howarth, 2000· Howarth & Torfing, 2005, όπ. αναφ. στο Sørreide, 2007). Αυτή η προσπάθεια, ωστόσο, θεωρείται προσωρινή, αφού υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα και η πιθανότητα μιας διαφορετικής κατανόησης του κόσμου (Sørreide, 2007).

Σε αυτή τη σύνδεση της οικοδόμησης της ταυτότητας μέσα από τον λόγο, όπως πρεσβεύουν μεταστρουκτουραλιστικές και μεταμοντέρνες θεωρίες, ο Fairclough (2003) αποστασιοποιείται εν μέρει υποδεικνύοντας πως αυτή δεν μπορεί να εμπερικλείει ολόκληρη την αλήθεια. Δεδομένου πως η ταυτότητα του ατόμου συνιστά μια άρρηκτη σύνθεση της κοινωνικής του ταυτότητας και της προσωπικότητάς του, δεν είναι δυνατό, συζητά ο ερευνητής, να περιοριστεί η ταυτότητα στην κοινωνική ταυτότητα. Κατά συνέπεια, αυτό σημαίνει εν μέρει πως η ταύτιση ως απαραίτητο οικοδομικό στοιχείο διαμόρφωσης της ταυτότητας δεν μπορεί να συνίσταται ως θέμα γλώσσας, ως μια «απόλυτη διαδικασία κειμένου» (textual process). Επιχειρηματολογώντας περαιτέρω στη βάση του γεγονότος πως οι άνθρωποι δεν «προ-τοποθετούνται μόνο στο πώς συμμετέχουν σε κοινωνικά γεγονότα και κείμενα, αλλά είναι και δρώντα υποκείμενα που κάνουν πράγματα, δημιουργούν πράγματα, αλλάζουν πράγματα», ο Fairclough εισηγείται πως η θεωρία αυτή θα πρέπει να «αναγνωρίσει την σημαντικότητα της εσωτερικευμένης πρακτικής ενασχόλησης με το περιβάλλον, ... στις διαδικασίες ταύτισης (2003:160), ειδικά στη δημιουργία της «αυτοσυνείδησης» («self-consciousness»), μιας συνεχούς, δηλαδή, αίσθησης του εαυτού (Archer 2000, όπ. αναφ. στο Fairclough, 2003). Ενδυναμώνοντας το επιχειρήμα του, ο Fairclough τονίζει πως η αυτοσυνείδηση αποτελεί «προϋπόθεση των κοινωνικών διαδικασιών της ταύτισης, της οικοδόμησης των κοινωνικών ταυτοτήτων, περιλαμβανομένου και της κοινωνικής ταύτισης, μέσα από το λόγο και τα κείμενα. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Palmer (1990, όπ. αναφ. στο Apple, 1996:132), ο οποίος υποδεικνύει πως το να αντικρίζεται ο κόσμος ως «κείμενο» εμπερικλείει τον κίνδυνο, εάν

κάποιος το παρατραβήξει, να μετατρέψει τα πάντα σε μια οικοδόμηση μέσα από το λόγο (discursive construction).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο Fairclough (2003: 160-161) τονίζει ιδιαίτερα τη μοναδικότητα του στίγματος που ο εαυτός μπορεί να δώσει στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία, όπως συζητά, «υπό μια πλήρη έννοια είναι θέμα να είναι κανείς ικανός να αναλαμβάνει κοινωνικούς ρόλους αλλά να τους προσωποποιεί, επενδύοντας σε αυτούς τη δική του προσωπικότητα (ή προσωπική ταυτότητα), με το να τους εκτελεί με συγκεκριμένους μοναδικούς τρόπους». Δεδομένης, ωστόσο, της δυνατότητας και ικανότητας του ατόμου να δρα στην πρακτική σφαίρα της καθημερινότητας και να την αλλάζει, αλλάζοντας παράλληλα και τον εαυτό του, δεν θα ήταν δυνατό, λογικά, να χαρακτηριστεί ο λόγος ως «παντοδυναμία». Όπως συζητά ο Foucault (1990, όπ. αναφ. στο Youdell, 2006), κανένας λόγος δεν είναι εγγυημένος. Συνεπώς, είναι δυνατό τα υποκείμενα να διαμορφωθούν σε κάτι διαφορετικό από το επιδιωκόμενο, αφού οι διαδικασίες οικοδόμησης μπορούν, όπως υποδεικνύει η Youdell (ό.π.: 40), να «δεχθούν αντίσταση, να υποσκαπτούν, να εκτραπούν».

Αυτά τα στοιχεία της δυνατότητας διαφοροποίησης και η μη παντοδυναμία του λόγου θα μπορούσαν να δώσουν το δικαίωμα αναγνώρισής τους μέσα και από το γεγονός της παράλληλης ύπαρξης επίσημων πολιτικών, οι οποίες υφίστανται ως αποτέλεσμα επίσημων εγγράφων, νόμων ή πρακτικών, και ανεπίσημων (ή de facto) πολιτικών που υπάρχουν στα και από τα ίδια τα γεγονότα (in and by fact) (Lindsay & Ginsburg, 1995). Εάν οι επίσημες πολιτικές μεταφράζονταν απόλυτα πιστά στην πράξη ή αν επαρκούσαν, οι ανεπίσημες δεν θα υπήρχαν, γεγονός που καταδεικνύει τη δυνατότητα διαφοροποίησης επίσημων λόγων και κειμένων ή/και τη δημιουργία καινούργιων λόγων στη σφαίρα της πράξης. Αν και θα πρέπει να σημειωθεί πως οι ντε φάκτο πολιτικές δεν έχουν επίσημο στάτους, κάτι τέτοιο δεν εξυπακούεται πως είναι ασήμαντες. Αντίθετα, έχουν συχνά την ίδια βαρύτητα και τον ίδιο ή μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης όπως οι επίσημες (Klein, 1987· La Morte, 1987· Lindsay, 1994, όπ. αναφ. στο Lindsay & Ginsburg, 1995).

2.11 Ανάλυση κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής

Υπό το πρίσμα αντιμετώπισης της γλώσσας και του λόγου, όπως έχει σε αδρές γραμμές συζητηθεί, η ανάλυση ενός εκπαιδευτικού λόγου σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να αφορά τη γλωσσολογική τους διάσταση. Μια τέτοια προσπάθεια εισηγείται ο Foucault θα πρέπει να στοχεύει στην ανακάλυψη «της σκέψης που ζωντανεύει» το κείμενο αυτό, την επαναδημιουργία «των παραστάσεών του ...» (1990: 2). Δεδομένου πως οι πολιτικές αποτελούν «ιδεολογικά και πολιτικά δημιουργήματα» που οικοδομούνται

μέσα σε ένα «συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο» (Burton & Weiner, 1990: 205, όπ. αναφ. στο Gale, 1999: 399), σε συνάρτηση με το γεγονός πως η σκέψη των διαμορφωτών τους «μετουσιώνεται ως ύπαρξη με το να γίνεται κατανοητή μέσα από το λόγο» (Gadamer όπ. αναφ. στο Kögler, 1999: 63) – στην προκειμένη περίπτωση σταθεροποιείται σε γραπτή μορφή – μια τέτοια προσπάθεια θα πρέπει, λογικά, να στραφεί προς και να αντλήσει υποστηρικτικά στοιχεία μέσα από το πλαίσιο παραγωγής του ίδιου του κειμένου. Επομένως, όπως υποδεικνύει ο Codd (1988: 244), το έργο της αποκωδικοποίησης πρέπει να ξεκινά με μια αναγνώριση και κατανόηση αυτού του συγκεκριμένου – ένας καίριος παράγοντας για μια τέτοια ερμηνεία (Pini & Gorostiaga, 2008).

Ποιες σκέψεις που ζωντανεύουν ένα κείμενο θα μπορούσε, λοιπόν, ένας ερευνητής να εντοπίσει και να αναλύσει; Θεωρώντας ότι ο «λόγος παριστάνει κάποια συγκεκριμένη όψη του κόσμου και ότι το παριστάνει από μια συγκεκριμένη οπτική», τότε «αντίστοιχα στην ανάλυση κειμένου είναι δυνατό να αναγνωριστούν τα βασικά μέρη του κόσμου ... τα οποία παριστάνονται – τα κύρια, δηλαδή, «θέματα» – και να προσδιοριστεί η οπτική γωνία μέσα από την οποία αντικρίζονται» (Fairclough 2003:129).

Τα κείμενα, όπως συζητά ο Halliday (1978, 1994, όπ. αναφ. στο Fairclough, 2003: 26), έχουν πολλαπλές λειτουργίες:

... παρουσιάζουν ταυτόχρονα όψεις του κόσμου (του φυσικού, του κοινωνικού και του κόσμου της νόησης), δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων σε κοινωνικά γεγονότα και των στάσεων, επιθυμιών και αξιών των συμμετεχόντων, και συνδέουν συνεκτικά μέρη των κειμένων μαζί, ενώ συνδέουν τα κείμενα με τα συγκεκριμένα τους (situational contexts).

Ή, για να ακριβολογεί κάποιος και δεδομένου πως τα κείμενα δεν αυτοδημιουργούνται, «μάλλον, οι άνθρωποι κάνουν αυτά τα πράγματα κατά τη διαδικασία οικοδόμησης νοήματος σε κοινωνικά γεγονότα, που περιλαμβάνει και τη δημιουργία κειμένων» (Fairclough, 2003:27). Μέσα από μια τέτοια προσέγγιση, ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσε, για παράδειγμα, να παρουσιάζει παράλληλα παραστάσεις όσο αφορά την κοινωνική πρακτική της διδασκαλίας, τις κοινωνικές σχέσεις στην τάξη, μεταξύ δασκάλου και μαθητή, καθώς και τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία, και το ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της καινοτομίας.

Ο συγκεκριμένος τρόπος που παρουσιάζεται ο κόσμος στη δημιουργία ενός κειμένου αποτελεί διακριτικό στοιχείο του λόγου που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν. Γλωσσολογικά, όπως αναφέρει ο Fairclough (2003: 129), «τα πιο προφανή χαρακτηριστικά ενός λόγου είναι πιθανό να είναι χαρακτηριστικά λεξιλογίου – οι λόγοι λεξικοποιούν “lexicalize” τον κόσμο

με συγκεκριμένους τρόπους». Συνεπώς, κατά την παραγωγή ενός κειμένου επιλέγεται ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο, με αποκλεισμό κάποιου άλλου, το οποίο, ωστόσο, είναι δυνατό να συνίσταται σε ένα υβριδικό μίγμα διαφόρων λόγων (ό.π.).

Το ζήτημα που εύλογα προκύπτει είναι κατά πόσο θα μπορούσε μια ανάλυση, μια ερμηνεία του λόγου ενός κειμένου να θεωρηθεί ως πλήρης και απόλυτος. Ο Codd (1988: 239) συζητά πως οποιοδήποτε κείμενο είναι ανοικτό στη δημιουργία όχι απλά ενός και μόνου νοήματος, αλλά περισσοτέρων: «μια πληθώρα αναγνωστών πρέπει να παράγει αναγκαστικά μια πληθώρα αναγνώσεων». Η τοποθέτηση αυτή υποδεικνύει πως η παραγωγή νοήματος βρίσκεται στα χέρια του αναγνώστη-ερμηνευτή, ξεφεύγει από τα χέρια του παραγωγού του κειμένου, χωρίς αυτό να σημαίνει πως ο τελευταίος δεν στόχευε στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου νοήματος. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να συναχθεί πως είναι δυνατό να υφίστανται διαφορετικές ερμηνείες για ένα συγκεκριμένο κείμενο. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί πως, «οι πολιτικές οι ίδιες, τα κείμενα δεν είναι κατά ανάγκη ξεκάθαρα, ή κλειστά, ή πλήρη», δεδομένου πως αυτά συνιστούν «το προϊόν συμβιβασμών σε διαφορετικά στάδια», για παράδειγμα, στα «μικροπολιτικά της νομοθετικής διαμόρφωσης» και των διαφόρων ομάδων πίεσης (Ball, 1993: 11).

Κάτω από το πρίσμα μιας τέτοιας πολύπλοκης και πολυεπίπεδης διαδικασίας είναι λογικά δυνατό να συνυπάρχουν σε αυτά εκείνες οι φωνές που κυριάρχησαν στα διάφορα στάδια της διαπραγμάτευσης και αποκρυστάλλωσης της πολιτικής. Αυτή η δυνατότητα ύπαρξης πολλαπλών φωνών παραπέμπει λογικά με τη σειρά της στην πιθανότητα δυσαρμονίας ή/και σύγκρουσης μεταξύ τους. Την περιπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις δύο αυτές καίριες διαστάσεις – την παραγωγή και ερμηνεία ενός κειμένου – αναδεικνύει ο Barthes, ο οποίος συζητά πως:

... ένα κείμενο δεν είναι μια γραμμή από λέξεις που απελευθερώνει ένα μόνο «θεολογικό» νόημα (το «μήνυμα» του Συγγραφέα-Θεού) αλλά ένας πολυδιάστατος χώρος μέσα στον οποίο διάφορα κομμάτια (writings), κανένα από αυτά πρωτότυπα, αναμειγνύονται και συγκρούονται (Barthes, 1977:146). Η δε ενότητα ενός κειμένου «... δεν βρίσκεται στην πηγή του αλλά στον προορισμό του ... η γέννηση του αναγνώστη γίνεται με κόστος το θάνατο του συγγραφέα (Barthes, 1977: 148, όπ. αναφ. στο Codd, 1988: 239).

Ένας τέτοιος πολύπλοκος χώρος δεν μπορεί να αποτελεί, δανειζόμενοι τη σκέψη της Belsey, ένα «αντικείμενο για παθητική κατανάλωση αλλά ένα αντικείμενο δουλειάς από πλευράς του αναγνώστη για την παραγωγή νοήματος» (Belsey, 1980: 104, όπ. αναφ. στον Codd, 1988: 246). Σε αυτή την προσπάθεια ερμηνείας δεν θα πρέπει να αγνοείται και το γεγονός πως τα κείμενα πολιτικής «σπάνια είναι το έργο ενός συγγραφέα» (Ball, 1993: 11)

και πως ο τρόπος συγγραφής τους λαμβάνει υπόψη και το γεγονός πως απευθύνονται σε ένα ανομοιογενές αναγνωστικό κοινό.

Αυτή η αποκωδικοποίηση, ωστόσο, αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία, ακριβώς όπως και η κωδικοποίηση, αφού η ερμηνεία, η παραγωγή νοήματος πραγματοποιείται σε σχέση με την «ιστορία» του αναγνώστη, «τις εμπειρίες, τις δεξιότητες, τα μέσα και το συγκείμενο» αντίδρασης του (Ball, 1993:11), που και αυτό με τη σειρά του έχει τη δική του ιστορία (Ball, 1993). Το ίδιο το κείμενο, ως πρώτη ύλη που πυροδοτεί αυτή την όλη διαδικασία τι ρόλο διαδραματίζει, ωστόσο; Κινούμενος στο ίδιο μήκος κύματος με τον Ball, ο Fairclough (2003: 8) συζητά πως τα «κείμενα ως στοιχεία κοινωνικών γεγονότων, προκαλούν αποτελέσματα»: δύνανται, για παράδειγμα, να διαφοροποιούν τη γνώση του ατόμου, τα πιστεύω, τις στάσεις και τις αξίες του, συνεισφέροντας κατ' αυτό τον τρόπο όχι μόνο σε αλλαγές στο ίδιο το άτομο, αλλά και στις κοινωνικές σχέσεις. Παράλληλα, διευκρινίζει πως μεταξύ του κειμένου και των αποτελεσμάτων διαμεσολαβεί η δημιουργία νοήματος, η οποία συνίσταται σε μια μοναδική διαδικασία για το κάθε άτομο ξεχωριστά, γεγονός που επιτρέπει την παραγωγή διαφορετικών ερμηνειών και διαφορετικών αποτελεσμάτων (Fairclough et al. 2002 όπ. αναφ. στο Fairclough, 2003). Επομένως, δεν είναι τα κείμενα αυτά καθαυτά που προκαλούν τα αποτελέσματα, αλλά το προσωπικό νόημα που ο αναγνώστης-μελετητής οικοδομεί μέσα στο δικό του συγκείμενο. Ως εκ τούτου, οι όποιες επιδράσεις ενός κειμένου δεν μπορούν να θεωρούνται ως μια αυτόματη, μηχανική διαδικασία που οδηγεί σε συγκεκριμένα, προβλέψιμα και καθολικά αποτελέσματα.

Υπό αυτό το πρίσμα, το πώς προσλαμβάνονται, ερμηνεύονται και αν και σε ποιο βαθμό εσωτερικεύονται οι όποιες θέσεις του υποκειμένου και οικοδομήματα ταυτοτήτων αναδύονται σε ένα έγγραφο εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από καθολικότητα. Αντίθετα, όπως επισημαίνουν οι Holstein και Gubrium (2000) καθώς και Davies και Harre (2001) (όπ. αναφ. στο Søreide, 2007), αυτή η ερμηνεία διαφοροποιείται, από δάσκαλο σε δάσκαλο και ανάλογα με το συγκείμενο. Για παράδειγμα, το νόημα που οικοδομούν δύο δάσκαλοι, ο κάθε ένας με τις δικές του αξίες και εμπειρίες, και οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια της καριέρας τους, σε δύο διαφορετικά σχολεία, με διαφορετική κουλτούρα και ιστορία, μέσα από ένα έγγραφο εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά στους ρόλους τους είναι δυνατό να διαφέρει.

Επιπρόσθετα, στην όλη διαδικασία της αποκωδικοποίησης θα πρέπει να επισημανθεί και η δυνατότητα μελέτης με τρόπο επιλεκτικό συγκεκριμένων διαστάσεων, ή θεμάτων που αποτελούν αντικείμενο ενός εγγράφου, όπως την ετερότητα-πολυπολιτισμικότητα, ή τη διαμόρφωση της ταυτότητας του μαθητή ή του δασκάλου όπως αναδύονται σε έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα διάφορα έγγραφα πολιτικής, συζητά ο Codd (1988: 236), θα

«πρέπει να θεωρούνται ως κείμενα τα οποία μπορούν να αποκωδικοποιηθούν με διάφορους τρόπους, με βάση το πλαίσιο στο οποίο μελετούνται». Αυτή η «αναπόφευκτα επιλεκτική», κατά τον Fairclough (2003: 14), ανάλυση κειμένου, με την έννοια πως ένας μελετητής επιλέγει να προβαίνει σε μια ανάκρισή του μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένα θέματα-κοινωνικά γεγονότα, αποκλείοντας άλλες, παραπέμπει στην ύπαρξη συγκεκριμένων κινήτρων από μέρους του. Αυτό το γεγονός αυτόματα εγείρει θέμα αντικειμενικότητας στην ανάλυση. Εάν με την «αντικειμενικότητα» εννοεί κάποιος μια ανάλυση η οποία περιγράφει τι «υπάρχει» στο κείμενο «χωρίς την «προκατάληψη» της «υποκειμενικότητας του αναλυτή», ο Fairclough συζητά πως κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό, δεδομένου του περιορισμού της ικανότητας του αναλυτή να γνωρίζει τι «υπάρχει εκεί» και της επιλεκτικότητας στις ερωτήσεις που τίθενται και οι οποίες «απορρέουν από συγκεκριμένα κίνητρα που «πηγαίνουν» πιο πέρα από το τι «υπάρχει εκεί» (2003: 14-15).

Απάντηση, ωστόσο, θα πρέπει να δοθεί και στο ερώτημα που αφορά τον βαθμό στον οποίο ένα κείμενο – στην ολότητά του ή επιλεγμένες διαστάσεις του – μπορεί να αναλυθεί. Πλάθοντας την απάντηση μέσα από ένα ευρύτερο πρίσμα, όπου «η πραγματικότητα (η δυνητική ή η πραγματική) δεν μπορεί να σμικρυνθεί στη γνώση μας για την πραγματικότητα, η οποία είναι ενδεχόμενη, κινούμενη και μερική», ο Fairclough (2003:14) συζητά πως αυτός ο περιορισμός ισχύει και στην περίπτωση ενός κειμένου: «δεν πρέπει να υποθέτουμε πως η πραγματικότητα των κειμένων εξαντλείται από τη γνώση μας για αυτά». Συνεπώς, και χωρίς αυτό να σημαίνει με οποιοδήποτε τρόπο πως ένα κείμενο δεν μπορεί να αναλυθεί, και μάλιστα σε βάθος, ο Fairclough υποδεικνύει πως «καμία ανάλυση ενός κειμένου δεν μπορεί να μας πει όλα όσα μπορούν να ειπωθούν για αυτό – δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα, όπως μια πλήρης και οριστική ανάλυση ενός κειμένου». Σε αυτόν τον περιορισμό θα πρέπει να προστεθεί και το γεγονός πως η ανάλυση κειμένου από μόνη της, ως μορφή έρευνας, αν και συνιστά ένα «πολύτιμο συμπλήρωμα για την κοινωνική έρευνα» (Fairclough, 2003:16) δεν είναι δυνατό να αντικαταστήσει άλλες μορφές κοινωνικής έρευνας και ανάλυσης, μέσα στα πλαίσια της εθνογραφίας (ό.π.).

2.12 Ορισμοί εννοιών των υπό διερεύνηση αξόνων της ταυτότητας

Ανεξαρτητως των περιορισμών που αυτή η μορφή έρευνας παρουσιάζει – περιορισμοί οι οποίοι με κανένα τρόπο δεν τίθενται στο περιθώριο – παραμένει αδιαμφισβήτητο γεγονός πως ένα κείμενο δύναται να αναλυθεί, να αποκωδικοποιηθεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αυτή η ανάλυση εστιάζει τον ερευνητικό φακό γύρω από συγκεκριμένους άξονες-χαρακτηριστικά της ταυτότητας του δασκάλου. Απαραίτητη προϋπόθεση για να καταστεί αυτή η ανάλυση δυνατή, ωστόσο, είναι ο ορισμός των εννοιών

αυτών – ένας ορισμός που θα καθοδηγεί τον φακό στην αναζήτηση των λέξεων, των φράσεων και γενικά των λεκτικών εκείνων εικόνων που θα μπορούσαν να συνθέτουν τις έννοιες αυτές στα κείμενα που έχουν επιλεγεί.

2.12.1 Αυθεντικότητα

Μια έννοια με μακράιωνη ιστορία στην πορεία της φιλοσοφικής σκέψης: από τον Αριστοτέλη στην αρχαιότητα, τον Rousseau την εποχή του Ρομαντισμού, τον Nietzsche και Kierkegaard, μέχρι τον Sartre και Heidegger και τους σύγχρονους μας Dreyfus (2000), Taylor (1991) και Williams (2004) – (όπ. αναφ. στο Kreber, McCune & Klampfleitner, 2010). Η άμεση σύνδεσή της με τη διδασκαλία γενικά παραδεκτή, όπως και η αναγνώρισή της ως ένα σημαντικό φαινόμενο. Ταυτόχρονη είναι, ωστόσο, η παραδοχή πως η έννοια της αυθεντικότητας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, και το νόημά της σε σχέση με τη διδασκαλία παραμένει ουσιαστικά μη ξεκάθαρα κατανοητό (ό.π.). Η αναφορά της Kreber (2010) πως η αυθεντικότητα παραμένει τόσο φευγαλέα όσο και η έννοια της ταυτότητας καταδεικνύει τόσο την πολυπλοκότητά της όσο και τη δυσκολία που η διερεύνηση ενός τέτοιου πολυδιάστατου φαινομένου, όπως το χαρακτηρίζουν οι Cranton και Caruseta (2004), λογικά παρουσιάζει. Ενδεικτικό είναι το γεγονός πως η χρήση της από τους ερευνητές διαφοροποιείται, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η αυθεντικότητα εμφανίζεται ως συνώνυμη με την έννοια ταυτότητα (Kreber, Klampfleitner, McCune, Bayne & Knottenbelt, 2007· Palmer, 1998).

Η φιλοσοφική σκέψη του Heidegger (1993, όπ. αναφ. στο Brook, 2009) θα μπορούσε να αποτελέσει τον θόλο κάτω από τον οποίο θα ήταν πιθανό να εντάξει κάποιος τις σκέψεις και συζητήσεις των ερευνητών, αφού η αυθεντικότητα αποτελεί, για τον Γερμανό αυτό φιλόσοφο, τον σκοπό της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης – το να είναι, δηλαδή, κανείς αληθινά ανθρώπινος (being-human). Λέξη με ιδιαίτερη σημασία στη σκέψη του Heidegger αποτελεί ο «σκοπός», ο οποίος εμπερικλείει την έννοια της προοπτικής και, κατά συνέπεια, παραπέμπει σε μια εικόνα της αυθεντικότητας ως πορεία προς, και όχι ως ένα στιγμιαίο και τελειωτικό αποτέλεσμα/οικοδόμημα.

Μέσα σε αυτό το πρίσμα τοποθετεί ο εν λόγω φιλόσοφος και την παιδεία, η οποία θεμελιώνεται ακριβώς σε αυτή την αρχή: του να είναι κάποιος αληθινά ανθρώπινος. Η παιδεία, επομένως, συνίσταται ως μια πορεία διαμόρφωσης, μετασχηματισμού του ανθρώπινου χαρακτήρα ως ολότητα, από το μη αυθεντικό στο αυθεντικό, και απομακρύνεται απόλυτα από την ιδέα μιας διαδικασίας όπου «χύνει κανείς γνώση στην ψυχή ως αυτή να ήταν ένα άδειο δοχείο» (Heidegger, 1998: 167, όπ. αναφ. στο Brook, 2009: 50). Τι σημαίνει, ωστόσο, να είναι κάποιος αληθινά ανθρώπινος; Στην καρδιά μιας τέτοιας

διαμόρφωσης και αυτής της έννοιας βρίσκεται μια άλλη καίρια έννοια: η έγνοια (care) – το να νοιαζόμαστε, δηλαδή, αληθινά για τους άλλους και για τη διαμόρφωσή τους σε αυθεντικά ανθρώπινα όντα. Ακριβώς πάνω σε αυτή την έννοια θεμελιώνεται η οικοδόμηση αυθεντικών σχέσεων, η οποία μπορεί να εκφραστεί πρώτιστα μέσα από δύο τρόπους: με το να γίνει κανείς «αληθινά ανθρώπινος, γενικά» και δεύτερο με τη δημιουργία τέτοιων σχέσεων μέσα από τις οποίες αναδύεται ακριβώς αυτή η έγνοια (Brook, 2009: 55).

Σε μια τέτοια μορφή οικοδόμησης, ο δάσκαλος επωμίζεται ένα καίριο, διαμορφωτικό ρόλο, ένα ηθικό καθήκον. Απώτερος σκοπός της διδασκαλίας του είναι η αυθεντική έγνοια για τους μαθητές του, κατά τρόπο ορατό, όπως συζητά ο Donnelly (1999), η οικοδόμηση αυθεντικών σχέσεων μεταξύ τους και η καλλιέργεια της αυθεντικότητά τους (Brook, 2009). Αυτή η προσπάθεια, ωστόσο, προϋποθέτει πρωταρχικά τη διαμόρφωση του δικού του εαυτού. Θεμέλιο αυτής της διαμόρφωσης αποτελεί η ελευθερία, η οποία μεταφράζεται στην επιλογή από μέρους του εκείνων των δυνατοτήτων που είναι μοναδικά δικές του, που τον αντιπροσωπεύουν, δηλαδή, αληθινά (Heidegger, 1929, όπ. αναφ. στο Brook, 2009). Τα στοιχεία της μοναδικότητας και της ελευθερίας αναδύονται και στη φιλοσοφική σκέψη του Taylor (1991, όπ. αναφ. στο Degenhardt, 2003), ο οποίος συνδέει την αυθεντικότητα με την ιδέα πως κάθε άνθρωπος έχει ένα μοναδικό και πρωτότυπο τρόπο ύπαρξης, η διαμόρφωση και έκφραση της οποίας είναι άρρηκτα δεμένη με την ιδέα της ελευθερίας μέσα από την αυτοδιάθεση. Στον Nietzsche (όπ. αναφ. στο Degenhardt, 2003) αυτή η αυθεντικότητα και μοναδικότητα εκφράζεται ως ένα ιδεώδες το να είναι κάποιος πιστός στην φύση του – μια φύση η οποία έχει διαμορφωθεί με τρόπο μοναδικό, όπως συζητά ο Degenhardt (2003), ως αποτέλεσμα γενετικών, πολιτιστικών και πιθανό άλλων επιδράσεων.

Είναι μέσα από τέτοιες φιλοσοφικές σκέψεις που η ιδέα της ταυτότητας σχετίζεται με αυτή της αυθεντικότητας, με την προβολή προβληματισμών γύρω από καίρια ερωτήματα, όπως: (α) το κατά πόσο ένας δάσκαλος μπορεί να διαμορφώσει μια μοναδική ταυτότητα μέσα από τον ίδιο του τον εσωτερικό εαυτό, παρά ως μια ανταπόκριση σε εξωτερικές προσδοκίες από όπου και αν αυτές προέρχονται, αλλά και (β) κατά πόσο είναι δυνατό να υιοθετήσει ένα μοναδικό τρόπο εκτέλεσης του ρόλου του επενδύοντας τον με το δικό του ξεχωριστό τρόπο παραμένοντας «παράλληλα συνδεδεμένος με και δεσμευμένος σε κάτι σημαντικό που βρίσκεται πέραν από τον εαυτό» του (Kreber, 2010:172).

Αυτό το σημαντικό που ξεπερνά τα όρια του εαυτού τονίζεται και από τον Taylor, ο οποίος θεωρεί πως «μια αυθεντική ταυτότητα σημαίνει, πέρα από τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία, ανοικτοσύνη σε ορίζοντες σημαντικότητας ... και αυτό-καθορισμό μέσα από διάλογο» (1991: 66, όπ. αναφ. στο Kreber et al., 2010: 386). Αυτοί οι ορίζοντες δεν

περιορίζονται στο τι είναι βαθειά σημαντικό και ουσιώδες για τον ίδιο το δάσκαλο αλλά θα πρέπει να καθορίζονται παράλληλα στη βάση του τι είναι σημαντικό για την ίδια την κοινωνία, μέσα από δημόσιο διάλογο που αφορά στη διαμόρφωση μιας εικόνας το τι σημαίνει ένα καλύτερο και ανώτερο είδος ζωής (ό.π.). Θέτοντας αυτή τη σκέψη υπό το πρίσμα του επαγγελματισμού στη διδασκαλία, οι Grimmer και Neufeld (1994, όπ. αναφ. στο Kreber et al., 2010) συζητούν πως αυτοί οι ορίζοντες έχουν να κάνουν με το τι είναι προς το σημαντικό συμφέρον των μαθητών και αφορά, όπως υποδεικνύουν οι Kreber et al. (2007), τη στήριξη της ανάπτυξης και ευημερίας κάθε μαθητή, καθώς και την αναγνώριση και τον σεβασμό της διαφορετικότητας κάθε ταυτότητας, την προώθηση της αυθεντικότητας του. Αυτή η προσπάθεια από μέρους του δασκάλου, η οποία αποτελεί ουσιαστικά μια συνειδητή πράξη στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται το συμφέρον του μαθητή, αποτελεί, σύμφωνα με τον Jarvis (1992, όπ. αναφ. στο Cranton & Carusetta, 2004), έκφραση αυθεντικότητας. Μέσα σε μια τέτοια διαδικασία, το αποτέλεσμα της αυθεντικής διδασκαλίας συνίσταται στο ότι «οι δάσκαλοι μαθαίνουν και αναπτύσσονται μαζί με τους μαθητές τους» (Jarvis, 1992: 114, όπ. αναφ. στο Cranton & Carusetta, 2004: 7).

Από τη δική του οπτική, ο Palmer (1998) σχηματίζει την εικόνα του αυθεντικού δασκάλου πάνω σε ένα πυλώνα δημιουργίας συνεκτικών σχέσεων μεταξύ τριών συνιστωσών, οι οποίες αφορούν, πέραν από τη σχέση του δασκάλου με τους μαθητές τους που και σε αυτή την περίπτωση πυρήνας της δεν είναι άλλος από την αληθινή έγνοια του για αυτούς, τη σχέση του ίδιου του δασκάλου και του αντικειμένου του καθώς και τη σχέση μεταξύ των μαθητών του και του θέματος διδασκαλίας. Αυτή η σχέση οικοδομείται στη δημιουργία από μέρους του δασκάλου ενθουσιασμού για το θέμα και υποβαστάζεται ουσιαστικά από τη βαθειά αγάπη και το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο του, τα οποία αποτελούν θεμέλιο της σχέσης του με το αντικείμενο του. Κάτω από αυτό τον φακό, η αυθεντικότητα παρουσιάζεται ως ένα υποστηρικτικό στοιχείο της μάθησης – ένα στοιχείο το οποίο αναδεικνύουν επίσης τόσο ο Rogers (1983) όσο και οι Jarvis (1992) και Cranton Carusetta (2004b, όπ. αναφ. στο Kreber et al., 2007).

Ήδη η μέχρι τώρα συζήτησή μας έχει αναδείξει μια καίρια βασική έννοια-κλειδί, την έγνοια, στην οικοδόμηση της εικόνας ενός αυθεντικού δασκάλου. Πέραν από αυτή τη σημαντική θέση στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν αυτή την εικόνα, σύμφωνα με το ερευνητικό έργο των Kreber et al. (2007) – παρατίθενται στο σύνολό τους στο Παράρτημα (2) – κατέχει η έννοια «αλήθεια». Το να είναι κάποιος αληθινός απέναντι στον εαυτό του, απέναντι στις αξίες και τα πιστεύω του, να υπάρχει αρμονία και συνοχή μεταξύ αυτών των αξιών και των πράξεων του, να έχει αυτογνωσία και να εκφράζει αυτό τον αληθινό, γνήσιο, ειλικρινή εαυτό προς τα έξω.

Αυτή η έκφραση του αληθινού εαυτού προϋποθέτει λογικά μια αναζήτηση και αναγνώριση του στοιχείου της υποκρισίας, της μάσκας, ή «persona», όπως την αποκαλεί ο Jung (Τομασίδης, 1982: 589), που φορά ο κάθε άνθρωπος στις σχέσεις του με τους συνανθρώπους του και η οποία, αν πάψει να είναι ελαστική, όταν το άτομο ταυτίζεται, δηλαδή, εντελώς με αυτή (με αυτό που απαιτείται από έξωθεν, με άλλα λόγια), τότε χάνει τη «γνήσια ατομικότητα και την εσωτερικότητα του» (ό.π.). Όπως προειδοποιεί ο Stanislavski (1965: 167 όπ. αναφ. στο Hochschild, 1983: 195), «πάντοτε να παίζεις ως ο δικός σου εαυτός, ως καλλιτέχνης. Δεν μπορείς ποτέ να ξεφύγεις από τον εαυτό σου. Τη στιγμή που θα χάσεις τον εαυτό σου στη σκηνή, σημαδεύει ... την αρχή ενός υπερβολικά ψεύτικου παιξίματος. Εάν χάσεις τον εαυτό σου στον ρόλο, σκοτώνεις το πρόσωπο το οποίο ενσαρκώνεις, αφού «του» στερείς την αληθινή πηγή ζωής ενός ρόλου». Χρειάζεται επομένως να ξεφορτωθούμε τον «ψεύτικο εαυτό», το μέρος «του εγώ» που δεν είναι «πραγματικά εγώ», όπως το θέτουν πολλοί ψυχοαναλυτές και ηθοποιοί, (Hochschild, 1983: 194), και «να γίνουμε αυτός ο εαυτός που κάποιος είναι αληθινά» (Carl Rogers, 1961 όπ. αναφ. στο Rose, 1999: 246), αποκαλύπτοντας «μια εσωτερική προσωπική αλήθεια, όπου βρίσκεται η ουσία του κάθε ατόμου» (Rose, 1999: 263).

Είναι σημαντικό να σταθεί κάποιος ιδιαίτερα σε δύο συνιστώσες: την έκφραση του αληθινού εαυτού και της αυτογνωσίας, δεδομένου ότι είναι αδύνατο να θεμελιωθεί ένας αυθεντικός εαυτός χωρίς το Σωκρατικό «γνώθι σαυτόν» (Cranton & Carusetta 2004). Ο Palmer (1998: 29) τονίζει ιδιαίτερα εμφαντικά τη σημασία της αυτογνωσίας, αφού θεωρεί πως αυτή «βρίσκεται στην καρδιά της αυθεντικότητας και αντιπροσωπεύει τον πυρήνα της αυθεντικής διδασκαλίας». Το να διδάσκει κάποιος με αυθεντικότητα, σύμφωνα με τον Palmer, έχει ένα βαθύτερο και διευρυμένο νόημα που ξεπερνά τα πλαίσια μιας κατανόησης του ρόλου της διδασκαλίας: σημαίνει εμπλοκή της ανθρώπινης ψυχής. Συζητά χαρακτηριστικά:

Η διδασκαλία, όπως και όποια άλλη αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα, πηγάζει από την εσωτερικότητα του ατόμου ... Ενώ διδάσκω, προβάλλω την κατάσταση της ψυχής μου στους μαθητές μου, στο θέμα μου, και στον τρόπο ύπαρξής μας μαζί. Όταν δεν γνωρίζω τον εαυτό μου, δεν μπορώ να γνωρίζω ποιοι είναι οι μαθητές μου. Θα τους βλέπω μέσα από ένα σκοτεινό γυαλί, στις σκιές της δικής μου ζωής που δεν αναστοχάζομαι – και όταν δεν μπορώ να τους δω καθαρά, δεν μπορώ να τους διδάξω καλά. Όταν δεν γνωρίζω τον εαυτό μου, δεν μπορώ να γνωρίζω το θέμα μου – όχι στο βαθύτερο επίπεδο ενός ενσωματωμένου, προσωπικού νοήματος. Θα το γνωρίζω μόνο αφηρημένα, από μια απόσταση, ένας ανάκατος σωρός εννοιών που είναι απομακρυσμένος από τον κόσμο όπως είμαι και ο ίδιος απομακρυσμένος από την προσωπική μου αλήθεια (Palmer, 1998: 2)

Πρωταρχικό ερώτημα που αναδύεται αφορά στο πώς αποκτάται και πώς αναπτύσσεται αυτή η αυτοεπίγνωση πάνω στην οποία οικοδομείται ο αληθινός εαυτός; Θεμέλιο αυτής της διαμόρφωσης αποτελεί, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, ο κριτικός αναστοχασμός, μέσα από τον οποίο το άτομο μπορεί να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση για το «ποιος» και το «τι» είναι (Brookfield, 1995· Mezirow, 2000, όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006). Ρόλο σε αυτή τη δημιουργία της αυτοεικόνας διαδραματίζει και το κοινωνικοπολιτιστικό συγκείμενο, το οποίο όχι μόνο επηρεάζει αλλά και διαμορφώνει το πώς το άτομο θεωρεί αυτόν τον εαυτό (Cranton & Carusetta, 2004). Ο Dirkx (2006) συζητά πως μέσα από τέτοιες διαδικασίες αναστοχασμού, ο δάσκαλος μπορεί να βοηθηθεί να αναγνωρίσει τον εαυτό του, να ασκήσει κριτική και πιθανό να διαφοροποιήσει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, ως δάσκαλος, καθώς και τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Αυτός ο αναστοχασμός, ωστόσο, δεν αποτελεί απλά ένα θέμα αναλυτικών, ορθολογικών και κριτικών διαδικασιών αλλά αγκαλιάζει ένα ευρύτερο και βαθύτερο πεδίο, αυτό της ανθρώπινης ψυχής – του κόσμου των συναισθημάτων και των αισθήσεων, για παράδειγμα, που αναδύονται μέσα από την διδασκαλία (Dirkx, 2006). Όπως υποδεικνύουν τόσο ο Palmer όσο και ο Moore (όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006), η αυτογνωσία εδράζεται σε μια βαθειά κατανόηση της ψυχής, που σημαίνει ταυτόχρονα μια έγνοια για την ψυχή και τη γαλούχησή της. Χωρίς μια σύνδεση με μια βαθύτερη έννοια του ποιοι είμαστε δεν είναι δυνατό να ενδυναμωθεί η αυθεντικότητα (Dirkx, 2006). Χρειάζεται, επομένως, όπως εισηγείται η Cranton (2001: 2, όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006: 34), μια αναζήτηση, ένα ψάξιμο «στο κέντρο του εαυτού».

Μέσα από αυτό τον κριτικό αναστοχασμό που αγκαλιάζει απαραίτητα και τις κοινωνικές νόρμες που αφορούν στη διδασκαλία, ο δάσκαλος μπορεί να απορρίψει και να αποδεσμεύσει τον εαυτό του από εκείνες τις νόρμες που θεωρεί ότι δεν τον αντιπροσωπεύουν αληθινά. Διαχωρίζοντας τη θέση του κατά αυτόν τον τρόπο από το υφιστάμενο συλλογικό, το άτομο δημιουργεί χώρο για την ανάπτυξη της δικής του αυθεντικότητας, προσδιορίζοντας τον εαυτό και τη μοναδικότητά του μέσα από αυτή τη διαφοροποίηση (Cranton & Carusetta, 2004). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Sharp, ο οποίος εισηγείται πως «ο διαχωρισμός του ατόμου από την αδιαφοροποίητη και ασυνείδητη αγέλη» (1995: 48, όπ. αναφ. στο Cranton & Carusetta, 2004: 8) αποτελεί το πρώτο βήμα στη συνειδητή προσπάθειά του να αναπτυχθεί ως ένας αυθεντικός άνθρωπος. Την ίδια εικόνα σχηματίζει και ο Heidegger (1962, όπ. αναφ. στο Cranton & Carusetta, 2004), μέσα από την έννοια ενός κριτικού τρόπου συμμετοχής στη ζωή, όπου το άτομο αναστοχάζεται το πώς διαφέρει από την κοινότητα και ενεργεί και σκέφτεται με βάση το τι θεωρεί αληθινό για τον ίδιο του τον εαυτό. Συνάγεται, επομένως, πως για να είναι ένας

δάσκαλος αυθεντικός, χρειάζεται να διαθέτει τόλμη και να αναλαμβάνει ρίσκο (Cranton & Caruseta, 2004), για να διαχωρίσει τον εαυτό του από την αγέλη και να «εκτεθεί» ως διαφορετικός, μοναδικός.

Με δεδομένο το γεγονός πως η αυθεντικότητα δεν συνίσταται ως μια προκαθορισμένη οντότητα, ο σχεδιασμός για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της αποτελεί βασική προϋπόθεση. Αυτή η προσπάθεια κινείται προς δύο κατευθύνσεις που αφορούν, από τη μια πλευρά, τον ίδιο το δάσκαλο και, από την άλλη, τους μαθητές του. Ξεκινώντας με τον ίδιο του τον εαυτό, τίθεται ως προϋπόθεση προς πλήρωση η διαμόρφωση του δασκάλου σε ένα υποδειγματικό μαθητή, ο οποίος διευρύνει τα όρια της μάθησης πολύ πιο πέρα από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος μετατρέποντας τη σε διαμόρφωση του να είναι κανείς αληθινά ανθρώπινος και ανυψώνοντας τη διδασκαλία σε ένα ανώτερο επίπεδο, ως τρόπο ανθρώπινης ύπαρξης (Thomson, 2001, όπ. αναφ. στο Brook, 2009). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η μάθηση λειτουργεί στην πράξη ως ένας τρόπος ζωής, όπου τα διάφορα μαθήματα που ο δάσκαλος διδάσκει δεν αποτελούν θέμα μετάδοσης στείρων γνώσεων, αφού «εμπερικλείουν», όπως συζητά ο Brook (2009), «κάτι για την ανθρώπινη ύπαρξη». Η ιστορία, για παράδειγμα, μπορεί να διαμορφωθεί από μια απλή παράθεση γεγονότων σε μια κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι ερμήνευαν τη ζωή τους σε διάφορες χρονικές περιόδους, τι θεωρούσαν ως καλή ζωή και πώς αυτές οι ανθρώπινες απόψεις διαφοροποιήθηκαν στον χρόνο παίρνοντας την κυρίαρχη, σύγχρονη τους μορφή (Brook, 2009). Βαρύνουσα σημασία έχει, συνεπώς, το πώς διδάσκεται το περιεχόμενο καθώς και το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος που οικοδομείται (ό.π.).

Τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος αναδεικνύει ιδιαίτερα ο Heidegger (2005, όπ. αναφ. στον Brook, 2009), ο οποίος συζητά πως ένα καίριο χαρακτηριστικό της ταυτότητας αφορά στο οικείο περιβάλλον, στο να νοιώθει κάποιος σαν να βρίσκεται στο σπίτι του, να είναι, δηλαδή, ο εαυτός του στο περιβάλλον στο οποίο ζει. Κάτω από αυτό το φακό, το σχολείο, η σχολική τάξη αποτελούν ένα τέτοιο χώρο κατοικίας, τον οποίο μοιράζονται ο δάσκαλος και τα παιδιά (Heidegger, 2002, όπ. αναφ. στο Brook, 2009). Κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός αυθεντικού περιβάλλοντος διδασκαλίας-μάθησης περνά μέσα από την παραδοχή και την αποδοχή αυτού του γεγονότος. Ο δάσκαλος καλείται, επομένως, να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που να εμπνέει και να επικουρεί στη διαμόρφωση των μαθητών ως αυθεντικά ανθρώπινα όντα (Ream & Ream, 2005, όπ. αναφ. στο Brook, 2009). Στην καθημερινή σχολική μέρα, αυτό μπορεί να μεταφραστεί στην προσφορά δυνατοτήτων στα παιδιά που συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού, όπως, για παράδειγμα, το δικαίωμα να επιλέξουν τους τρόπους μάθησης, την ενθάρρυνσή τους να

αναλάβουν τον ρόλο του δασκάλου, την παροχή ευκαιριών για ελεύθερη έκφραση απόψεων και συζητήσεων, τη συνεργατική μάθηση (Brook, 2009).

Μέσα σε ένα τέτοιο οικείο περιβάλλον, στόχος του δασκάλου είναι να δημιουργήσει αυθεντικές σχέσεις με τους μαθητές του, αφού χωρίς αυτή τη δημιουργία η προσπάθεια οικοδόμησης της δικής του αυθεντικότητας θα αποτελούσε ένα ημιτελές έργο (Cranton & Carusetta, 2004). Όπως συζητά και ο Buber (1961, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005), η αυθεντικότητα μπορεί να στηριχθεί μόνο μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους. Πόσο εύκολο, ωστόσο, μπορεί να είναι στην πράξη και στη σύγχρονη πραγματικότητα μια διαμόρφωση αυθεντικότητας από πλευράς του δασκάλου; «Το βαθύτερο κάλεσμά μας» τονίζει ο Palmer (2000:16) «είναι να αναπτυχθούμε στον αυθεντικό μας εαυτό, ανεξάρτητα αν αυτό συνάδει, ή όχι με κάποια εικόνα του ποιος πρέπει να είμαστε». Το πάθος για τη διδασκαλία και η πρόθεση από μέρους ενός δασκάλου να ακολουθήσει το κάλεσμα του Palmer και να καλλιεργήσει ένα αυθεντικό εαυτό δεν συνίσταται σε μια διαδικασία χωρίς εμπόδια.

Στην πράξη, η διαμόρφωση και η ενδυνάμωση της αυθεντικότητάς του έρχεται αντιμέτωπη με διάφορους περιορισμούς που το εκπαιδευτικό σύστημα ή και το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζουν, όπως, για παράδειγμα, την επιβολή συγκεκριμένων τρόπων διεξαγωγής της διδασκαλίας, καθορισμένης ύλης και της σειράς με την οποία πρέπει να διδαχθεί, της επιβολής συγκεκριμένων βιβλίων και προκαθορισμένων τρόπων αξιολόγησης (Hunt, 2006). Ακόμη, πολιτικές και πρακτικές που στόχο έχουν να προωθήσουν την «καλή διδασκαλία», καθώς και τρόποι αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού για σκοπούς εργοδότησης και προαγωγής που βασίζονται σε συγκεκριμένα κριτήρια εξαναγκάζουν τον δάσκαλο να υιοθετεί διδακτικές στρατηγικές που μπορεί να βρίσκονται σε αντίθεση με τις βαθύτερες του αξίες (ό.π.). Όπως εύστοχα υποδεικνύουν οι Cranton και Carusetta (2004), τέτοιες πολιτικές, πρακτικές και οδηγίες δεν λαμβάνουν υπόψη τη μοναδικότητα της ταυτότητας του κάθε δασκάλου, τις δικές του αξίες, το τι θεωρεί ο ίδιος ως σημαντικό, για παράδειγμα. «Η υπόθεση που υποβαστάζει μια τέτοια προσέγγιση», επισημαίνουν οι ερευνητές, είναι πως «ότι δουλεύει καλά για ένα δάσκαλο σε ένα πλαίσιο δουλεύει γενικά καλά για όλους τους δασκάλους σε όλα τα πλαίσια» (ό.π.: 5-6).

Απαιτήσεις όπως οι προαναφερόμενες, οι οποίες προβάλλονται θεσμικά όσον αφορά την «καλή διδασκαλία» – το εκάστοτε ισχύον καθεστώς αλήθειας – αποτελούν, τον πιο σοβαρό περιορισμό που μπορεί να οδηγήσει με περισσότερες δυνατότητες στην εκδήλωση μη αυθεντικής συμπεριφοράς (Hunt, 2006). Επομένως, εκεί όπου οι πράξεις των ανθρώπων «ελέγχονται από άλλους και ο τρόπος συμπεριφοράς τους είναι επαναληπτικός και τελετουργικός» (Jarvis, 1992: 115-116, όπ. αναφ. στο Cranton & Carusetta, 2004: 8), δεν

είναι δυνατό να υπάρχει αυθεντικότητα. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί για ένα εκπαιδευτικό λόγο ο οποίος ουσιαστικά εγκλωβίζει τον δάσκαλο στα στενά πλαίσια της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, αφού ένας τέτοιος λόγος αγνοεί, όπως συζητά ο O' Connor (2008, όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012), όχι μόνο τη συναισθηματική διάσταση αλλά και τη διάσταση της έγνοιας που εμπερικλείει η διδασκαλία. Μέσα σε τέτοια πλαίσια, υποδεικνύει η Dillabough (1999), δεν ενθαρρύνεται η αυθεντικότητα. Αντίθετα, ο δάσκαλος στερείται της δημιουργίας αυθεντικών, γεμάτων με νόημα σχέσεων με τους μαθητές του, τους οποίους αναμένεται να μορφώσει. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορεί να συναχθεί πως απαραίτητος παράγοντας για την καλλιέργεια αυθεντικότητας είναι η ύπαρξη αυτονομίας.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η μη αυθεντικότητα μπορεί να δημιουργηθεί όχι μόνο ως αποτέλεσμα εξωτερικών περιορισμών και επιβολών, αλλά και ως ένα συνειδητό ψέμα, μια απόκρυψη της αλήθειας από τον ίδιο τον εαυτό, όπως στην περίπτωση που διδάσκει κανείς όχι επειδή αγαπά τη διδασκαλία αλλά αποκλειστικά ως μέσο οικονομικής επιβίωσης.

2.12.2 Δημιουργικότητα

*People do not have as much as an inkling of the real significance of the creative power within the human soul. They do not realize that the creativeness of man is an expression of the same cosmic power that creates in nature.*⁵

«Ο άνθρωπος δημιουργεί και αυτοδημιουργείται», γράφει ο Κορνήλιος Καστοριάδης στο βιβλίο του «Η άνοδος της ασημαντότητας». Η δε «φύση ή ουσία του ανθρώπου ορίζεται ... από αυτή την κεντρική ιδιαιτερότητα – τη δημιουργία» (2000: 147). Το genus homo είναι, λοιπόν, δημιουργικό, αφού η ψυχή του έχει προικιστεί με τη δύναμη της δημιουργίας. Τι είναι, ωστόσο, δημιουργία;

Δημιουργία: ικανότητα να κάνεις να ξεπροβάλει, κάτι που δεν είναι δοσμένο ούτε παραγωγίμο, συνδυαστικά ή αλλιώς, μέσα από το δεδομένο. ... αυτή ακριβώς η ικανότητα είναι εκείνη που αντιστοιχεί στη βαθιά έννοια των όρων φαντασία και φαντασιακός Η φαντασία δεν είναι απλά η ικανότητα να συνδυάζουμε στοιχεία που είναι ήδη δεδομένα για να παραγάγουμε μιαν άλλη παραλλαγή μιας ήδη δεδομένης μορφής· η φαντασία είναι η ικανότητα του θέτειν νέες μορφές. Βέβαια, η νέα αυτή μορφή μεταχειρίζεται στοιχεία που ήδη υπάρχουν· αλλά η μορφή ως τέτοια είναι καινούργια. (ό.π.: 148/9)

⁵ Σκέψεις φίλου του Rudolf Steiner όπως αναφέρεται στην αυτοβιογραφία του τελευταίου – (Wilson, 1985: 72 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 76).

Καινούργιες, νέες μορφές δύνανται, λοιπόν, να αναδύονται, να γεννιούνται μέσα από τη φαντασία – μια έννοια που αποδίδει, κατά τον Καστοριάδη, μαζί με το «κοινωνικό φαντασιακό», τον «ουσιώδη χαρακτήρα του ανθρώπου», (ό.π.: 150), αφού η ψυχή είναι για τον Έλληνα φιλόσοφο «ριζική φαντασία» (ό.π.: 99). Η σημαντικότητα αυτής της ικανότητας με την οποία, παραφράζοντας τα λόγια της Jennifer Gidley, δίνουμε ψυχή, ζωή σε μορφές, σε ιδέες, έχει τονισθεί (2009: 546) για την εκπαίδευση εδώ και δεκαετίες από τον φιλοσοφικό λόγο (Lyotard, 2004· Nuyen, 1998· Warnock, 1976· Whitehead, 1919, όπ. αναφ. στο Gidley, 2009: 547). Αξίζει να σταθούμε ιδιαίτερα στον λόγο του Deleuze, ο οποίος μας προκαλεί «να φέρουμε κάτι στη ζωή, να απελευθερώσουμε τη ζωή από εκεί που είναι παγιδευμένη, να χαράξουμε μονοπάτια φωτός» (Pierre, 2004: 287 όπ. αναφ. στο Gidley, 2009: 547). Είναι αυτή η ικανότητα δημιουργίας/φαντασίας ουσιώδους και κριτικής σημασίας για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, ή μήπως κρίνεται επουσιώδης και βρίσκεται τοποθετημένη στο περιθώριο;

Οι έννοιες αυτές κάθε άλλο παρά είναι περιθωριοποιημένες, αφού το θέμα της δημιουργικότητας έχει εισρεύσει στην ατζέντα των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλά μέρη του κόσμου – από τη Νότιο, Κεντρική και Βόρειο Ευρώπη, μέχρι τη Μέση και Άπω Ανατολή, τη Βόρειο Αμερική και την Αυστραλασία – ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1990. Τη ροή αυτή έχει ακολουθήσει μια όλο και μεγαλύτερη αναγνώριση της σημαντικότητάς της από τους διαμορφωτές πολιτικής (Craft & Jeffrey, 2008). Το ενδιαφέρον, ωστόσο, για το θέμα δεν περιορίζεται στα όρια των εθνικών κρατών. Η παγκοσμιοποίηση των οικονομιών αναβάθμισε τη σημασία της δημιουργικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο και οι εκπαιδευτικές πολιτικές διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO, για παράδειγμα, δεν στέκονται αδιάφορες απέναντι στο θέμα (Burnard & White, 2008).

Πρωτεύοντα και κριτικό ρόλο κατέχει η δημιουργικότητα και στον εκπαιδευτικό λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως συζητείται εκτενέστερα στο κεφάλαιο 4. Αρκεί να αναφερθεί στο σημείο αυτό ο καταλυτικός ρόλος που η δημιουργικότητα αναμένεται να διαδραματίσει στην επίτευξη των στόχων που η στρατηγική Ευρώπη 2020 θέτει (Official Journal of the European Union C 169/1, 15.6.2012).

Έχοντας ως δεδομένο πως η διαμόρφωση πολιτικής στοχεύει στην αντιμετώπιση ενός θέματος ή προβλήματος (Harman, 1984), εύλογα προκύπτει το καίριο ερώτημα του «γιατί» αυτή η ενασχόληση του πολιτικού λόγου με το θέμα. Ανάμεσα στους βασικούς λόγους είναι η σύνδεση της δημιουργικότητας με την οικονομική πρόοδο, μέσα από τη ρητορική της ανάπτυξης της καινοτομίας, στην οποία έχει άρρηκτα προσδεθεί η δημιουργικότητα (Craft & Jeffrey, 2008). Η συζήτηση των Sahlberg και Oldroyd (2010:

280), η οποία προσεγγίζει το θέμα από μια πολύ παραπλήσια οπτική, προσθέτει ως συνιστώσα αυτής της προόδου, τον παράγοντα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας ενός έθνους-κράτους, η οποία συνδέεται με το «διανοητικό και δημιουργικό κεφάλαιο και για αυτό ωθείται από τη γνώση, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία».

Ενδεικτικό αυτού του τρόπου σκέψης αποτελεί η περίπτωση της Αυστραλίας, για παράδειγμα, όπου σωρεία εγγράφων πολιτικής συστηματικά τονίζουν τον καταλυτικό ρόλο της δημιουργικότητας στη βελτίωση των οικονομικών αποτελεσμάτων της χώρας καθώς και την ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας (Burnard & White, 2008). Για το κράτος της Αυστραλίας, η δημιουργικότητα είναι συνώνυμη με την καινοτομία και την εφευρετικότητα. Προσπάθεια δε της κυβέρνησης «ως απάντηση στις εκκλήσεις επιχειρηματιών» είναι να «παράγει στο σχολείο καινούργια είδη ... δημιουργικού κεφαλαίου» (Hartley, 2006: 60 όπ. αναφ. στο Burnard & White, 2008: 671), ενεργώντας ουσιαστικά μέσα από μια προφανώς απλουστευμένη λογική που θεωρεί πως μια εισροή δημιουργικότητας στα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα παράγει στη συνέχεια δημιουργικούς ενήλικες εργαζόμενους (Burnard & White, 2008).

Ένας δεύτερος βασικός λόγος που το θέμα της δημιουργικότητας βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αναγνώριση του γεγονότος πως ο κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να είναι δημιουργικός και να χρησιμοποιεί αυτή τη δυνατότητα σε κάθε τομέα της ζωής του. Όπως υποστηρίζει ο Gibson (2010), η δημιουργικότητα είναι σύμφυτη σε σχεδόν όλους, αλλά διαφοροποιείται ως προς τον βαθμό της – μια θέση που βρίσκεται σε σύμπτωση με τη θέση της Craft (2000, όπ. αναφ. στο Crow, 2008), η οποία, ωστόσο, δεν θέτει μια τέτοια περιοριστική υποσημείωση, προβάλλοντας την καθολικότητα αυτής της δυνατότητας, την οποία χαρακτηρίζει ως μια βασική όψη της ανθρώπινης φύσης. Με δεδομένη αυτή την αναγνώριση καθολικότητας, η δημιουργικότητα μεταμορφώνεται, τρόπον τινά, σε μια σανίδα σωτηρίας, που θα προσφέρει λύσεις σε σωρεία προβλημάτων που προκύπτουν με τις γρήγορες κοινωνικοοικονομικές, τεχνολογικές και περιβαλλοντικές αλλαγές (Craft, 2005· Claxton, 2006 όπ. αναφ. στο Craft & Jeffrey, 2008· Burnard & White, 2008).

Μέσα σε αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό και σε ένα συνεχώς και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο, η «κουλτούρα μετάδοσης» που κυριαρχεί στη διδασκαλία (McWilliam, 2008: 264) φαίνεται να μην ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των καιρών, όπως ούτε και η ικανότητα να μαθαίνει κάποιος και απλά να αναπαράγει ανάλογες κοινωνικές συμπεριφορές (Bauman, 2004, όπ. αναφ. στο McWilliam, 2008). Δεδομένου πως ο κοινωνικός κόσμος έπαψε να είναι σταθερός και προβλέψιμος, η μάθηση καλείται να πάρει μια καινούργια μορφή (McWilliam, 2008) και η δημιουργικότητα τοποθετείται, μέσα σε

αυτές τις συνθήκες, σε μια κυρίαρχη θέση, ως «μια αναγκαία δεξιότητα-ζωής, η οποία χρειάζεται να καλλιεργηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα» (Craft, 1999: 137). Η ευθύνη για την επίτευξη αυτού του στόχου πέφτει αναπόφευκτα στους ώμους των δασκάλων (White, 2006), οι οποίοι αποτελούν, όπως συζητούν οι Burnard και White (2008), ένα κριτικό διαφοροποιητικό παράγοντα σε «μια αναδυόμενη, βασισμένη-στη-γνώση οικονομία όπου η δημιουργικότητα κατέχει πρωτεύουσα θέση» (Hartley, 2003: 81).

Ωστόσο, όπως υποδεικνύει η White (2006), το πώς ακριβώς ο δάσκαλος θα στηρίξει και θα βελτιώσει αυτή τη δεξιότητα αποτελεί θέμα προβληματισμού. Γεγονός παραμένει πως για να αναλάβει μια τέτοια προσπάθεια, θεωρείται απαραίτητο να έχει και ο ίδιος εμπειρία δημιουργικότητας (ό.π.) – εμπειρία που καθίσταται καίριας σημασίας εάν αναλογιστεί κανείς το σχόλιο του Nickerson (1999: 411 όπ. αναφ. στο White, 2006: 437) πως «η ιδέα πως τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα και πως οι πρώτες εκπαιδευτικές εμπειρίες», τις οποίες δέχεται το άτομο μέσα από την τυπική εκπαίδευση (Gibson, 2010· Robinson, 2000, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), «μπορούν να επιφέρουν μια απώλεια της δημιουργικότητά τους είναι πολύ ανησυχητική».

Πριν, ωστόσο, επεκταθούμε στον ρόλο που ο δάσκαλος καλείται να διαδραματίσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών είναι αναγκαίο να έχουμε μια πληρέστερη εννοιολογική εικόνα, παραθέτοντας κάποιους επιπρόσθετους ορισμούς της δημιουργικότητας, πέραν από τον λόγο του Καστοριάδη, και να αναδείξουμε τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα καθώς και τις προϋποθέσεις για την ανάδυσή και την ανάπτυξη της. Η διερεύνηση της έννοιας παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως μια δύσκολη υπόθεση, με τον Sternberg (2006 :3, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010: 608) να τη χαρακτηρίζει ως ευρεία και δύσκολη στη σύλληψη, ή κατά την Philpott, φευγαλέα (2007, όπ. αναφ. στο Crow, 2008). Αυτή ακριβώς η δυσκολία καθρεφτίζεται στο γεγονός πως η δημιουργικότητα, ως έννοια, παραμένει ανοικτή σε διαφορετικούς και, όχι σπάνια, αντιφατικούς ορισμούς (Gibson, 2010). Αυτή τη διαφορετικότητα στους ορισμούς θα πρέπει παράλληλα να τη συνδέσει κανείς και με το γεγονός πως οι ρητορικές που έχουν αναπτυχθεί γύρω από την έννοια αναδύονται από διαφορετικές σφαίρες, από τη Δημιουργικότητα ως Οικονομική Αναγκαιότητα, τη Δημιουργική Ιδιοφυΐα, τη Δημιουργικότητα για Κοινωνικό Καλό, μέχρι το Δημιουργικό Παιγνίδι και τη Δημιουργική Τάξη, και όχι μόνο (Banaji, 2006, όπ. αναφ. στο Crow, 2008).

Κάποιοι από τους ορισμούς της έννοιας θεμελιώνονται, για παράδειγμα, στη βάση των αποτελεσμάτων, των προϊόντων της δημιουργικότητας (Nickerson, 1999, όπ. αναφ. στο White, 2006) και στην περιγραφή της διαδικασίας που οδηγεί σε αυτά, ενώ άλλοι χαρακτηρίζονται από μια ευρείας μορφής γενικότητα μέσα από την οποία θα μπορούσε να

σχηματίζει κανείς τη δική του εικόνα όσον αφορά το τι θα μπορούσε να εντάξει μέσα στα πλαίσια της. Ο Gibson (2010) βρίσκεται σε σύμπτωση με τον Καστοριάδη μέσα από την αναφορά του στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί καινούργιες σε νόημα μορφές, ενώ ο Koestler (1964: 120, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010) επικεντρώνεται στη διαδικασία, συζητώντας πως η δημιουργικότητα «αποκαλύπτει, επιλέγει, αναδιοργανώνει, συνδέει και συνθέτει ήδη υπάρχοντα γεγονότα, ιδέες, ικανότητες και δεξιότητες» – αναδεικνύει, δηλαδή, το ήδη υπάρχον ως δομικό υλικό χωρίς ωστόσο να προχωρά και να δηλώνει, όπως ο Καστοριάδης, πως το προϊόν αυτής της διεργασίας είναι κάτι το καινούργιο. Το τι χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την εκδήλωση της δημιουργικότητας είναι το στοιχείο μιας επέκτασης ή/και σπασίματος υφιστάμενων ορίων και πλαισίων, όπως και το στοιχείο της ανακάλυψης και αισθητικής οργάνωσης (Eisner, 2005, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), κάτι που σημαίνει λογικά μια διατάραξη υφιστάμενων τρόπων σκέψης (Florida, 2002, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010). Από την πλευρά τους, οι Sternberg και Lubart (1999: 3, όπ. αναφ. στο White, 2006) αναδεικνύουν το στοιχείο της καινοτομίας στον ορισμό τους κάνοντας αναφορά στην παραγωγή «πρωτότυπου» και «απρόσμενου» έργου από πλευράς του ατόμου, το οποίο χαρακτηρίζουν ως «κατάλληλο», γεγονός που παραπέμπει στην αξιολόγησή του αποτελέσματος μέσα από κριτήρια ωφελιμισμού και χρηστικότητας σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Παρά την ετερότητα στους ορισμούς, υπάρχει σύγκλιση θέσεων πως η ικανότητα αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί (Wallas, 1926· Gardner 2004, όπ. αναφ. στο Sahlberg & Oldroyd, 2010). Κάτω από ποιες προϋποθέσεις θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτή η ανάπτυξη, ωστόσο; Στη διαμόρφωση απάντησης σε αυτό το ερώτημα δεν θα μπορούσε να βασιστεί κανείς σε καλύτερη κατάθεση, ή αλλιώς μαρτυρία από τον λόγο ανθρώπων που γίνονται παραδεχτοί ως δημιουργικοί. Το ακόλουθο απόσπασμα από το βιβλίο του Arthur Koestler – “The sleepwalkers” (1959), στο οποίο καταγράφεται η ιστορία της Δυτικής κοσμολογίας από την αρχαία Μεσοποταμία μέχρι τον Isaac Newton, ο συγγραφέας συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας εκδήλωσης δημιουργικότητας όπως αναφέρεται σε επιστολές και αυτοβιογραφίες των επιστημόνων που άλλαξαν τον τρόπο σύλληψης και κατανόησης του κόσμου:

Ο εφευρέτης συλλαμβάνει μοτίβα σχέσεων λειτουργικών αναλογιών που κανείς προηγουμένως δεν τα είχε δει, όπως ο ποιητής συλλαμβάνει την εικόνα μιας καμήλας σε είναι κινούμενο σύννεφο (ό.π.: 88).

... Κάθε δημιουργική πράξη – στην επιστήμη, στην τέχνη, ή τη θρησκεία – σημαίνει μια οπισθοδρόμηση σε ένα πιο πρωτόγονο επίπεδο, μια νέα αθωότητα κατανόησης απελευθερωμένη από τον καταρράκτη αποδεχτών πιστεύω. Είναι

μια διαδικασία οπισθοχώρησης και παράλληλης ανασύνταξης (*reculer pour mieux sauter*), μια αποσύνθεση που προηγείται της νέας σύνθεσης, που συγκρίνεται με τη σκοτεινή νύκτα της ψυχής μέσα από την οποία πρέπει να περάσει ο μυστικιστής. ... Τα θέματα που αντηχούν μέσα από τα γραφόμενα τους είναι: μια υποβάθμιση της λογικής και επαγωγικού συλλογισμού (εκτός για επαλήθευση μετά το γεγονός), τρόμος ενός μονόδρομου τρόπου σκέψης σε ράγιες, δυσπιστία μπροστά σε υπερβολική συνοχή, σκεπτικισμό όσον αφορά ένα υπερβολικά συνειδητό τρόπο σκέψης (ό.π.: 83).

Η μη ανάδειξη της λογικής σκέψης σε αυτή τη δημιουργική διαδικασία παρουσιάζεται και στον Albert Einstein, ο οποίος δηλώνει πως «όλα τα σπουδαία κατορθώματα της επιστήμης πρέπει να ξεκινούν από διαισθητική γνώση. Πιστεύω στη διαίσθηση και στην έμπνευση», (<https://www.reddit.com/r/PhilosophyofScience/comments/1a04qo/>) – μια δήλωση που μας παραπέμπει σε διεργασίες στο ασυνείδητο της ψυχής, όπως μας παραπέμπει επίσης και ο συγγενικός λόγος του Γάλλου μαθηματικού, φυσικού και φιλόσοφου της επιστήμης Henri Poincaré μέσα από την υπόδειξή του ότι «είναι με τη διαίσθηση που ανακαλύπτουμε και με τη λογική που αποδεικνύουμε» (https://en.wikiquote.org/wiki/Henri_Poincar%C3%A9). Η Boden προσθέτει στις προϋποθέσεις ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Γράφει χαρακτηριστικά στο βιβλίο της, «The creative mind»: η δημιουργικότητα «εμπερικλείει όχι μόνο ένα ενδιαφέρον με πάθος αλλά επίσης και αυτοπεποίθηση. Το άτομο χρειάζεται μια υγιή αυτοεκτίμηση να επιδιώξει πρωτότυπες ιδέες και (τελικά) να κάνει λάθη, ανεξάρτητα από την κριτική (που ασκείται) από τους άλλους» (1990: 255 όπ. αναφ. στο Gibson, 2010: 608).

Πέρα, όμως, από το πάθος, την αυτοπεποίθηση και το θάρρος να αναλαμβάνει ρίσκο, να μην φοβάται να κάνει λάθη – ένα ουσιώδες, κατά τον Isaac Newton, στοιχείο της δημιουργικότητας (<https://books.google.com.cy/books?isbn=0133123197>) – ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει αυθορμητισμό, ανοικτό μυαλό και αρκετή ευελιξία, όπως και μια θετική στάση απέναντι στην εμπειρία (Erwin & Gibson, 2007, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010). Όπως τονίζει η Craft, «το να καλλιεργήσει κανείς μια τέτοια στάση απέναντι στη δική του δημιουργικότητα είναι ένα αναγκαίο σημείο εκκίνησης» (2001: 21, όπ. αναφ. στο White, 2006: 437). Δεδομένου πως η εκδήλωση της δημιουργικής διδασκαλίας δεν πραγματοποιείται σε ένα ελεύθερο πεδίο, αλλά μέσα σε υπάρχουσες δομές και πλαίσια, η δημιουργική σχολική τάξη χρειάζεται να οικοδομείται με ευελιξία και αυτοσχεδιασμό μέσα σε αυτά τα πλαίσια, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές στην όλη μαθησιακή διαδικασία (Sawyer, 2004).

Το όφελος αυτής της έκφρασης δημιουργικότητας δεν στρέφεται απλά ως ένα είδος αυτο-ικανοποίησης στον ίδιο το δάσκαλο. Η δική του δημιουργικότητα και το περιβάλλον

δημιουργικότητας που οικοδομεί αναμένεται να εμβολιάζουν τη δημιουργικότητα των ίδιων των μαθητών του, πολλαπλασιάζοντας λογικά το όφελος και δίνοντας περαιτέρω ώθηση στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος δημιουργικότητας. Όπως υποδεικνύει ο Cutler (2003: χ, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010: 610), «η δημιουργικότητα, όπως και η γνώση, ανθούν σε ένα περιβάλλον που αγκαλιάζει τόσο την ποικιλότητα, τη συνεργασία όσο και τη διαθεματικότητα (interdisciplinarity)» – μια συζήτηση που ενδυναμώνεται από το γεγονός πως «οι δημιουργικοί άνθρωποι έλκονται σε κέντρα δημιουργικότητας», όπως άλλωστε μαρτυρούν «η κλασική Αθήνα και Ρώμη, η Φλωρεντία κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης...» (Gibson, 2010: 610).

Τι είδους στρατηγικές θα μπορούσε να υιοθετήσει ένας δημιουργικός δάσκαλος; Αν και η συζήτηση των Sternberg και Williams (1996, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010) αφορά την ανώτατη εκπαίδευση, εν τούτοις αυτή μπορεί λογικά να μεταφυτευθεί και να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε επίπεδο. Υποδεικνύουν χαρακτηριστικά οι δύο ερευνητές πως ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας αμείβει τις δημιουργικές ιδέες, σκέψεις και προϊόντα, ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκου, επιτρέπει τα λάθη, βοηθά την ανάπτυξη της φαντασίας με πολύμορφους τρόπους, προσφέρει αρκετό χρόνο για δημιουργική σκέψη και αμφισβητεί τις υποθέσεις.

Η προσπάθεια οικοδόμησης ενός δημιουργικού δασκάλου με στόχο τη διαμόρφωση ενός δημιουργικού μαθητή δεν είναι, ωστόσο, χωρίς προβλήματα και δυσκολίες, αφού οι προθέσεις και οι πράξεις των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζονται, σε πολλές περιπτώσεις, να βρίσκονται σε αντίθεση μεταξύ τους όσον αφορά αυτό τον προσανατολισμό, δημιουργώντας ένα παράδοξο φαινόμενο. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα και μια εκπαιδευτική κουλτούρα, για παράδειγμα, που επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην επίτευξη συγκεκριμένων επιπέδων, στην αποδοτικότητα, στον εξωτερικό έλεγχο, στη λογοδοσία του δασκάλου για αυτά τα αποτελέσματα δεν οδηγεί σε ανάπτυξη αλλά σε απώλεια της δημιουργικότητας στην τάξη (Hargreaves et al., 2001, όπ. αναφ. στο White, 2006). Τον ίδιο αρνητικό ρόλο διαδραματίζουν ο ανταγωνισμός, η πίεση για συμμόρφωση, η στείρα μάθηση και ο περιορισμός των επιλογών (Amabile, 1989, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010). Μια βέλτιστη παιδαγωγική που επιβάλλεται καθολικά, για παράδειγμα, μειώνει ή αποκλείει τις δυνατότητες επιλογών, οδηγώντας σε μια συρρίκνωση του δημιουργικού χώρου μέσα στον οποίο ο δάσκαλος μπορεί να ασκήσει την επαγγελματική του κρίση (Burnard & White, 2008).

Χρειάζεται, επομένως, να απομακρυνθεί κανείς από ένα «μηχανιστικό» μοντέλο, όπως αποκαλεί ένα τέτοιο σχολείο ο Secretan (1995: 33 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 108) και να υιοθετηθεί ένα «χαώδες» μοντέλο – ένα μοντέλο το οποίο χαρακτηρίζει η φοβερή

ενέργεια, ο ενθουσιασμός, η χαρά και ο αυθορμητισμός, σε αντίθεση με το μηχανιστικό που ορίζεται μέσα από τα στοιχεία της εξουσίας και του ελέγχου (ό.π.: 108/9). Ένα τέτοιο χαώδες μοντέλο, ή κατά τον Bernie Neville, Διονυσιακής μορφής σχολείο που τρέφει την ψυχή του παιδιού μέσα από «παιγνίδι, χορό και δράμα» (1989: 201 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 84) αποκτά κριτική σημασία αν αναλογισθούμε πως τα μικρά παιδιά τείνουν να είναι από τη φύση τους αυθόρμητα (Miller, 2000), και πως «η κυριαρχία μιας χρηστικής μορφής ορθολογικότητας, σε βάρος των άλλων λειτουργιών, δυνατό να είναι μια ψυχική φυλακή για τα παιδιά και τους νεαρούς ανθρώπους» (Gidley, 2009: 543).

Για να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα στο σχολείο, η «δημιουργική παιδαγωγική» απαιτεί, επομένως, ανάμεσα σε άλλα, μια ενδυνάμωση τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή, για την οικοδόμηση καινοτόμων κουλτούρων μάθησης (Burnard & White, 2008). Θεωρείται, δηλαδή, αναγκαίο ο δάσκαλος να έχει παιδαγωγική αυτονομία και επαγγελματική ελευθερία (agency), καθώς και μια παράλληλη στήριξη να αναλαμβάνει ρίσκο και να νοιώθει πως μπορεί να εργάζεται έξω από τα όρια του «ασφαλούς, του γνωστού και του προβλέψιμου» (ό.π.: 672). Αν το αντίθετο συμβαίνει, αν ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο που περιορίζει τη δημιουργικότητα και την αυτονομία του, η «εκπαίδευση κοιτάζει όλο και περισσότερο στο παρελθόν, παρά στο μέλλον», υποδεικνύουν οι Burnard και White (2008: 676).

2.12.3 Αυτονομία

«... η αυτονομία αποτελεί τον τρόπο υπάρξεως του ανθρώπου»
Καστοριάδης, 1981: 148

«Τίποτε δεν έχει φέρει την παιδαγωγική θεωρία σε μεγαλύτερη ανυποληψία», υποστήριξε ο Dewey, (1916: 176-177, 179, όπ. αναφ. στο Webster, 2009: 43), «από την πίστη πως αυτή καθορίζεται (is identified) με το να διανέμονται στους δασκάλους συνταγές και μοντέλα για να ακολουθούν στη διδασκαλία». Μια τέτοια προσέγγιση δεν οικοδομεί, αφού μεταφράζεται ουσιαστικά, στην πράξη, σε μια ενθάρρυνση του δασκάλου να μην ασκεί την προσωπική του κρίση—μια κριτική δυνατότητα την οποία ο Dewey θεωρεί ως αναγκαία για να είναι ένας δάσκαλος σε θέση να εκπαιδεύει (ό.π.). Ήδη η υπόδειξη και η κριτική που ασκεί ο Dewey μέσα από την παραπομπή στον περιορισμό της αυτόνομης δράσης του δασκάλου οικοδομεί την έννοια της αυτονομίας ως ένα πρόβλημα προς επίλυση. Ο χαρακτηρισμός της υποβάθμισης ή/και στέρησης της αυτονομίας ως μη οικοδομητικής παρουσιάζεται να επηρεάζει την ίδια την ανάπτυξη του δασκάλου, τη σχέση του με τον ίδιο του τον εαυτό. Δεδομένου δε ότι φαίνεται να επηρεάζει γενικά την εκτέλεση του έργου του

δεν μπορούμε να αποκλείσουμε και ένα αρνητικό παρεμβατικό ρόλο στην ανάπτυξη των σχέσεων του με τα παιδιά.

Πώς αναδύεται ωστόσο το πρόβλημα της αυτονομίας; Αν διευρύνουμε προσωρινά το πλαίσιο εξέτασης του προβλήματος και το αντικρίσουμε κάτω από ένα γενικό κοινωνικό φακό, μπορεί να λεχθεί πως αυτό «παραπέμπει αμέσως, μάλιστα ταυτίζεται, με το πρόβλημα της σχέσης του υποκειμένου και του άλλου – ή των άλλων ...» (Καστοριάδης, 1981: 159). Αν δεν υπήρχε αυτός ο άλλος ή αυτοί οι άλλοι, και η αναπόφευκτη δημιουργία σχέσεων, θα ήταν δυνατό να συλλογιζόμαστε το θέμα της αυτονομίας ως πρόβλημα; Παραδεχόμενοι αυτή τη δημιουργία σχέσεων ως τον πυρήνα ανάδυσης του προβλήματος και δεδομένου ότι το πρόβλημα εξετάζεται στην προκειμένη περίπτωση κάτω από το πρίσμα εκπαιδευτικών πολιτικών, θα πρέπει παράλληλα να παραδεχθούμε πως μια εκπαιδευτική πολιτική δεν αποτελεί ένα φυσικό πρόσωπο με το οποίο κάποιος θα μπορούσε να συνάψει σχέση. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να υποβάλει κανείς πως η αναφορά του Καστοριάδη δεν έχει ισχύ. Ωστόσο, η πολιτική είναι όχι μόνο πράξη αλλά και λόγος – είναι ο λόγος του άλλου ή των άλλων. Είναι, θα μπορούσαμε να πούμε, ο απρόσωπος άλλος που έχει την εξουσία και τη δύναμη να εισρέει στην ιδιωτική σφαίρα και να την επηρεάζει, επηρεάζοντας παράλληλα τις σχέσεις του υποκειμένου με τους άλλους. Πέραν αυτού, στον σχολικό χώρο συναντά κανείς αυτόν τον άλλο, στο πρόσωπο της σχολικής ηγεσίας και στους συναδέλφους του δασκάλου, όπως άλλωστε και στο πρόσωπο των γονέων των παιδιών. Αυτοί, λοιπόν, οι άλλοι εμφανίζονται σαν «συστατικά στοιχεία του υποκειμένου, του προβλήματός του και της δυνατής του λύσης» (Καστοριάδης, 1981: 159). Αν και επιθυμητικό ο άνθρωπος (Αριστοτέλης, *Περί Ψυχής*, όπ. αναφέρεται στο Χριστοδούλου, 2003), η άσκηση της ελεύθερης θέλησής του (Ακινάτης, όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015) στην πραγμάτωση των επιθυμιών του τίθεται υπό περιορισμό, δοκιμάζεται στο βαθμό που ο λόγος του άλλου ή των άλλων επιβάλλεται άμεσα ή έμμεσα στο υποκείμενο ή παρεμβάλλει εμπόδια. Είναι αδύνατο απλά να ξεφορτωθείς τον όποιον άλλο ή άλλους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αυτονομία αναδύεται ως ζήτημα διεκδίκησης, απόκτησης και μεγιστοποίησης των δυνατοτήτων άσκησής της, ή αντικρίζοντας το αλλιώς από τη σκοπιά μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ως θέμα απόδοσης αυτονομίας.

Πώς ακριβώς ορίζεται αυτή η έννοια της αυτονομίας του δασκάλου; Όπως και στην περίπτωση του ορισμού άλλων εννοιών, της επαγγελματικής ταυτότητας και της δημιουργικότητας, για παράδειγμα, ο ορισμός της αυτονομίας δεν παρουσιάζεται ξεκάθαρος στη βιβλιογραφία (Pearson & Moomaw, 2005). Ανεξαρτήτως αυτής της απουσίας καθαρότητας, θα μπορούσε να λεχθεί πως η έννοια εξετάζεται και ορίζεται κυρίως στη βάση τριών πυλώνων: ατομικά, μέσα από τα μάτια των ίδιων των δασκάλων, κάτω από το πρίσμα

της έννοιας «επαγγελματίας», και μέσα σε ένα ευρύτερο συλλογικό πλαίσιο που ξεκινά, θα μπορούσε να λεχθεί, με τους συναδέλφους στον σχολικό χώρο και διευρύνεται και αναγάγεται σε θέμα που αφορά ολόκληρη την κοινωνία και το όραμα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Κυρίαρχο στοιχείο που ενυπάρχει και διαπερνά και τους τρεις πυλώνες: η έννοια και ο βαθμός απόδοσης ελέγχου στα χέρια του δασκάλου.

Αναλυτικότερα, οι Pearson και Hall (1993) συζητούν πως η αυτονομία συνίσταται ως η ιδέα που έχουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, για το κατά πόσον έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους ως δάσκαλοι καθώς και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο εργάζονται. Αυτές οι αντιλήψεις των δασκάλων, ωστόσο, δεν παρουσιάζουν ένα ομοιογενές μωσαϊκό, πράγμα που σημαίνει υποκειμενικότητα στην απόδοση νοήματος. Για παράδειγμα, ένα σχολικό περιβάλλον που προσφέρει σε έναν δάσκαλο ελευθερία κινήσεων, όπου η διεύθυνση δεν αναμειγνύεται και δεν ελέγχει το έργο του, θα έδινε σε αυτόν την αίσθηση του ελέγχου, της αυτονομίας. Οι ίδιες όμως συνθήκες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν από ένα άλλο συνάδελφό του ως περιπτώσεις όπου η διεύθυνση του σχολείου δεν εκτελεί σωστά και με επάρκεια τα καθήκοντά της. Μέσα από τις δύο αυτές περιπτώσεις αναδεικνύεται ένα σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να τύχει σχολιασμού. Η παροχή αυτονομίας δεν συνεπάγεται αυτόματα και άσκησή της, αλλά ούτε και σημαίνει, αν προχωρήσουμε ένα βήμα παρά πέρα, πως αυτός που επιλέγει να ενεργεί αυτόνομα, ενεργεί πάντοτε κατά τέτοιο τρόπο και σε όλες τις περιπτώσεις ανεξαρτήτως συνθηκών. Αν, για παράδειγμα, βρισκόμαστε μπροστά σε ένα δάσκαλο, ο οποίος στη ζωή του, γενικά, απεχθάνεται την ανάληψη ρίσκου και πρωτοβουλίας και επιλέγει πάντοτε τη μεγιστοποίηση του αισθήματος της ασφάλειας, θα ήταν η απόδοση αυτονομίας δώρο ή κατάρα για αυτόν; Μάλλον το δεύτερο, για να μην είμαστε και απόλυτοι.

Οι Chambliss (1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011), Pearson και Moomaw (2006: 44) καθώς και ο Raaen (2011) συζητούν και ορίζουν την έννοια κάτω από το πρίσμα του τι σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας. Ο Chambliss συνδέει την έννοια με το δικαίωμα της αυτορρύθμισης της δραστηριότητας, των ενεργειών ενός επαγγελματία – ένα δικαίωμα που ουσιαστικά αποτελεί αντάλλαγμα για την εξειδικευμένη γνώση που είναι σε θέση να προσφέρει στους άλλους και το οποίο αποκαλείται συνήθως «επαγγελματική αυτονομία». Χωρίς αυτονομία, τονίζουν πολλοί ερευνητές, όπως οι Blasé και Kirby (2000), Ingersoll (1997) και Khmelkon (2000), (όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005), δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για αληθινό επάγγελμα, είτε πρόκειται για το επάγγελμα του δασκάλου ή οποιουδήποτε άλλου. Μέσα από τον ίδιο ουσιαστικά φακό και μέσα από ένα παραλληλισμό με το επάγγελμα του γιατρού, διάφοροι άλλοι ερευνητές ορίζουν την αυτονομία του δασκάλου ως την ελευθερία που αυτός απολαμβάνει στο να «συνταγογραφεί την καλύτερη

θεραπεία για τους μαθητές τους» (Pearson & Moomaw, 2006: 44), θεμελιώνοντας, δηλαδή, τον ορισμό της, όπως και στην περίπτωση του Chambliss, πάνω στην εξειδικευμένη γνώση από την οποία αντλείται αυτό το δικαίωμα συνταγογράφησης. Όπως συζητά ο Raaen (2011), αυτό το δικαίωμα νομιμοποιεί και δίνει εξουσία στον επαγγελματία μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της δικής του δικαιοδοσίας να καθορίζει τι είναι σωστό και αληθινό να πράξει.

Μια διαφορετική προσέγγιση, ωστόσο, αντιμετωπίζει την αυτονομία ως ένα θέμα που δεν αφορά τον δάσκαλο μεμονωμένα και απομονωμένα από το σύνολο. Βασικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι η λήψη αποφάσεων με συνεργατικό τρόπο (στοιχείο αυτονομίας αλλά κατά συλλογικό τρόπο) καθώς και η ελευθερία επιλογών όσον αφορά τις υπηρεσίες που οι δάσκαλοι προσφέρουν στους μαθητές τους (Willner, 1990 όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005). Σε παρόμοια τροχιά κινείται και ο Franklin (1998: 13, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005: 41), ο οποίος υποδεικνύει πως «η αποξένωση δεν είναι αυτονομία», ενώ οι Frase και Sorenson (1992: 40, ό.π.:41) αναλύουν περαιτέρω το θέμα της αποξένωσης εξηγώντας πως «το να είναι κάποιος απομονωμένος σε μια τάξη χωρίς αλληλεπίδραση με συναδέλφους ή ανατροφοδότηση δεν είναι το επιδιωκόμενο πνεύμα της αυτονομίας» – μια τέτοια αντίληψη θα ήταν μια παρεξηγημένη ερμηνεία της έννοιας αυτονομίας. Κάτω από ένα τέτοιο φακό, η έννοια αντικρίζεται ως θέμα σχέσεων με τον άλλο, ένα κριτικό στοιχείο που προβάλλει κατά τρόπο απόλυτο και ο Καστοριάδης (1981) στη συζήτησή του για την αυτονομία γενικά.

Παρόλο που και ο Dewey (1938a, όπ. αναφ. στο Webster, 2009) δεν θεωρεί πως η αυτονομία συνίσταται σε ένα θέμα που αφορά τον δάσκαλο ως μονάδα, η δική του οπτική αναγάγει το θέμα σε ένα σημαντικότερο πλαίσιο που αφορά σε ολόκληρη την κοινωνία. Το είδος της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας που ο Dewey (1916, όπ. αναφ. στο Webster, 2009) πρεσβεύει, αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα στην οποία πρέπει να καθορίζονται και να πραγματοποιούνται οι σκοποί της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια αυτή η δυνατότητα άσκησης αυτονομίας θα πρέπει να πηγάζει από ένα ευρύτερο πλαίσιο, να βρίσκεται ενσωματωμένη στο νόημα που αποδίδουμε στον σκοπό της παιδείας (ό.π.). Κάτι τέτοιο δεν σημαίνει πως η σημασία άσκησης αυτονομίας από τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά μειώνεται με οποιοδήποτε τρόπο. Αν θεωρηθεί πως καίριος σκοπός της παιδείας είναι η διαμόρφωση μιας αληθινά δημοκρατικής κοινωνίας, τότε η δημοκρατική άσκηση της εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για επίτευξη αυτού του σκοπού. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει, για τον Dewey, πως οι δάσκαλοι δεν πρέπει να μετατρέπονται σε παιδαγωγικούς σκλάβους, οι οποίοι με τρόπο παθητικό συμμορφώνονται στα προστάγματα των ελίτ εξουσίας (ό.π.).

Είναι φανερό μέσα από τους ορισμούς που έχουν δοθεί πως αυτή η επαγγελματική αυτονομία δεν συνίσταται ως απόλυτη ελευθερία, αφού συνεπάγεται την ύπαρξη ενός πλαισίου όπως και ενός συσχετισμού με τον άλλο. Αυτό το στοιχείο περιορισμού της ελευθερίας αναδεικνύεται και από τον Foucault (1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011), ο οποίος συζητά πως ένας επαγγελματίας δεν λειτουργεί ανεξέλεγκτα αλλά μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και υπόκειται ο ίδιος στη ρύθμιση που αυτό το πλαίσιο καθορίζει. Για παράδειγμα, στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου, η εξουσία που εισρέει στους φορείς της σε αυτό τον χώρο θέτει συγκεκριμένα όρια μέσα στα πλαίσια των οποίων επιτρέπεται να κινείται κανείς. Οι δάσκαλοι έχουν, επομένως, το δικαίωμα να εκφράσουν και να προωθήσουν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους σε αυτό τον χώρο όσον αυτές συνάδουν με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί από το σχολείο και συνάδουν με το τι θεωρείται «κανονικό, αληθινό και σωστό» (Foucault, 1980: 98, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011: 629). Ένας τέτοιος τρόπος αντίληψης της έννοιας, ωστόσο, σημαίνει ουσιαστικά διατήρηση του status quo, αφού αφαιρεί από τον δάσκαλο τη δυνατότητα εκτέλεσης ενός ρόλου ανανέωσης και αλλαγής του κόσμου, πράγμα που μας απομακρύνει από, ή ορθότερα αποκλείει την πραγμάτωση κριτικής παιδαγωγικής.

Δεδομένου αυτού του σκηνικού, το εύλογο ερώτημα που προκύπτει αφορά τη μορφή που θα μπορούσε να πάρει αυτή η άσκηση επιτρεπόμενης αυτονομίας από μέρους του δασκάλου στον σχολικό χώρο; Όπως συζητούν οι Pearson και Moomaw (2006) καθώς και οι Pearson και Hall (1993), αυτή διακρίνεται σε δύο πεδία: το ένα αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας (curriculum autonomy) και το άλλο μια γενική διδακτική αυτονομία (general teaching autonomy). Στην πρώτη περίπτωση, ένας δάσκαλος έχει το δικαίωμα να επιλέξει την ύλη, το υλικό, τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας ενός μαθήματος, ενώ στη δεύτερη είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει τη δημιουργικότητά του και να εφαρμόσει τις δικές του διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, να επιλέξει τους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών, να διαμορφώσει τον χώρο της τάξης όπως ο ίδιος επιθυμεί, καθώς και να καθορίσει τα επίπεδα συμπεριφοράς, για παράδειγμα (Pearson & Moomaw, 2006).

«Ο βαθμός της ατομικής αυτονομίας που μπορεί να ασκήσει ένας δάσκαλος σε σχέση με τον προγραμματισμό και τη διδασκαλία στην τάξη» αποτελεί κριτήριο κατά πόσο μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαγγελματίας, ή όχι (Ingersoll & Alsalam, 1997: vii, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005: 40). Από την πλευρά των ιδίων των δασκάλων, η πιο σημαντική και ουσιώδη πτυχή αυτής της αυτονομίας αφορά τη διαδικασία της διδασκαλίας, δεδομένου πως οι δάσκαλοι θεωρούν τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες, με τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα και πείρα σε εξειδικευμένους τομείς και, κατά συνέπεια, πιστεύουν πως έχουν το δικαίωμα να οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία με τον τρόπο

που οι ίδιοι κρίνουν ως τον καταλληλότερο (Franklin, 1998· Hanson, 1991, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005).

Αν και έκδηλα η δυνατότητα άσκησης αυτονομίας από μέρους του δασκάλου είναι καίριας σημασίας, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, ως πράξη, δεν φαίνεται να καθρεφτίζουν αυτή τη σημαντικότητα. Πολιτικές και οικονομικές αλλαγές σε δυτικές κοινωνίες, για παράδειγμα, οδηγούν σε μια υπόσκαψη των επαγγελματιών (Hargreaves, 1994· Campbell et al. 1991, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011), γεγονός που συνεπάγεται μια μείωση των επιπέδων αυτονομίας τους και των δυνατοτήτων τους να ασκούν οι ίδιοι έλεγχο στο έργο τους (ό.π.). Το επάγγελμα του δασκάλου δεν αποτελεί εξαίρεση στις επιδράσεις τέτοιων αλλαγών. Οι δάσκαλοι, σε ένα αυξανόμενο βαθμό, πρέπει να λογοδοτούν για την επίτευξη ή μη των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί εξωτερικά (Campbell et al., 1991· Karlsen, 1993, 2002· Hargreaves, 1994, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011), ενώ κανονισμοί και αναλυτικά προγράμματα που καθορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας περιορίζουν, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, την ανεξαρτησία των δασκάλων (Groundwater-Smith & Sachs, 2002· Pink, 1990, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011). Ακόμη, οποιεσδήποτε αλλαγές, τονίζουν οι Firestone και Bader (1992, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2006), που επιβάλλονται στους δασκάλους, από πάνω προς τα κάτω, αποτελούν αντίφαση στην ανάπτυξη επαγγελματισμού. Μια τέτοια εικόνα αντίφασης εκπέμπει και η διαπίστωση πως οι δάσκαλοι στο δημόσιο σχολείο δεν έχουν σχεδόν καθόλου εξουσία όσο αφορά στον σχεδιασμό και τη διοίκηση των σχολείων (Heid & Leak, 1991· Nyberg & Farber, 1986· Williams, 1990, όπ. αναφ. στο Pearson, 1998) και πως οι αποφάσεις που αφορούν το έργο τους λαμβάνονται από τρίτους: την πολιτεία, τα σχολικά διοικητικά συμβούλια και τη διεύθυνση του σχολείου, για παράδειγμα, (Feir, 1985· Nyberg & Farber, 1986· Retsinas, 1982, όπ. αναφ. στο Pearson, 1998).

Θεωρείται ή δεν θεωρείται τελικά ο δάσκαλος ως επαγγελματίας; Όπως συζητά ο Webster (2009: 45), ένας δάσκαλος δεν μπορεί να είναι επαγγελματίας, με την έννοια του αυτόνομου δασκάλου, εάν μετατρέπεται σε ένα «παιδαγωγικό σκλάβο» της θέλησης, των σκοπών ή/και των πολιτικών άλλων. Ξεκάθαρη και η τοποθέτηση του Bailey (1984, όπ. αναφ. στο Beck, 2008: 128), όσον αφορά τη μετατροπή του δασκάλου σε εκτελεστή πολιτικών. «Το τι δεν μπορεί να κάνει ένας αυτόνομος δάσκαλος, και να διατηρήσει την αυτονομία του», συζητά, «θα ήταν να θεωρήσει τον ρόλο του δασκάλου απλά ως αυτό του αντιπρόσωπου (agent) για τη λήψη αποφάσεων κάποιου άλλου, ιδιαίτερα όπου αυτός ο άλλος δεν ήταν επαγγελματίας παιδαγωγός».

Η απουσία αυτονομίας έχει προφανώς τις ορατές αρνητικές συνέπειες της. Αποτελεί, μαζί με την έλλειψη αναγνώρισης και επαγγελματισμού, ένα από τους συνηθέστερους

λόγους που οι δάσκαλοι εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους (Natale, 1993· Pearson & Hall, 1993, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005). Στην αντίθετη περίπτωση, όμως, όπου ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα άσκησης αυτονομίας, αυτό αποτελεί ένα παράγοντα που συμβάλει θετικά στην υποκίνησή του (Khmelkon, 2000· Losos, 2000· White, 1992, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005), ο δε βαθμός αυτονομίας του συνδέεται θετικά με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Gnecco, 1983· Pearson & Hall, 1993, π.χ. όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005, Pearson & Moomaw, 2006).

Δεδομένων τόσο των θετικών επιδράσεων της παρουσίας αυτονομίας όσο και των αρνητικών επιπτώσεων που η απουσία της συνεπάγεται, καθώς και των πορισμάτων διαφόρων ερευνών που επισημαίνουν την ανάγκη αναβάθμισης της διδασκαλίας στο στάτους ενός επαγγέλματος, μέσα από μια γνήσια ενδυνάμωση του δασκάλου, προσφέροντάς του μια αίσθηση αυτονομίας (π.χ. Feir, 1985· Hart, 1990· Heid & Leak, 1991· Kremer & Hofman 1981· Williams, 1990, όπ. αναφ. στο Pearson, 1998), ο παράγοντας αυτονομία θα πρέπει λογικά να αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού από πλευράς των διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών. Και αυτό όχι απλά ως θέμα παροχής αυτονομίας ως λέξη σε μια σελίδα εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά, αντλώντας από τους Priestley, Biesta, Philiprou και Robinson (2015), ως παροχή των μέσων και διασφάλιση δημιουργίας ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος άσκησης αυτής της αυτονομίας.

2.12.4 Αποτελεσματικότητα

*When you are talking about school improvement, remember to keep pupils in mind.*⁶

Το 2016 περισσότεροι από 600 άνθρωποι από περισσότερες από 50 χώρες συμμετείχαν στο 29^ον ετήσιο συνέδριο του International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) – ένας αριθμός συμμετοχής, (ο μεγαλύτερος μέχρι τότε στην ιστορία του ICSEI), (http://www.gla.ac.uk/schools/education/aboutus/news/headline_442026_en.html) που φανερώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον που καταγράφεται διεθνώς γύρω από το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας και το οποίο απασχολεί, όπως αναφέρουν οι Teddlie και Liu (2008), χώρες σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης: από την Αυστραλία, την Κίνα και το Πακιστάν, μέχρι τη Φιλανδία, Γαλλία, Πορτογαλία, Σουηδία, τις Ηνωμένες Πολιτείες, το Ισραήλ και την Κύπρο.

⁶ Ένα μήνυμα που γράφτηκε ειδικά για το 29^ο συνέδριο του ICSEI και απευθυνόταν στους συμμετέχοντες

Το ενδιαφέρον αυτό δεν περιορίζεται, ωστόσο, στον εκπαιδευτικό ερευνητικό χώρο.

Αντίθετα, η «αποτελεσματικότητα» παρουσιάζεται να έχει εδραιωθεί στην ατζέντα των θεμάτων των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών – ατζέντες οι οποίες, όπως συζητά ο Ζμας (2007), δεν αποτελούν αποκλειστικά μια απόφραξη επιτόπια παραγωγή. Πολύ περισσότερο, διαμορφώνονται, εξίσου, δυναμικά από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσα στα πλαίσια των οποίων δικτυώνονται τα έθνη-κράτη και οικοδομείται, ως επί το πλείστον, ο σύγχρονος λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέρος αυτού του λόγου αποτελούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, και μια σειρά από ηχηρές λέξεις, στο όνομα των οποίων προωθούνται οι εθνικές εκπαιδευτικές επιδιώξεις (Ζμας, 2007). Θέση ανάμεσα σε αυτές τις λέξεις κατέχει και η «αποτελεσματικότητα» (ό.π.).

Πώς αιτιολογείται αυτό το ενδιαφέρον γύρω από μια έννοια, η οποία έχει εισρεύσει στον εκπαιδευτικό χώρο από τον κόσμο των επιχειρήσεων (ό.π.), όπου εύλογη είναι η σημαντικότητα της αποτελεσματικότητας σε σχέση με την κερδοφορία των οργανισμών. Το σκηνικό γνωστό: αναλύσεις και αξιολογήσεις των εισροών και των διαδικασιών χρησιμοποίησής τους μέσα από τη σύγκρισή τους με τις εκροές, και όλα αυτά κάτω από το πρίσμα συγκεκριμένων στρατηγικών μεταφρασμένων σε ποσοτικά μετρήσιμους στόχους. Πώς οδηγηθήκαμε στο να μιλάμε για αποτελεσματικά σχολεία, για αποτελεσματική εκπαίδευση, για αποτελεσματική διδασκαλία, για αποτελεσματικό δάσκαλο και να αποδίνουμε τόση σημασία στο θέμα αυτό;

Η αναζήτηση απαντήσεων σε αυτά τα ερωτήματα κρίνεται αναγκαία, αφού κάτι τέτοιο θα μας επιτρέψει να δημιουργήσουμε το ευρύτερο πλαίσιο μέσα από το οποίο αναδύεται η σημαντικότητα της έννοιας από πλευράς του επιστημονικού λόγου καθώς και η χρήση αυτού του λόγου ως νομιμοποιητικό εργαλείο από μέρους των εκπαιδευτικών πολιτικών. Απάντηση στα ερωτήματα που έχουν τεθεί θα πρέπει να αναζητηθεί υπό το πρίσμα δύο φαινομένων: της ούτω καλούμενης «εκπαιδευτικής κρίσης» και της έντονης αναφοράς του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Στην πρώτη περίπτωση, το σημερινό σχολείο κατηγορείται από τους «κρυσολόγους», (εκπαιδευτικούς, επιχειρηματίες, διανοούμενους και πολιτικούς), ότι δεν είναι αποτελεσματικό, ούτε από την εσωτερική ούτε από την εξωτερική σκοπιά» (Καζαμιάς, 2008: 290). Θεωρείται, δηλαδή, ότι έχει αποτύχει να πραγματώσει τους στόχους που η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει, όπως τη μετάδοση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, για παράδειγμα, (εσωτερική αποτελεσματικότητα), και την κοινωνική του αποστολή, με την προώθηση ισότητας και ισότητας ευκαιριών (εξωτερική αποτελεσματικότητα), καθώς και

την οικονομική, με την κατάρτιση εργατικού δυναμικού για τις ανάγκες της οικονομίας (ό.π.).

Η ιδιαίτερη σημασία που ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος αποδίδει στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης (Ζμας, 2007· Καζαμίας, 2008) και η σύνδεση της ανταγωνιστικότητας στην παγκόσμια οικονομία με την ποιότητα στην εκπαίδευση καθιστά την εκπαίδευση δορυφόρο της οικονομίας και των προσταγμάτων της (Καζαμίας, 2008). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση θεωρείται μια «κοινωνική επένδυση, η οποία, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, προετοιμάζει τους ανθρώπινους πόρους (μαθητές) για να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη» (Spring, 1998: 6, όπ. αναφ. στο Καζαμιά, 2008: 623). Ο σύγχρονος διεθνής λόγος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για αναδόμηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων κινείται ακριβώς σε αυτή την τροχιά (Ζμας, 2007· Καζαμίας, 2008).

Ο ρόλος της επιστημονικής έρευνας όσο αφορά την τροφοδότηση του εκπαιδευτικού λόγου με επιχειρήματα για τη σημασία και τη σημαντικότητα της αποτελεσματικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο και ιδιαίτερα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του ίδιου του δασκάλου κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αμελητέος. Μια συνοπτική ιστορική αναφορά στις σχετικές έρευνες κρίνεται απαραίτητη, αφού κάτι τέτοιο θα μας επιτρέψει να θέσουμε ένα προβληματισμό, κατά πόσο αυτή η σημαντικότητα και σημασία βρίσκονται τοποθετημένες σε απόλυτα γερά θεμέλια.

Το θέμα φαίνεται να πρωτοαναδύεται τη δεκαετία του 1970, με τη διεξαγωγή ερευνών που σκοπό είχαν την αξιολόγηση του σχολείου σε σχέση με την επίδοση των μαθητών υπό το πρίσμα της εξέτασης ισότητας ευκαιριών. Τα αποτελέσματα αυτών των πρώτων ερευνών, των Coleman et al., (1966) – «Equality of Educational Opportunity» – και μερικά χρόνια αργότερα, το 1972, των Jenks et al. – «Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America» (ό.π. αναφ. στο Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμβολή του σχολείου στην επίδοση των μαθητών είναι περιορισμένη. Ως απάντηση σε αυτό το ερευνητικό έργο θα μπορούσε, ίσως, να χαρακτηρίσει κάποιος τις έρευνες που ακολούθησαν και οι οποίες, όπως αναφέρουν οι Reynolds et al., (ό.π.) ανέτρεψαν αυτή την εικόνα.

Συγκεκριμένα, έρευνες των Brookover et al. (1979), Edmonds (1979), Brookover και Lezotte (1979), Rutter et al. (1979) (όπ. αναφ. στο Reynolds et al., 2000), για παράδειγμα, που αφορούσαν τα αποτελεσματικά σχολεία διαπίστωσαν ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελούσε τον κυριότερο λόγο για την επιτυχία ή αποτυχία τους, ενώ απέδιδαν αυτή την επίδοση, σε μεγάλο βαθμό, στην ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής μάθησης. Χαρακτηριστικό του ερευνητικού σκηνικού, ιδιαίτερα

τη δεκαετία του 1980, ήταν η ανάπτυξη μοντέλων αποτελεσματικότητας, τα οποία προσπάθησαν να προσφέρουν αιτιώδη συνάφεια για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Slater & Teddlie, 1992· Slavin, 1996· Stringfield, 1994, ό.π. αναφ. στο Creemers, 1999).

Στην πορεία αναπτύχθηκαν πολυπλοκότερα μοντέλα, με σκοπό να επισημανθεί ότι η αποτελεσματικότητα του δασκάλου τοποθετείται στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αποτελεί, δηλαδή, συνάρτηση διαφόρων παραγόντων που εμπλέκονται δυναμικά μεταξύ τους και κατατάσσονται σε τρία επίπεδα: του ευρύτερου συγκειμένου, του σχολείου και της τάξης. Οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των δύο πρώτων επιπέδων είναι έμμεσες και διαμεσολαβούνται από αυτές της τάξης (Creemers, 1999). Σε αυτό το επίπεδο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο δάσκαλος, η ποιότητα της διδασκαλίας του, και η συμπεριφορά του, για παράδειγμα. Ωστόσο, στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων ρόλο διαδραματίζει και ο παράγοντας «μαθητής», όπως το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο, η υποκίνηση και οι δεξιότητες του (Creemers, 1999), καθώς και οι γονείς (Killion & Hirsh, 2011). Ο δάσκαλος παραμένει στο επίκεντρο, ωστόσο, αφού τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα διαφόρων ερευνών φέρουν τους παράγοντες στο επίπεδο της τάξης να ασκούν μεγαλύτερη άμεση επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, από ότι στο επίπεδο του σχολείου (Caldwell & Spinks, 1993· Creemers, 1994· Scheerens, 1992, ό.π. αναφ. στο Teddlie & Liu, 2008 και Muijs & Reynolds, 2000).

Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα των ερευνών των Muijs και Reynolds (2010, ό.π. αναφ. στο Creemers & Kyriakides, 2011), καταγράφουν πως ένα μεγάλο ποσοστό της διασποράς με το οποίο πιστώνεται ο παράγοντας «τάξη», συγκρινόμενος με τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, εξηγείται από τη συμπεριφορά, τις ενέργειες του ίδιου του δασκάλου στη σχολική τάξη – ενέργειες οι οποίες συνδέονται θετικά με την επίδοση των μαθητών (π.χ. Muijs & Reynolds, 2000 και Brophy & Good, 1986· Creemers, 1994· ό.π. αναφ. στο Creemers & Kyriakides, 2011). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και εκτεταμένες έρευνες και μετα-αναλύσεις κατά την τελευταία δεκαετία, οι οποίες υποδεικνύουν πως η ποιότητα στη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον υπερτερούν των μειονεκτημάτων που σχετίζονται, για παράδειγμα, με το φύλο, την ηγεσία του σχολείου, άλλες επιδράσεις στο επίπεδο του σχολείου, το οικογενειακό υπόβαθρο και το κοινωνικοοικονομικό στάτους (π.χ. Scheerens et al., 1989· King et al., 2001· Alton-Lee, 2003· Ladwig & King, 2003· Rowe, 2004, ό.π. αναφ. στο Lovat & Clement, 2008). Τη δύναμη του δασκάλου να κάνει τη διαφορά στη μάθηση του μαθητή όχι μόνο όσον αφορά το γνωσιολογικό τομέα, αλλά και τον κοινωνικό και τον προσωπικό (αναστοχαστικό)

αναδεικνύουν και άλλες έρευνες για την ποιότητα της διδασκαλίας (Habermas, 1972; Lovat & Smith, 2003, ό.π. αναφ. στο Lovat & Clement, 2008).

Ο επιστημονικός λόγος έχει αποφανθεί πως ο παράγοντας δάσκαλος κάνει τη διαφορά. Αποτελεί όμως αυτός ο λόγος απόλυτη αλήθεια ή μήπως τα θεμέλια του κλονίζονται από αδυναμίες και προβλήματα; Όπως υποδεικνύουν οι Reynolds και Teddlie (2000), ο συσχετισμός μεταξύ παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου, της τάξης, της επίδοσης των μαθητών καθώς και άλλων παραγόντων χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη πολυπλοκότητα και οι ερευνητές δεν είναι σε θέση να μοντελοποιήσουν αυτές τις σχέσεις με ακρίβεια. Εξίσου σημαντική είναι και η δήλωσή τους ότι η έρευνα σχολικής αποτελεσματικότητας «υποφέρει χρονίως από υπο-καθορισμό αιτιατών μοντέλων» (ό.π.: 159). Για αδυναμίες στο ερευνητικό έργο κάνουν λόγο και οι Teddlie και Liu (2008), οι οποίοι αναφέρουν πως η σχέση μεταξύ των κοινών επιδράσεων στο επίπεδο του σχολείου και αυτό του δασκάλου δεν είναι καλά κατανοητή από τους ερευνητές. Κάτω από αυτό το πρίσμα δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη πως τα αποτελέσματα των ερευνών όσο αφορά τον ρόλο του δασκάλου στην επίτευξη μάθησης δεν είναι καθολικά αποδεχτά. Διάφοροι ερευνητές αμφισβητούν κατά πόσο η διαφορά που προκύπτει στην επίδοση των μαθητών από δάσκαλο σε δάσκαλο, για παράδειγμα, πράγματι αντικατοπτρίζει «τις επιδράσεις του δασκάλου» ή κάτι διαφορετικό, όπως, για παράδειγμα, την περίπτωση μη μετρήσιμων διαφορών στα βασικά χαρακτηριστικά μεταξύ διαφορετικών τάξεων (Rothstein, 2010, ό.π. αναφ. στο Kane, Taylor, Tyler & Wooten, 2011).

Ανεξαρτήτως των αδυναμιών και των προβλημάτων που οι έρευνες στον συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζουν, η κεντρικότητα και η σημαντικότητα που τα ερευνητικά αποτελέσματα ουσιαστικά αποδίδουν στον ρόλο του δασκάλου σε σχέση με τις μαθητικές επιδόσεις, δεν έχει μείνει απαρατήρητη από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, για παράδειγμα, τα συμπεράσματα του ερευνητικού έργου γύρω από τον παράγοντα δάσκαλο, σε συνδυασμό με τον προβληματισμό της πολιτείας γύρω από τη μειωμένη επίδοση των Αμερικανόπουλων σε διεθνείς έρευνες αξιολόγησης μαθητικών επιδόσεων οδήγησαν στη δημιουργία πληθώρας εισηγήσεων πολιτικής για την προώθηση της «ποιότητας του δασκάλου», ή της «αποτελεσματικότητάς» του (Kane et al., 2011).

Η χρησιμοποίηση αυτών των ερευνητικών αποτελεσμάτων για τη σχολική, εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, όπως και για την αποτελεσματικότητα του δασκάλου από μέρους των πολιτικών, δεν περιορίζεται απλά στη διαμόρφωση εισηγήσεων. Αντίθετα, αποτελεί νομιμοποιητικό εργαλείο στα χέρια τους για πολλές αλλαγές που έχουν εισαγάγει στην εκπαίδευση, στη διοίκηση των σχολείων καθώς και στους τρόπους αξιολόγησης τόσο

των δασκάλων όσο και των διευθυντών των σχολείων, όπως και στους αναμενόμενους τρόπους εκτέλεσης του έργου τους (Raynolds, Sammons, DeFraine, Townsend & Van Damme, 2011). Η προβληματική δε οικονομική κατάσταση που παρουσιάζεται διεθνώς και η οποία θέτει τις δημόσιες δαπάνες κάτω από σημαντική πίεση, οδηγεί τις εκπαιδευτικές πολιτικές στο να αποδίδουν μια αυξανόμενη έμφαση στην εκπαιδευτική ποιότητα, παρά στην διάθεση πόρων στην εκπαίδευση, γεγονός που σημαίνει παράλληλα τη συνέχιση του έντονου ενδιαφέροντός τους στις έρευνες αποτελεσματικότητας (ό.π.). Μέσα σε αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό, όπου είναι ευρέως διαδεδομένη η υπόθεση πως τα σχολεία επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών, είναι γενικά διαδεδομένη και η θέση πως έργο των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι η βελτίωση των σχολείων γενικά, και των πιο αναποτελεσματικών σχολείων ιδιαίτερα, με τη μετάδοση στους δασκάλους αυτής της ερευνητικής γνώσης για την αποτελεσματικότητα (Reynolds, Teddlie, Creemers, Scheerens & Townsend, 2000).

Τι σημαίνει, ωστόσο, να είναι ένας δάσκαλος αποτελεσματικός; Πώς ορίζεται αυτή η αποτελεσματικότητα; Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (2008: 256), «αποτελεσματικός» είναι «αυτός που μπορεί να επιφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα». Πανομοιότυπος και ο ορισμός από τους Levine και Lezotte (1990, ό.π. αναφ. στο Uline, Miller & Tschannen-Moran, 1998), οι οποίοι δηλώνουν πως η αποτελεσματικότητα συνίσταται στην παραγωγή ενός επιθυμητού αποτελέσματος.

Στην προκειμένη περίπτωση, τι είναι αυτό ακριβώς που χαρακτηρίζει τον αποτελεσματικό δάσκαλο; Υπάρχουν κάποια στοιχεία που τον διακρίνουν, ή αποτελεί μήπως μια αόριστη φιγούρα πίσω από μια λέξη; Διάφορες έρευνες δίνουν μια απάντηση στο ερώτημα, αφού τα συμπεράσματά τους κάνουν αναφορά σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των δασκάλων τα οποία έχουν σημαντική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών τους. Αν και η βιβλιογραφία προσφέρει διάφορους καταλόγους συμπεριφορών και χαρακτηριστικών (π.χ. Brophy & Good, 1986· Hattie, 2003, ό.π. αναφ. στο Fitzgerald, Dawson & Hackling, 2009, Summers & Wolfe (1977), Murnane (1975) και Winkler (1975), ό.π. αναφ. στο Teddlie & Reynolds, 2000), αυτοί δεν αντιπροσωπεύουν μια γενικά καθολική ομοφωνία από μέρους των ερευνητών (Tuckman, 1995, όπ. αναφ. στο Fitzgerald et al., 2009).

Η έρευνα των Day, Sammons και Kington (2008 ό.π. αναφ. στο Reynolds et al., 2011), για παράδειγμα, κατέδειξε ως σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας, ανάμεσα σε άλλα, το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, τον προληπτικό τρόπο διαχείρισης της τάξης, την καθαρότητα στόχων και την καλή οργάνωση της δομής του μαθήματος, καθώς και ένα θετικό τρόπο αντιμετώπισης της συμπεριφοράς των μαθητών, όπως και την ικανότητα διαμόρφωσης ψηλής ποιότητας ερωτήσεων και την

παροχή ανατροφοδότησης. Σε αυτό τον κατάλογο θα μπορούσε να προστεθούν και ευρήματα από μια ευρεία ανασκόπηση μελετών για την αποτελεσματική διδασκαλία που διενεργήθηκε από τους Teddlie και Reynolds (2000, ό.π. αναφ. στο Reynolds et al., 2011). Σε αυτά περιλαμβάνονται, ανάμεσα σε άλλα, η μεγιστοποίηση του μαθησιακού χρόνου, η προσαρμογή της πρακτικής του δασκάλου στις ανάγκες των μαθητών, η ιεράρχηση των στόχων και του περιεχομένου διδασκαλίας, οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και η διεξαγωγή μιας συγκριτικής αξιολόγησης του έργου του από τον ίδιο σε σχέση με καλές πρακτικές. Ο επιστημονικός λόγος δεν έχει το αποκλειστικό προνόμιο στον εντοπισμό και ορισμό των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού δασκάλου. Ρόλο στη δημιουργία αυτού του προφίλ έχουν και οι διάφοροι μέτοχοι του σχολείου, όπως οι γονείς, οι ίδιοι οι μαθητές, και η πολιτεία (Fitzgerald et al., 2009), η οποία παράγει και διαχέει το δικό της καθεστώς αλήθειας για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Αν θεωρηθεί πως ένας δάσκαλος παρουσιάζει όλα, ή πλείστα από τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, θα μπορούσε να λεχθεί πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα τον αξιολογούσε αυτόματα ως ένα αποτελεσματικό δάσκαλο; Αν υποθέσει κανείς πως η απάντηση θα μπορούσε να είναι και αρνητική, τότε θα μπορούσε να λεχθεί πως η αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι απόλυτα ταυτόσημη με τον αποτελεσματικό δάσκαλο. Κατά συνέπεια, τίθεται εύλογα το ερώτημα: πότε θα μπορούσε να αποδίδεται στον δάσκαλο ένας τέτοιος «τίτλος»;

Από τη στιγμή που ο ορισμός του «αποτελεσματικού» εδράζεται στην παραγωγή του αναμενόμενου, του επιθυμητού αποτελέσματος, τότε αυτό συνεπάγεται αυτόματα τον εκ των προτέρων καθορισμό των στόχων προς επίτευξη. Επιπρόσθετα, για να είναι κανείς σε θέση να κρίνει αν το αποτέλεσμα είναι πράγματι το αναμενόμενο ή όχι, θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα αξιολόγησής του με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν τεθεί. Ποια θα μπορούσαν να είναι αυτά τα κριτήρια; Είναι μήπως τα μαθησιακά αποτελέσματα, ως στείροι αριθμοί και ποσοστά, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, ή ακόμη η πολύπλευρη βελτίωσή του;

Αν κανείς υιοθετήσει μια στοχοκεντρική θεώρηση της αποτελεσματικότητας (Scheerens & Bosker, 1997, ό.π. αναφ. στο Reynolds et al., 2011), δίνοντας αποκλειστικά έμφαση στο αποτέλεσμα και συγκεκριμένα στη μέτρηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, για παράδειγμα, αγνοώντας άλλους δείκτες, τότε η αποτελεσματικότητα του δασκάλου κρίνεται με βάση το τελικό αποτέλεσμα που οι μαθητές του επιτυγχάνουν. Αν το αποτέλεσμα αυτό είναι κάτω από τους καθορισμένους δείκτες, ο δάσκαλος «ετικετοποιείται» ως μη αποτελεσματικός. Από την άλλη πλευρά, αν εξετάσει κανείς τα ίδια αυτά αποτελέσματα των μαθητών του κάτω από το πρίσμα της προστιθέμενης αξίας

θεώρησης της αποτελεσματικότητας (Reynolds et al., 2011), όπου η έμφαση τοποθετείται στην εξελικτική πρόοδο κάθε μαθητή, ο δάσκαλος θα μπορούσε να αξιολογηθεί ως αποτελεσματικός, όταν οι μαθητές του σημειώνουν πρόοδο, ανεξάρτητα, δηλαδή, του γεγονότος ότι οι επιδόσεις τους είναι κάτω από τους καθορισμένους δείκτες.

Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει είναι ποιος καθορίζει ή ορθότερα ποιος έχει την εξουσία να καθορίζει τα όποια κριτήρια αποτελεσματικότητας; Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, συζητά ο Creemers (1999), δεν αποφασίζονται από τους δασκάλους, αλλά από την πολιτεία σε εθνικό επίπεδο, σχεδόν σε όλες τις χώρες, ιδιαίτερα σε αυτές με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αν και είναι δυνατό μέσα σε αυτό το πλαίσιο τα σχολεία, και επομένως οι δάσκαλοι, και η εκπαίδευση γενικά να έχουν διάφορους στόχους, θεωρείται πως, στο τέλος της ημέρας, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι απαραίτητα κριτήρια για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Scheerens, 1992· Creemers, 1994, ό.π. αναφ. στο Creemers, 1999). Κατά συνέπεια, το κριτήριο για την αποτελεσματική διδασκαλία, το αποτελεσματικό σχολείο και την αποτελεσματική εκπαίδευση συνίσταται, σύμφωνα με τον Creemers (1999), στον βαθμό πραγματοποίησης αυτών των στόχων, με τον βαθμό διαφοράς στα μαθησιακά αποτελέσματα να εξηγείται από τους παράγοντες: δάσκαλος, σχολείο, και την εκπαίδευση γενικά.

Αν θεωρηθεί ως καθολικά αποδεχτό πως τα σχολεία ασχολούνται με τη μάθηση των μαθητών (Creemers, 1999), το καίριο ερώτημα που προκύπτει είναι αυτό που έθεσε ο Spencer για το: «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;» (1859, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008:173), και σε άμεση συνάρτηση με αυτό ποια «ποσότητα» γνώσης (Creemers, 1999). Κανένας δεν αρνείται, συζητά ο Creemers (ό.π.), πως η εκπαίδευση δεν συνίσταται απλά ως μια μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων. Πέρα από τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες είναι αναγκαίες για την οικοδόμηση ανώτερων μορφών μάθησης, όπως τη μεταγνώση, για παράδειγμα, (Prawat, 1989, όπ. αναφ. στο Creemers, 1999), οι στόχοι της εκπαίδευσης θεωρείται πως χρειάζεται να διευρύνονται και να καλύπτουν τον τομέα των κοινωνικών και δημοκρατικών αξιών, των αισθητικών δεξιοτήτων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς και τον τομέα των προσωπικών ικανοτήτων, όπως τον αναστοχασμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Eisner, 1993· Oser, 1992, 1994· Raven, 1991, ό.π. αναφ. στο Creemers, 1999).

Ωστόσο, όπως εύστοχα υποδεικνύει ο Creemers (1999), είναι εύκολο να προστίθενται εκπαιδευτικοί στόχοι. Παράλληλα, όμως, είναι και προβληματικό να γίνονται επιλογές, αφού ο διαθέσιμος χρόνος στο σχολείο είναι περιορισμένος. Υπάρχει η τάση, συζητά ο εν λόγω ερευνητής (ό.π.), όσο οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης και του σχολείου αυξάνονται, ο διαθέσιμος χρόνος για πραγματική μάθηση να μειώνεται

ταυτόχρονα. Σε τέτοιες περιπτώσεις, εύλογα προκύπτει το ερώτημα πόσο «αποτελεσματικό» θα μπορούσε να είναι ένα σχολείο και κατ' επέκταση, πόσο «αποτελεσματικός» θα μπορούσε να είναι ένας δάσκαλος. Επικρίνοντας τέτοιες αυξητικές τάσεις, ο Fullan (1991, ό.π. αναφ. στο Creemers, 1999) τονίζει πως δεν είναι δυνατό να προστίθενται περισσότεροι στόχοι και περισσότερο περιεχόμενο στα σχολεία και να εξακολουθεί κανείς να αναμένει από το σχολείο να επιτύχει.

Επιπρόσθετο βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι αν οι στόχοι, όποιοι και αν είναι αυτοί, διαμορφώνονται μεμονωμένα, ο κάθε ένας στο δικό του κενό ως ξεχωριστός αυτοσκοπός, ή αν συνίστανται σε μια σύνθεση μιας ευρύτερης εικόνας, με ένα ευρύτερο, μοναδικό προσανατολισμό, σε ένα όραμα παιδείας; Αν θεωρηθεί πως μια εκπαιδευτική πολιτική έχει διαμορφώσει ένα τέτοιο όραμα, πώς θα μπορούσε αυτό το όραμα να επιδράσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα; Ο Creemers (1999) συζητά πως η επίδραση αυτή προϋποθέτει τη μεταφορά του οράματος σε εκπαιδευτικές δομές, όπως την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την οργάνωση των σχολείων και των τάξεων, καθώς και σε συγκεκριμένες συμπεριφορές από μέρους των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως των διευθυντών και των δασκάλων. Αυτές οι δομές, όπως και οι συμπεριφορές, αποτελούν τα μέσα με τα οποία οι στόχοι της εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν. Όταν τα μέσα και οι στόχοι δεν συνίστανται ως ένα ενοποιημένο όλο, το όραμα δεν θα επηρεάσει αυτόματα τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, με τον τρόπο που αυτό αναμένεται (ό.π.). Κατά συνέπεια, αν αναλογιστεί κάποιος μια περίπτωση όπου η μετάφραση αυτού του οράματος είναι ημιτελής, ή όχι και η καταλληλότερη, θα ήταν ηθικά σωστό για ένα εκπαιδευτικό σύστημα να κρίνει την αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, για παράδειγμα, αγνοώντας εντελώς προβλήματα και δυσκολίες που το ίδιο το σύστημα μέσα από την όλη οργάνωσή του δημιουργεί στην εκτέλεση του έργου του δασκάλου;

Έχει, ωστόσο, σημασία να υπάρχει ένα όραμα παιδείας ή μήπως κάτι τέτοιο δεν συνίσταται σε μια αναγκαιότητα; Ο Webster (2009: 44) συζητά πως «η παιδαγωγική, ως μια μορφή αποτελεσματικής διαχείρισης της μάθησης, εύκολα γίνεται ένα μέσο (means), μόνο επειδή θεωρείται ότι προσφέρει ένα σύνδεσμο μεταξύ των προθέσεων των σχεδιαστών του αναλυτικού προγράμματος και των πραγματικών μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναπτύσσονται στους μαθητές». Κάποτε, η σύνδεση αυτή δέχεται στήριξη από εμπειρικά δεδομένα που «υποτίθεται ότι καταδεικνύουν πως συγκεκριμένες διαδικασίες διδασκαλίας προκαλούν τη μάθηση πιο αποτελεσματικά» (ό.π.). Σε ένα περιβάλλον όπου η αποδοτικότητα κατέχει πρωτεύουσα θέση, εκπαιδευτικές πολιτικές προσπαθούν συχνά να νομιμοποιήσουν τις βέλτιστες παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέγουν, καθορίζουν και

προωθούν στηριζόμενοι σε τέτοια «τεκμήρια». Η προειδοποίηση του Fenstermacher (1978, 1986), όπως την καταγράφει ο Webster (2009: 44), για το «μοιραίο πήδημα που γίνεται συχνά από συσχετίσεις που διαμορφώνονται μέσα από εμπειρικά δεδομένα σε ισχυρισμούς για αιτιακές σχέσεις» όχι μόνο προβληματίζει, αλλά δίνει, ίσως, και το δικαίωμα μιας δόσης αμφιβολίας κατά πόσο τα «τεκμήρια» αυτά αποτελούν απόλυτα τεκμήρια. Παρόλο που ο Fenstermacher (ό.π.) δεν αμφισβητεί πως τα εμπειρικά αυτά δεδομένα είναι δυνατό να προσφέρονται για τη διαμόρφωση εισηγήσεων για διδακτικές πρακτικές, υποδεικνύει πως αυτό που κυριαρχεί στη βιβλιογραφία είναι μια εστίαση πάνω σε πετυχημένη διδασκαλία παρά σε καλή διδασκαλία, η οποία συνίσταται σε μια «εκπαίδευση με ηθικό σκοπό μαζί με δυνατή επιστημολογία» (Webster, 2009: 45).

Η εμμονή μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας της απόδοσης συνοδεύεται, όπως προειδοποιεί ο Webster (2009), από τον κίνδυνο περιθωριοποίησης της δυνατότητας ενασχόλησης με την ευρύτερη εικόνα της εκπαίδευσης: με το καίριο ερώτημα, δηλαδή, των σκοπών της. Αυτόν τον κίνδυνο αναδεικνύει και ο Pring (2004: 5, ό.π. αναφ. στο Webster, 2009: 45), ο οποίος συζητά πως «είναι ένας από τους παραλογισμούς πολλών ερευνών σε ότι αφορά “το αποτελεσματικό σχολείο”» όπου θέματα που αφορούν αυτή τη μεγάλη εικόνα, τους ουσιώδεις λόγους και σκοπούς της εκπαίδευσης αγνοούνται (Webster, 2009). Τον προβληματισμό ή ορθότερα την έγνοια για την ανάγκη διαμόρφωσης ενός οράματος παιδείας εκφράζει και ο Postman (1955, ό.π. αναφ. στο Webster, 2009). Συζητά συγκεκριμένα στο βιβλίο του «The end of education» πως υπάρχουν δύο βασικά προβλήματα που η εκπαίδευση αντιμετωπίζει. Καταγράφοντας αυτά τα προβλήματα από την οπτική του Postman (ό.π.), ο Webster (2009: 46) αναφέρει πως το πρώτο συνίσταται σε ένα «μηχανικό πρόβλημα διαδικασιών» (engineering problem), το οποίο αφορά τους τρόπους με τους οποίους ο μαθητής μαθαίνει και το δεύτερο σε ένα «μεταφυσικό» που αναζητά απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα που αφορούν τη μεγάλη εικόνα, τους τελικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως, για παράδειγμα, για το είδος του ανθρώπου-πολίτη που μια πολιτεία οραματίζεται και επιδιώκει να οικοδομήσει. Συζητά συγκεκριμένα ο Postman πως:

Είναι σημαντικό να κρατεί κανείς στο μυαλό του πως (το θέμα) των διαδικασιών μάθησης (engineering of learning) πολύ συχνά διογκώνεται, του αποδίδεται μια σημαντικότητα που δεν του αξίζει ... δεν υπάρχει κανείς που να μπορεί να πει πως αυτός ή ο άλλος είναι ο καλύτερος τρόπος να μαθαίνει (κανείς) πράγματα, να νοιώθει πράγματα, να βλέπει πράγματα, να θυμάται πράγματα, να εφαρμόζει πράγματα, να συνδέει πράγματα και πως κανένας άλλος τρόπος δεν θα (μπορούσε να) κάνει εξίσου. Στην πραγματικότητα, να προβάλλει κανείς ένα τέτοιο ισχυρισμό σημαίνει να ευτελίσει τη μάθηση, να τη μειώσει σε μια μηχανιστική δεξιότητα (Postman, 1995: 3, ό.π. αναφ. στο Webster, 2009: 46).

Οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης θα πρέπει, συνεπώς, να διαμορφώνονται μέσα σε ένα ευρύτερο πρίσμα που να εμπερικλείει και ένα όραμα της απώτερης αξίας της εκπαίδευσης (Webster, 2009). Κάτι τέτοιο, διευκρινίζει ο Webster, δεν «δουλεύει κατ' ανάγκη ενάντια στην έγνοια των γραφειοκρατών για αποτελεσματικότητα», δεδομένου πως η αποτελεσματικότητα, «μπορεί να αποκτήσει αξία μόνο μέσα στο πλαίσιο μιας γενικής κατανόησης των σκοπών της εκπαίδευσης» (ό.π.: 48). Την αναγκαιότητα τοποθέτησης της αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της ευρύτερης εικόνας υποστηρίζει απόλυτα και ο Dewey (2001: 402, ό.π. αναφ. στο Webster, 2009: 48), ο οποίος υποδεικνύει πως «οποιαδήποτε αποτελεσματικότητα σε μια δραστηριότητα (efficiency in conduct)» πρέπει να έχει ως προαπαιτούμενο «τον φωτισμό του οράματος» (enlightenment of vision).

Κάτω από ένα τέτοιο πρίσμα, ο Webster (2009) εισηγείται πως είναι αναγκαίο η διαμόρφωση αυτών των σκοπών να πραγματοποιείται με την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των δασκάλων. Παράλληλα, οι σκοποί αυτοί πρέπει να είναι συνεχώς ανοικτοί σε μια δημοκρατική επαναξιολόγηση, ενώ η φύση τους πρέπει να είναι φιλοσοφική – να απαντούν, δηλαδή, σε καίρια ζητήματα των απώτερων σκοπών της εκπαίδευσης – και να λαμβάνουν υπόψη την προσωπικότητα του μαθητή (ό.π.). Ο Dewey προχωρά ένα βήμα περαιτέρω όσον αφορά στον μαθητή, μέσα από την τοποθέτηση του τελευταίου ακριβώς στο επίκεντρο των στόχων της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά υποδεικνύει: «η εκπαίδευση αυτή καθ' αυτή δεν έχει στόχους. Μόνο οι άνθρωποι, οι γονείς, οι δάσκαλοι, κ.λπ. έχουν στόχους» (Dewey 1916: 114, ό.π. αναφ. στο Webster, 2009: 49). Επομένως, οι όποιοι στόχοι τίθενται θα πρέπει, σύμφωνα με τον Αμερικανό φιλόσοφο και μεταρρυθμιστή της εκπαίδευσης, να διαμορφώνονται μέσα από μια συνεργασία μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή και κάτω από το πρίσμα της ζωής του ίδιου του μαθητή. Για αυτό τον λόγο, ο Dewey (1916: 116, ό.π) προειδοποιούσε πως «οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί όσον αφορά στόχους που θεωρούνται ως γενικοί και απώτεροι», αφού τέτοιοι στόχοι είναι πιθανό να είναι πολύ αφηρημένοι για να προσφέρουν σημαντική αξία στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης και μοναδικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται. Κατά συνέπεια, όπως συζητά ο Webster (2009), οι στόχοι δεν μπορούν να διαμορφώνονται «κεντρικά από γραφειοκρατικές εξουσίες».

Αν μια εκπαιδευτική πολιτική αναγνωρίζει στην παιδεία έναν διαμορφωτικό ρόλο, τότε, όπως συζητά περαιτέρω ο Webster (ό.π), πρέπει να οικοδομεί για τον εαυτό της αυτή την ευρύτερη εικόνα, να διαμορφώνει το όραμα και τους απώτερους ουσιαστικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Είναι μέσα σε αυτό το πλαίσιο που η αποτελεσματικότητα αποκτά αξία (ό.π.). Θα μπορούσε, επομένως, να συναχθεί πως η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του

σχολείου και του δασκάλου πρέπει να αναδύεται μέσα ακριβώς από αυτό το πλαίσιο, που εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τα απλά ακαδημαϊκά μαθησιακά αποτελέσματα.

2.12.5 Γνωστικός εργαλειικός τεχνοκράτης (*rational instrumental technician*)

«Δεν διδάσκω με βάση μια θεωρία ή ένα μοντέλο», γράφει στο βιβλίο του «Starting from scratch» (1996) ο Stephen Levy, και συνεχίζει:

Στην πραγματικότητα, συνήθως δεν έχω πλήρη επίγνωση για το τι κάνω στην πρώτη γραμμή, καθοδηγούμενος από τη διαίσθηση και το ένστικτο (ό.π. αναφ. στο Lefstein, 2005: 346) Όπως το κάθε παιδί έχει μια ιδιοφυία, έτσι και ο δάσκαλος. Ο κάθε ένας από μας πρέπει να διδάσκει μέσα από τη δική του ιδιοφυία. Το αναλυτικό πρόγραμμα σε κάθε τάξη πρέπει να διαμορφώνεται από τα μοναδικά δώρα, την εκπαίδευση και τα ενδιαφέροντα του κάθε δασκάλου ... Επειδή κάθε δάσκαλος χρειάζεται να βρει το δικό του δρόμο, δεν υπάρχει ένας μόνο σωστό δρόμος (για να διδάξεις) (ό.π. αναφ. στο Lefstein, 2005: 347).

Πόσο εύκολο είναι, ωστόσο, για ένα δάσκαλο να βρει το δικό του δρόμο, στο σύγχρονο κόσμο, όπου τα προστάγματα της οικονομικής πολιτικής έχουν αποικίσει, όπως χαρακτηριστικά συζητά ο Ball (1999 όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008) την εκπαιδευτική πολιτική, και όπου η παραγωγικότητα, η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η απόδοση και τα μαθησιακά αποτελέσματα φιγουράρουν στην πρώτη γραμμή (Καζαμίας, 2008); Στο νεόκομο της παγκοσμιοποίησης, γράφουν οι Stromquist και Monkman: «η αυτονομία, η ανεξαρτησία των δασκάλων/εκπαιδευτικών μειώνεται, ενώ η γνώση και ο έλεγχος του εργασιακού χώρου μετατίθεται στους διευθύνοντες διοικητικούς» (2000:13 όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 672). Αυτή η μείωση οδηγεί σε μια μετατροπή του δασκάλου από αυτόνομο επαγγελματία-παιδαγωγό σε «τεχνοκράτη διεκπεραιωτή, εντολοδόχο», όπως συζητά ο Καζαμίας (2008: 669)· χαρακτηρισμοί που συνάδουν με τα συμπεράσματα ερευνών των Stromquist και Monkman (2000) καθώς και των Barbules και Torres (2000, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008). Τα συμπεράσματα αυτά, ωστόσο, δεν αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις όσο αφορά τον περιορισμό της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας του δασκάλου, έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές όπως ο Hargreaves, σε χώρες όπως η Αγγλία, ο Καναδάς και οι Ηνωμένες Πολιτείες. Το διδακτικό έργο του δασκάλου έχει τυποποιηθεί, «εντατικοποιηθεί» και «τεχνοκρατικοποιηθεί», συζητά ο εν λόγω ερευνητής, και οι δάσκαλοι παρουσιάζονται «ως κατευθυνόμενοι/ελεγχόμενοι από καθορισμένα προγράμματα σπουδών, καθορισμένη διδακτική ύλη και καθορισμένες μεθόδους διδασκαλίας» (1994: 119 όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 673).

Ένα από παράδειγμα που συνάδει με τα αποτελέσματα των πιο πάνω ερευνών αποτελεί η περίπτωση της Αγγλίας και θα άξιζε στο σημείο αυτό μια εστίαση στη διαφοροποίηση του έργου και του ρόλου του δασκάλου όπως προέκυψε μέσα από τις μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν με το Education Reform Act του 1988 (Leaton Gray, 2007). Σημαντικά χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής της διαφοροποίησης αποτελούν, ανάμεσα σε άλλα, η τυποποίηση των διαδικασιών διδασκαλίας από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής – μια τυποποίηση που ουσιαστικά αγνοεί τις μοναδικές ανάγκες τόσο των δασκάλων όσο και των παιδιών, καθώς και τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες μέσα στην οποίες εκτελείται το διδακτικό έργο (ό.π.). Οι δάσκαλοι, συζητά η εν λόγω ερευνήτρια (2007), είναι υποχρεωμένοι όχι μόνο να ακολουθούν αυτές τις διαδικασίες αλλά και να εργάζονται γενικά μέσα στο συγκεκριμένο μοντέλο που η εκπαιδευτική πολιτική έχει προκαθορίσει για αυτούς, ιδιαίτερα αν θέλουν να θεωρούνται ως αποτελεσματικοί από τους διευθυντές και τους επιθεωρητές που αξιολογούν το έργο τους. Αυτή η συμμόρφωση σε μοντέλα δοτά από την κυβέρνηση δεν επηρεάζει απλά τη διδασκαλία αυτή καθ' αυτή αλλά, υποσκάπτει, όπως συζητούν οι Troman (1996) και Leaton Gray (2006) (ό.π. αναφ. στο Leaton Gray, 2007), τις σχέσεις των δασκάλων με τους ίδιους τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία που οι ίδιοι νοιώθουν πως πρέπει να υπηρετούν, δημιουργώντας μια αποξένωση.

Παράλληλα, τα αυξανόμενα επίπεδα ελέγχου και αξιολόγησης, με την εφαρμογή τεχνικών που προέρχονται από τον κόσμο της οικονομίας και των επιχειρήσεων (Macan Ghail, 1992· Smyth et al., 2000 ό.π. αναφ. στο Leaton Gray, 2007) αποτελούν, σύμφωνα με την Leaton Gray (ό.π.) ένα διαμορφωτικό παράγοντα σε μια «προφανή απο-επαγγελματοποίηση» του έργου του δασκάλου, που τον τοποθετεί στη σφαίρα του τεχνοκράτη. Η αξιολόγηση των σχολείων όπως πραγματοποιείται μέσα από το καθεστώς επιθεωρήσεων του Ofsted (Office for Standards in Education) σημαίνει, ανάμεσα σε άλλα, τη μετατροπή του έργου του δασκάλου σε μια ρουτίνα, μια αποδυνάμωση της αυτονομίας του και μια απώλεια ή διάβρωση των δεξιοτήτων του (Jeffrey & Woods, 1996).

Το πλαίσιο που καθοδηγεί την προσέγγιση των ομάδων αξιολόγησης του Ofsted, οι στόχοι και η μορφή της όλης διαδικασίας που οι αξιολογητές χρησιμοποιούν δεν αφήνουν χώρο για διάλογο αλλά ούτε και χώρο για οποιεσδήποτε συναισθηματικές αντιδράσεις στην αξιολογητική διαδικασία, ή στη διδασκαλία και τη μάθηση (ό.π.). Η ποιότητα της διδασκαλίας μέσα από τις μορφές αξιολόγησης του Ofsted καταλήγει, όπως συζητά ο Troman (1996, ό.π. αναφ. στο Jeffrey & Woods, 1996), να ορίζεται σε σχέση με τεχνικές ικανότητες, στη βάση προκαθορισμένων επίσημων κριτηρίων από πλευράς της εκπαιδευτικής πολιτικής – κριτήρια ποιότητας και καλής πρακτικής που ο Ball (2004)

χαρακτηρίζει ως κλειστά και πλήρη, που δεν αφήνουν περιθώριο για οποιαδήποτε διαπραγμάτευσή τους από μέρους του δασκάλου.

Απόλυτα κλειστό και αδιαπραγμάτευτο θα μπορούσε να θεωρηθεί και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Ο καθορισμός, με σχετική ακρίβεια, όπως συζητούν οι Brown και Kelly (2001 ό.π. αναφ. στο Leaton Gray, 2007), των μαθημάτων καθώς και η ιεράρχησή τους στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που εισήχθη στις αρχές τις δεκαετίας του 1990, για παιδιά μεταξύ 5-16 ετών, έχει αφαιρέσει το Πρόγραμμα από ένα δημοκρατικό χώρο, ένα πλαίσιο διαλόγου στον οποίο θα μπορούσε να συμμετάσχει ο δάσκαλος καταθέτοντας τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Ο δάσκαλος και ο μαθητής, ως αποδέχτης του Προγράμματος, δεν έχουν φωνή. Δεν είναι τυχαίες, επομένως, οι κατηγορίες που δέχεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα ότι αδιαφορεί σχεδόν εντελώς για τις πραγματικότητες που υπάρχουν στην τάξη και τις οποίες βιώνουν οι μαθητές και οι δάσκαλοι, και πως προωθεί μια εκπαίδευση που είναι προσβάσιμη από υφιστάμενες ομάδες εξουσίας (Levine, 1994· MacDonald, 2005, ό.π. αναφ. στο Leaton Gray, 2007).

Το Πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής Αλφαριθμητισμού για τη διδασκαλία (National Literacy Strategy Framework for teaching), για παράδειγμα, καθορίζει 129 κατά μέσο όρο στόχους το χρόνο για τα Έτη 1-6, τα οποία παρουσιάζονται με λεπτομέρεια κατά εξαμηνία, κατά λέξη, πρόταση και επίπεδα κειμένου (Leaton Gray, 2007). Οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να υποβάλουν εβδομαδιαίο και εξαμηνιαίο προγραμματισμό που να δείχνει πώς σκοπεύουν να πραγματοποιήσουν αυτούς τους στόχους. Αυτή η επιβολή των στόχων ουσιαστικά αφαιρεί τη δυνατότητα του δασκάλου να προβαίνει σε οποιεσδήποτε αλλαγές κρίνει ως αναγκαίες, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους ή ακόμη και να εκμεταλλεύεται ευκαιρίες για να επιδιώξει καινούργιους ή πιο πιεστικούς στόχους που πηγάζουν από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Μια τέτοια διαδικασία παρουσιάζεται ιδιαίτερα προβληματική από την οπτική της «ιδανικής στιγμής διδασκαλίας» (teachable moment), (Hyun & Marshall, 2003 ό.π. αναφ. στο Lefstein, 2005), αφού σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο θεώρησης τα σημαντικότερα γεγονότα στη διδασκαλία είναι συχνά αυτά που δεν είναι δυνατό να προκαθοριστούν (Lefstein, 2005).

Συγκεντρωτισμός παρουσιάζεται και στην εφαρμογή του Προγράμματος, αφού η δυνατότητα άσκησης ελέγχου από τον δάσκαλο στις μεθόδους και διαδικασίες είναι περιορισμένη (Leaton Gray, 2007). Ιδιαίτερα επικριτικός σε τέτοιες εργαλειακές τεχνοκρατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στην επιβολή «επιστημονικά αποδεδειγμένων βέλτιστων πρακτικών», όσο και στην πίεση που ασκείται για ομοιογένεια παρουσιάζεται ο Temes (2002), ο οποίος επιχειρηματολογώντας ενάντια σε αυτού του είδους τις προσεγγίσεις, συζητά πως:

Ο πιο σημαντικός κανόνας στην εκπαίδευση (είναι πως) ένας σπουδαίος δάσκαλος είναι πιο σημαντικός από οτιδήποτε άλλο ... Σκεφτείτε τι μπορεί να κάνει ένας σπουδαίος δάσκαλος με μια απαρχαιωμένη διδακτική μέθοδο, που ένας μέτριος δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει με τις καλύτερες μεθόδους που το μυαλό οικοδομεί, φρέσκες από το ερευνητικό εργαστήριο. Η διδασκαλία, εκτός των άλλων, είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων, μεταξύ δασκάλων και μαθητών (Temes, 2002: 14 όπ. αναφ. στο Lefstein, 2005: 344).

Οι μαθησιακοί στόχοι του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος προκαθορισμένοι με ακρίβεια. Η επιτυχία του δασκάλου και των μαθητών του στην επίτευξή τους αξιολογείται υποχρεωτικά, μετριέται μέσα από τυποποιημένες εξετάσεις – Standard Assessment Tasks – που τυποποιούν την πρόοδο του κάθε παιδιού στη βάση προκαθορισμένων επιπέδων (Leaton Gray, 2007) και τα αποτελέσματα δημοσιεύονται σε πίνακες κατάταξης (Lefstein, 2005).

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον λειτουργίας, οι δάσκαλοι διοικούνται, αντί να αυτό-διοικούνται (Leaton Gray, 2007) ενώ η διδασκαλία «τεχνικοποιείται» (Apple, 1987). Η όποια δημιουργικότητα του δασκάλου τίθεται στο περιθώριο και το τι αξίζει και μετρά είναι η εφαρμογή προγραμμάτων και διαδικασιών που διαμορφώνονται από άλλους. Το παράδοξο, ωστόσο, του όλου σκηνικού είναι πως η Πολιτεία θεωρεί τον δάσκαλο ως επαγγελματία, υπεύθυνο μεν για την απόδοσή του αλλά όχι για την απόφαση, για το κατά πόσο αυτή η απόδοση είναι «σωστή», ή «κατάλληλη» (Ball, 2004: 5). Οι δάσκαλοι μετατρέπονται σε «απλούς θεατές» (Stronach, 2002:115 όπ. αναφ. στο Ball, 2004:5), ή σε «από-ενσωματωμένα υποκείμενα» (disembedded subjects), (Weir, 1997 ό.π.: 5), από τους οποίους απαιτείται να «ξεριζώσουν τους εαυτούς τους από την κοινωνική τους εμπειρία» (Dillabough, 1999: 378) και να αγωνιστούν για ένα είδος «εργαλειακού ορθολογισμού κενό από δέσμευση» («disengaged instrumentalism»), (Taylor, 1989 όπ. αναφ. στο Ball, 2004:5). Ποια η αντίδραση από μέρους των δασκάλων απέναντι σε αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό; Η εικόνα που ο εκπαιδευτικός κόσμος παρουσιάζει στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν χαρακτηρίζεται από σημάδια αντίδρασης απέναντι στις εν λόγω εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι δάσκαλοι, συζητά η Leaton Gray (2007: 195), «συμμορφώνονται περισσότερο και είναι λιγότερο πρόθυμοι να αμφισβητήσουν συστήματα που επιβάλλονται σε αυτούς εξωτερικά».

Αν και αναμφίβολα σε ένα έγγραφο εκπαιδευτικής πολιτικής δεν καταγράφεται ως στόχος η διαμόρφωση του δασκάλου σε ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη, η μετάφραση της πολιτικής από λόγο σε πράξη, όπως έχει συζητηθεί μέσα από τα παραδείγματα και τις έρευνες που αναφέρθηκαν, αναδεικνύει μια τέτοια άγραφη προδιαγραφή του ρόλου του.

Το ερώτημα που τίθεται είναι γιατί αυτή η συγκεκριμένη επιλογή και όχι μια εκ διαμέτρου αντίθετή της, για παράδειγμα, η οικοδόμηση μιας επαγγελματικής ταυτότητας που να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, δημιουργικότητα, και αυτονομία; Δεδομένου του γεγονότος πως η οικοδόμηση της ταυτότητας του δασκάλου από μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν συνίσταται, όπως έχει ήδη συζητηθεί, σε μια τυχειότητα αλλά αποτελεί, λόγω της κεντρικότητας που αποδίδεται στον ρόλο του, ένα καίριο παράγοντα στην επίλυση ενός ευρύτερου θέματος-προβλήματος, της οικοδόμησης του ανθρώπου-πολίτη που η πολιτεία επιδιώκει να δημιουργήσει, η κατανόηση αυτής της επιλογής θα πρέπει να αναζητηθεί σε αυτό το πλαίσιο.

Ευρύτερος θόλος κάτω από τον οποίο θα μπορούσε να τοποθετηθεί η όλη προβληματική είναι ο τρόπος σκέψης γενικά που χαρακτηρίζει τον κόσμο του σήμερα, με την έντονη έμφασή του στην οικονομική και κοινωνική πρόοδο (Lodge & Reed, 2003). Η οπτική αντίκρισης του κόσμου από πλευράς των αναπτυγμένων χωρών χαρακτηρίζεται ως εργαλειακή και υποβαστάζεται από τη βασική υπόθεση πως πρέπει να «μεταχειριζόμαστε τον πλανήτη σαν μια μηχανή που τη λειτουργούν οι άνθρωποι» (ό.π.:49). Θέτοντας το κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Slaughter (1994:26-27 ό.π.: 49): «... η γνώση, η δύναμη και η τεχνική είναι πρωτεύουσας σημασίας και θα πρέπει επομένως να υπαγορεύουν την πορεία προς το μέλλον ... Το τι έχει σημασία είναι οι πρακτικές διευθετήσεις για την εκτέλεση των πραγμάτων». Αυτό εξισώνεται, σύμφωνα με τον Slaughter με τον εργαλειακό ορθολογισμό – ένας ορθολογισμός που οραματίζεται την πρόοδο της Επιστήμης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής (Lefstein, 2005). Συνεπώς, αυτοί που ασπάζονται μια τέτοια άποψη πιστεύουν πως οι ορθολογικές μέθοδοι που έχουν αστραπιαία οδηγήσει σε τεχνολογικά επιτεύγματα είναι δυνατό να «οδηγήσουν σε παρόμοιο εξορθολογισμό σε άλλους τομείς τις κοινωνίας όπως την πολιτική, την τέχνη, τη θρησκεία και την εκπαίδευση» (Lefstein, 2005: 335). Το τι ουσιαστικά μετρά, κάτω από αυτό το πρίσμα, είναι το αποτέλεσμα, η συνέχιση λειτουργίας της μηχανής και η παραγωγή προϊόντων μέσα από τη χρήση της.

Μια τέτοια θέση φαίνεται να χαρακτηρίζει το σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο, ιδιαίτερα τον μεταρρυθμιστικό. Όπως συζητά ο Καζαμίας (2008:622), ο κυρίαρχος λόγος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αναδύεται σε κείμενα διεθνών δικτύων, όπως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ, της ΟΥΝΕΣΚΟ, «ως ρητορική και ως πλαίσιο για πράξη στο μακροεπίπεδο της δημόσιας πολιτικής και στο μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης» είναι διάχυτος από ένα πρωτίστως οικονομίστικο «ήθος», εργαλειακό ορθολογισμό, «νεοφιλελεύθερες» αξίες και επιχειρηματική ηθική». Αντλώντας από τη σκέψη των Lodge και Reed (2003) στη λειτουργία του κόσμου-μηχανή, στόχος της εκπαίδευσης είναι η «παραγωγή» των ανθρώπινων πόρων (μαθητών), με τον μέγιστο αποτελεσματικό τρόπο,

ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη (Spring, 1998 όπ. αναφ. στον Καζαμιά, 2008). Επομένως, το ευρύτερο και καίριο πρόβλημα είναι η διαμόρφωση του εκάστοτε ιδανικού ανθρώπου-πολίτη που θα συνεχίσει να λειτουργεί τη μηχανή αποτελεσματικά.

Ποιος ο προσανατολισμός της σύγχρονης εκπαίδευσης, ποια η επιδιωκόμενη ταυτότητα αυτού του ανθρώπου-πολίτη που το έθνος-κράτος επιδιώκει να διαμορφώνει; Ο Καζαμιάς (2008: 669) κάνει λόγο για μια στροφή που παρατηρείται «προς την επαγγελματοποίηση της σχολικής εκπαίδευσης και τη συρρίκνωση της γενικής παιδείας» και η οποία οδηγεί στη «θυσία της ουμανιστικής γνώσης», της «παιδείας της ψυχής», όπως την ονομάζει. Από τη στιγμή που ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι η καλλιέργεια του νου και της ψυχής, η «εξανθρωποίηση» του ανθρώπου-πολίτη, (Καζαμιάς, 2008:633), η δική του ταυτότητα, η οποία είναι λογικά προσδεμένη στην ταυτότητα του μαθητή, δεν έχει λογικά κανένα λόγο να κινείται σε μια διαφορετική τροχιά. Αν στο πλαίσιο της «νέας ορθοδοξίας» της πολιτικής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ένα κύριο στοιχείο είναι η βελτίωση της απόδοσης του μαθητή όσον αφορά δεξιότητες και ικανότητες που να εξαργυρώνονται στην αγορά εργασίας (Carter & O'Neill, 1995. όπ. αναφ. στο Ball, 1999), δεν θα πρέπει λογικά να αποτελεί έκπληξη η ποικιλόμορφη άσκηση ελέγχου στο έργο του δασκάλου, ως ένας τρόπος διασφάλισης της επίτευξης αυτού του στόχου της πολιτικής.

Μέσα στο ίδιο αυτό πλαίσιο ορθοδοξίας ασκείται παράλληλα μεγαλύτερος άμεσος έλεγχος στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και στην αξιολόγηση, και όλα αυτά στο όνομα ενός ευρύτερου στόχου για βελτίωση της οικονομίας, μέσα από μια ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης, της αγοράς εργασίας, της παραγωγικότητας και του εμπορίου (ό.π.). Έχοντας ως δεδομένο πως στόχος μιας πολιτικής, στο τέλος της ημέρας, είναι τα απτά αποτελέσματα (Harman, 1984), η παραγωγή, δηλαδή, έργου που μπορεί να παρουσιαστεί στην κοινωνία, η επιμονή διατήρησης της εργαλειακής οπτικής δικαιολογείται μερικώς, όπως συζητούν οι Lodge και Reed (2003), από την επιτακτική ανάγκη τόσο των διαμορφωτών πολιτικής όσο και των πολιτικών να αποδείξουν στους ψηφοφόρους πως το έργο που παράγουν κάνει μια διαφορά. Στα πλαίσια αυτού του τρόπου αντιμετώπισης της εκπαίδευσης, κυρίαρχη θέση κατέχουν οι έννοιες της αποτελεσματικότητας, της παραγωγικότητας καθώς και η έμφαση για λογοδότηση, στην πειθάρχηση του διδακτικού προσωπικού και στις επιδόσεις των μαθητών (Καζαμιάς, 2008). Κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα των σχολείων καθορίζεται όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικά, μέσα από φόρμουλες και σχέδια, παρά μέσα από την εμπειρία των ίδιων των δασκάλων οι οποίοι είναι ουσιαστικά υπεύθυνοι για την ποιότητα των εμπειριών των παιδιών (Elliott, 1996).

Η αντιμετώπιση, ωστόσο, του δασκάλου ως ένας γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης από μέρους των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι χωρίς αρνητικές συνέπειες. Υπάρχει ένας «διαχωρισμός μεταξύ πολιτικής και προτιμητέας πρακτικής» συζητούν οι McNess, Broadfoot και Osborn (2003:255 όπ. αναφ. στο Ball, 2004: 9), ένας «κατακερματισμένος εαυτός» (Miller, 1983 ό.π.), μια μάχη με τα «παράνομα συναισθήματα» (Jaggar, 1989, ό.π.), ενώ οι δάσκαλοι προσπαθούν να διαχειριστούν τη δυσαρμονία, τις αντιπαραθέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του αυθεντικού εαυτού, των δικών τους αξιών και επιθυμιών και αυτών που οι εκπαιδευτικές πολιτικές επιβάλλουν εξωτερικά.

Μήπως, όμως, υπάρχει περιθώριο επίλυσης αυτής της δυσαρμονίας μέσα από μια σύζευξη των δύο προσεγγίσεων, των δύο οραμάτων που βρίσκονται πίσω από τη διδασκαλία: το τεχνοκρατικό και το προσωπικό; Όπως συζητά ο Lefstein (2005:333), τα δύο αυτά οράματα διδασκαλίας αναδύονται μέσα από ευρύτερες οπτικές του κόσμου, διακριτές μεταξύ τους, τις οποίες αποκαλεί «εργαλειακό ορθολογισμό» και «εμπειρική σοφία» (experiential wisdom), αντίστοιχα. Θέση του ερευνητή είναι πως η διδασκαλία δεν πρέπει να τοποθετείται αποκλειστικά μέσα σε μια από τις δύο αυτές τις σφαίρες, αφού μια τέτοια προσέγγιση «συχνά μας τυφλώνει απέναντι στις πραγματικότητες και της δυνατότητες που αποκαλύπτει» η άλλη σφαίρα. Με βάση αυτό το επιχείρημα, ο Lefstein (ό.π.: 351) εισηγείται πως αν μελετηθεί η αλληλεπίδραση των δύο προσεγγίσεων – δηλαδή, της τεχνικής μεθόδου και της προσωπικής υποκειμενικότητας – θα ήταν πιθανό να «δημιουργηθεί χώρος για τη μελέτη τρόπων που να ενσωματώνουν τις ανησυχίες και των δύο οραμάτων».

Είναι σημαντικό, ωστόσο, και θα πρέπει να σημειωθεί πως οι συνέπειες των πολιτικών που οικοδομούν ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη δεν αγγίζουν μόνο τον δάσκαλο αλλά επεκτείνονται και στον μαθητή. Όταν η διδασκαλία θεωρείται μια εργαλειακή δραστηριότητα, τότε ο μαθητής αντιμετωπίζεται σαν υλικό για επεξεργασία, «σαν ένα πρόβλημα (π.χ. έλλειψη γνώσης ή δεξιοτήτων) που πρέπει να λυθεί» (Lefstein, 2005: 347). Μια τέτοια αντιμετώπιση απομακρύνεται προφανώς από τη σχέση δασκάλου-μαθητή, μέσα από τη σφαίρα της παιδαγωγικής αγάπης. Τις αρνητικές συνέπειες μιας εργαλειακής αντιμετώπισης του ανθρώπου από πλευράς της εκπαίδευσης – που αναμφίβολα αυτό αγκαλιάζει όχι μόνο τον μαθητή αλλά και τον δάσκαλο – εξέφρασε με ιδιαίτερα δραματικό τρόπο ο Επίσκοπος του Ripon σε συζήτηση στη Βουλή των Λόρδων το 1994. Επισημαίνοντας το γεγονός πως κάποιες όψεις του να είναι κανείς ανθρώπινος αγνοούνταν από τα οικονομικά προστάγματα της ατζέντας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, είπε χαρακτηριστικά και τα εξής:

Μάθηση για να πετύχει κανείς. Ναι, αλλά για ποιο λόγο; Κατανοώ την ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη αλλά, αυτό ως στόχος από μόνος του, σίγουρα παρουσιάζεται ως στείρος. Η εκπαίδευση κινδυνεύει να αντικρίζει τους ανθρώπους μόνο ως εργαλεία για οικονομική πρόοδο εκτός και αν αυτό συνοδεύεται από ένα όραμα των ατόμων ως δημιουργικά, υπεύθυνα και πνευματικά (όντα) και της κοινωνίας ως ένα πλέγμα μέσα στο οποίο η γνήσια προσωπική εκπλήρωση (fulfillment) είναι ο απώτερος σκοπός για όλους. «Δεν υπάρχει χρόνος για χάσιμο», λέει η έκθεση της Εθνικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση, και προσυπογράφω αυτό το συναίσθημα. Ωστόσο, θα πρόσθετα σε αυτό άλλο ένα: «Δεν υπάρχουν άνθρωποι για να τους σπαταλά κανείς (no people to waste)», πιστεύω πως αυτή τη στιγμή η κοινωνία μας κινδυνεύει να σπαταλά τους ανθρώπους (της) (Ο Επίσκοπος του Ripon, Βουλή των Λόρδων, 2 Φεβρουαρίου 1994 όπ. αναφ. στο Lodge & Reed, 2003).

2.12.6 Παιδαγωγική αγάπη

Η έννοια της παιδαγωγικής αγάπης έχει μελετηθεί σε ιδιαίτερο βάθος ως αναγνώριση του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει η αγάπη όχι μόνο στη διδασκαλία αλλά στη ζωή του ανθρώπου ως μορφή κινήτρου, γενικά, και του γεγονότος πως σπάνια η λέξη «αγάπη» αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς κύκλους (Miller, 2000). Αυτή η αναγνώριση εδραιώνεται στις ακόλουθες παραδοχές: (α) ένα ανθρώπινο πλάσμα είναι βασικά ένα «συναισθηματικό πλάσμα» (Scheler όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011: 32), είναι ένα πλάσμα που ουσιαστικά όχι μόνο σκέφτεται ή επιθυμεί αλλά και αγαπά (ό.π.), (β) η αγάπη συνιστά βασική ανάγκη για τον άνθρωπο (Hall & Lindzey, 1970, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982), (γ) «μόνο με τη θέρμη της αγάπης καθίσταται δυνατόν να επηρεάσει κανείς τους ανθρώπους στην ουσία τους» (Spranger, 1958: 22 όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκη, 2011: 351), (δ) «η επιτυχία στη διδασκαλία εξαρτάται από τη σοφία των δασκάλων όσον αφορά την αγάπη και τους τρόπους έκφρασης αυτής της αγάπης (Garrison, σε μια ανοικοδόμηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Dewey, 1997: 1, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 90), (ε) η αγάπη αποτελεί κίνητρο (Τομασίδης, 1982) και η έγνοια, ως ειδική μορφή αγάπης, αντιπροσωπεύει, σύμφωνα με τον Frankfurt (1988 όπ. αναφ. στο Hoveid & Finne, 2014), μια κινητήρια ορμή στην ανθρώπινη ψυχή, οι άνθρωποι ενεργούν σύμφωνα με «αυτό για το οποίο νοιάζονται, με το τι είναι σημαντικό για αυτούς, και το τι αγαπούν» (Hoveid & Finne, 2014: 251). Η αγάπη επηρεάζει, λοιπόν, όχι μόνο την κατεύθυνση των πράξεων τους, αλλά και την έντασή τους (Määttä & Uusiautti, 2011)

Η αγάπη, λέει ο Armstrong, «είναι το νόημα και ο σκοπός της κάθε ανθρώπινης ύπαρξης. Τίποτε δεν έχει τόση σημασία» (2003: 119, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 93). Φαινομενικά ατομικός ο σκοπός, ουσιαστικά όμως παγκόσμιος. Απλό το ερώτημα που πηγάζει από τη σκέψη του Armstrong: μπορεί η κάθε ανθρώπινη ύπαρξη να νοιώσει αγάπη,

μπορεί να χαρίσει αγάπη; «Όλοι οι άνθρωποι έχουν στον πυρήνα τους το μοναδικό, μυστηριώδες, αλλά αναγκαίο όργανο της καρδιάς» (Hatt, 2005: 681). υπάρχει δε «μια κοινή γλώσσα, υπάρχει ένας κοινός λόγος, υπάρχει ένα παγκόσμιο συναίσθημα που ανταλλάσσεται απόλυτα και αυτό περνά μέσα από το όργανο της καρδιάς» (Cixous & Calle-Gruber 1997:31, όπ. αναφ. στο Hatt, 2005:681). Αυτό το συναίσθημα για το οποίο γίνεται λόγος δεν είναι άλλο από την αγάπη, μια ιδιότητα της ανθρώπινης ψυχής.

Αν θεωρήσει κάποιος τις σκέψεις αυτές ως αδιαμφισβήτητες, τότε μπορεί να ειπωθεί πως η φύση έχει προικίσει τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά με την ικανότητα να αγαπά όσο αυτή η καρδιά κτυπά. Μια τέτοια παραδοχή καθολικής ικανότητας δεν κλείνει το όλο θέμα, ωστόσο. Αντίθετα, γεννά σημαντικά ερωτήματα, δεδομένης της μοναδικότητας και της πολότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ψυχή (Καστοριάδης, 1999· Augustine, On the Trinity, VI.2.8 όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro, 2011: 45). Όπως τεκμηριώνεται μέσα από την ίδια τη ζωή, δεν είναι δυνατό να υπάρχει καθολική ομοιογένεια στην έκφραση αυτού του συναισθήματος. Έστω και αν κάνουμε παραδεχτό ότι κάποιος αγαπά όλους τους ανθρώπους, δεν μπορεί παρά να υφίσταται μια ποιοτική διάκριση στην εκδήλωση αυτού του συναισθήματος, στη μορφή και στον βαθμό της δύναμης, της έντασης του. Άλλο η μητρική αγάπη, άλλο η συζυγική, άλλο η συναδελφική και άλλο η αγάπη προς το παιδί και τον συνάνθρωπο μας. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τα αντικείμενα της αγάπης μας. Κάποιοι άνθρωποι αγαπούν τη μουσική με πάθος, άλλοι αγαπούν τη ζωγραφική ή τη διδασκαλία, ενώ δεν είναι καθόλου απίθανο κάποιοι άλλοι να παρουσιάζονται αδιάφοροι απέναντι σε αυτά τα αντικείμενα, ή ακόμη και να τοποθετούνται ακριβώς στον αντίθετο πόλο του μίσους. Κάτω από αυτό το πρίσμα, είμαστε υποχρεωμένοι να αναγνωρίσουμε ετερογένεια στην έκφραση αυτού του συναισθήματος, να αναγνωρίσουμε διακρίσεις μεταξύ των ανθρώπων, δηλαδή.

Ποια σημασία αποδίδεται στο ανθρώπινο αυτό συναίσθημα σε σχέση με τη διδασκαλία; «Είναι αδύνατο να διδάσκει κανείς χωρίς το θάρρος να αγαπά», λέει ο Paulo Freire (όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 89), ενώ ο φιλόσοφος Richard Rorty θέτει το όλο θέμα με ακόμη εντονότερο τρόπο, υποστηρίζοντας πως «η διδασκαλία είναι ερωτική ή τίποτε» (1982: 3, ό.π.: 99). Μια εικόνα που δένει αρμονικά με τη συζήτηση των Blake et al. πως η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης είναι «μια ερωτική σχέση μιας ειδικής μορφής, όπου η «χαρά» επιδιώκεται και από τις δύο πλευρές και σε διαφορετικά επίπεδα» (2000: 203, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 99). Η παρότρυνση δε της Hooks (1999: 125 όπ. αναφ. στο Hatt, 2005: 682): «πρώτα σκεφτείτε πώς μπορείτε να αγαπήσετε τους μαθητές σας. Κάντε το αυτό πριν ακόμη σκεφτείτε πώς θα τους διδάξετε», έρχεται να ενδυναμώσει ακόμη περισσότερο τη σημαντικότητα που αποδίδεται στην αγάπη στη σχέση δασκάλου-μαθητή.

Αυτή ακριβώς την αγάπη προς το παιδί εξέφρασε στην πράξη κατά απόλυτο τρόπο, θα μπορούσε να λεχθεί, ο Ελβετός παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης, Johann Heinrich Pestalozzi. Γράφει χαρακτηριστικά σε ένα κείμενο του:

Έπρεπε τα παιδιά μου να αναγνωρίζουν από την αρχή της μέρας μέχρι το τέλος της βραδιάς και σε κάθε στιγμή πάνω στο μέτωπο και στα χείλη μου ότι η καρδιά μου ήταν σε αυτά δοσμένη, ότι η ευτυχία τους ήταν και δική μου ευτυχία και οι χαρές τους χαρές μου (Κοσμόπουλος, 1971:41, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκη, 2011: 350).

Εύλογα και εύκολα θα μπορούσε να προβληθεί ο ισχυρισμός πως όλα αυτά τα λόγια για τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα έκφρασης αγάπης δεν αποτελούν τίποτε άλλο παρά ρομαντικές σκέψεις που πηγάζουν από παιγνίδια της καρδιάς, καλυμμένες με μια δόση φοβερής υπερβολής. Για να μπορέσει, ωστόσο, να αποφασίσει κάποιος αν αυτές οι σκέψεις ανήκουν απλά στη σφαίρα του ρομαντισμού και της υπερβολής θα πρέπει να τις κρίνει αναλύοντας τις κάτω από το πρίσμα του τι σημαίνει μάθηση, του τι σημαίνει διδασκαλία. Σε αυτή δε την ανάλυση θα πρέπει, παράλληλα, να εξετάσει κατά πόσο η παρουσία αυτού του συναισθήματος στην παιδαγωγική σχέση επιδρά θετικά, προσθέτοντας αξία, και στην αντίθετη περίπτωση κατά πόσο η απουσία αυτού του στοιχείου οδηγεί σε αρνητικές συνέπειες, πράγμα που αν συμβαίνει θα πρέπει να κάνουμε παραδεχτή τη θέση του Miller (2000: 25) πως η ψυχή αναζητά αγάπη και εστιάζεται στην αγάπη, όντας από τη φύση της μια ενέργεια αγάπης (loving energy). Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως ένα ανθρώπινο ον είναι βασικά ένα «συναισθηματικό πλάσμα» (Määttä & Uusiautti, 2011: 32), όπως συζητά ο Scheler είναι ένα πλάσμα που ουσιαστικά όχι μόνο σκέφτεται ή επιθυμεί αλλά και ένα πλάσμα που αγαπά (ό.π.).

Σημείο εκκίνησης στη διαμόρφωση μιας απάντησης στην όλη προβληματική αφορά στους λόγους δημιουργίας και τη φύση αυτής της σχέσης ευθύς εξ αρχής. Τι είναι αυτό που οδηγά ένα μαθητή στην ανάγκη δημιουργίας μιας τέτοιας σχέσης; Όπως συζητά ο Πυργιωτάκης (2011: 347), ο μαθητής βρίσκεται εκεί αναζητώντας να επωφεληθεί από την απόλυτη υπεροχή του δασκάλου, από κάθε άποψη: γνωστικής, πνευματικής, σωματικής, ωριμότητας και εμπειρίας. Αναζητά τη βοήθειά του για να «μεταβεί από την ανωριμότητα στην ωριμότητα, από την άγνοια στη γνώση, από την αδυναμία στην αυτοδυναμία και την αυτάρκεια». Δεδομένου ότι η παιδαγωγική σχέση προκύπτει και οικοδομείται μέσα από την καθημερινή επαφή και διάδραση μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους στον κοινό χώρο που οι δύο μοιράζονται, το είδος αυτής της σχέσης αποκτά πρωτεύουσα σημασία, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε και αποδεχθούμε πως το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο ζωντανό μέρος της

ζωής, και η παρουσία του παιδιού στο σχολείο δεν αφορά, οικοδομώντας στη σκέψη των FitzSimmons και Uusiautti (2013), απλά μια μαθησιακή διαδικασία. Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να θεωρήσουμε το σχολείο ως μια συνέχιση βιώματος της ζωής, και αυτό σε ένα συγκεκριμένο χώρο με τρόπους που μια εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει. Αν προχωρήσουμε δε ένα βήμα περαιτέρω και αποδεχθούμε πως τα παιδιά «επιθυμούν ευτυχία και ασφάλεια όταν φοιτούν στο σχολείο» (ό.π.: 238), τότε αναδεικνύεται μια ηθική ευθύνη του σχολείου να ικανοποιήσει αυτή την επιθυμία των παιδιών.

Το ερώτημα επομένως που προκύπτει αφορά την ιδανική σχέση που πρέπει να συνδέει τον δάσκαλο και τον μαθητή. Πρότυπο λειτουργίας αυτής της σχέσης αποτελεί, όπως εισηγείται η ιδεαλιστική παιδαγωγική, το οικογενειακό – ένα πρότυπο που οικοδομείται στη σχέση που συνδέει τη μητέρα με το παιδί (Πυργιωτάκης, 2011). Μέσα σε αυτή τη σχέση το παιδί βιώνει το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης που πρέπει να κυριαρχούν στον συναισθηματικό του κόσμο, και το οποίο αποτελεί αναπόσπαστη προϋπόθεση για την ομαλή ψυχοπνευματική και σωματική του ανάπτυξη. Ωστόσο, στη δημιουργία αυτής της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης υπάρχει μια καίρια προϋπόθεση: η έκφραση αγάπης από την πλευρά των γονιών προς το παιδί (ό.π.). Θεμέλια της σωστής παιδαγωγικής σχέσης αποτελούν, επομένως, από τη μια πλευρά, η αγάπη του δασκάλου προς το παιδί και, από την άλλη, η εμπιστοσύνη του παιδιού προς σ' αυτόν (Nohl, 1961, ό.π. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2011) – μια σχέση αμοιβαιότητας που αντικατοπτρίζεται στον ειδικό παιδαγωγικό όρο «παιδαγωγική αγάπη». Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα τυπικά όρια μεταξύ δασκάλου και μαθητή χαλαρώνουν και παύουν να είναι ευδιάκριτα (ό.π.), δημιουργώντας χώρο ελευθερίας. Όπως τονίζει ο Πυργιωτάκης (ό.π.), είναι δύσκολο να οικοδομηθεί ένα περιβάλλον αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης το οποίο θα φέρει κοντά, θα συνδέσει ψυχικά τις δύο πλευρές χωρίς την παρουσία αγάπης. Μόνο μέσα από τη ζωντανή παρουσία αυτών των δύο συναισθηματικών στοιχείων είναι δυνατό να «δημιουργηθεί η ζεστή δημιουργική σχέση πάνω στην οποία θα στηριχθεί η παιδαγωγική αλληλεπίδραση» (ό.π.: 351). Η παιδαγωγική αγάπη αποτελεί, λοιπόν, θεμελιώδη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης (van Manen, 1991: 66 ό.π. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2012: 25). Κατά συνέπεια και στηρίζοντας τη θέση της σε αυτό το πρότυπο, η Παιδαγωγική θεωρεί την ψυχική επαφή του δασκάλου με τους μαθητές του ως αναγκαία διαδικασία της καλής αγωγής (Πυργιωτάκης, 2011). Όπως συζητά ο Garrison, σε μια ανοικοδόμηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Dewey, «η επιτυχία στη διδασκαλία εξαρτάται από τη σοφία των δασκάλων όσον αφορά την αγάπη και τους τρόπους έκφρασης αυτής της αγάπης (1997: 1, ό.π. αναφ. στο Halpin, 2009: 90).

Πώς μεταφράζεται αυτή η σοφία και η αγάπη ως πράξη στην καθημερινή πορεία αγωγής; Είναι το περιεχόμενο της απλά και αποκλειστικά η έκφραση ενός συναισθήματος, ή μήπως σημαίνει και απαιτεί κάτι πολύ περισσότερο από αυτό; Και ακόμη σημαντικότερο ερώτημα, αν και αυτό μπορεί να ηχεί απλό και ευκολοαπάντητο: τι εννοούμε όταν λέμε πως ο δάσκαλος αγαπά; Κάνοντας το ερώτημά μας πιο συγκεκριμένο: ποιον ακριβώς περιβάλλει ή αναμένεται να περιβάλλει με την αγάπη του; Αγαπά μήπως τον Γιάννη απλά ως μαθητή ή κάποιες ιδιότητες του Γιάννη; Είναι αυτό αγάπη; Ο Γιάννης είναι όντως μαθητής; είναι όμως ένα ανθρώπινο πλάσμα, μια ψυχή. Στη δεύτερη πρόταση αναφερόμαστε, αντλώντας από τη Βαλαλά-Πεντζοπούλου (1998: 43), στην ουσία του Γιάννη, ενώ στην πρώτη σε ένα «συμπτωματικό γνώρισμα» του. Το γνώρισμα μαθητής «είναι κατά συμβεβηκός» (ό.π.). Δεδομένου ότι η αγάπη «αγαπάει όχι ορισμένες ιδιότητες του άλλου – αυτές απλώς τις εκτιμά – αλλά αγαπάει τον άλλο με μοναδικότητα: αγαπάει το αναντικατάστατο της ύπαρξης του ... και ανεξάρτητα από τα επιμέρους γνωρίσματά του ...» (Lersch, 1956: 227, όπ. αναφ. στο Τομασίδης 1982: 509), θα πρέπει να παραδεχθούμε, κάτω από αυτό το πρίσμα, πως η αγάπη αφορά στην ουσία: αφορά, δηλαδή, τον Γιάννη ως ένα μοναδικό ανθρώπινο πλάσμα, με μια μοναδική ψυχή ως αδιαίρετη ολότητα. Αυτή δε η ουσία, είναι αδύνατο, λογικά, να εξαντλείται σαν μια απλή ιδιότητα στην έννοια μαθητής.

Η έκφραση αγάπης συνεπάγεται συνεπώς ταυτόχρονα αναγνώριση και σεβασμό της μοναδικότητας του παιδιού ως ολότητα. Από τη στιγμή δε που θα υφίστανται αυτά τα δύο στοιχεία, τότε αναδύεται θέμα προσαρμογής σε αυτή τη μοναδικότητα. Όπως υποδεικνύει ο Blaine Hatt, (2005: 682), παιδαγωγική αγάπη σημαίνει «την πλήρη προσαρμογή στον Άλλο» (the full accommodation of Other) – μια υπόδειξη που θα πρέπει να μεταφραστεί σε αγάπη χωρίς τα βαρίδια οποιονδήποτε προϋποθέσεων, ακριβώς όπως η αγάπη των γονιών προς τα παιδιά τους (Hoveid & Finne, 2014). Αυτή η μορφή αγάπης δεν μπορεί να υποκινείται από οποιοδήποτε προσωπικό συμφέρον. Όπως συζητά ο Αμερικανός φιλόσοφος Harry G. Frankfurt (1999: 133 όπ. αναφ. στο Hoveid & Finne, 2014: 255), αυτός που αγαπά «υποκινείται από ένα ενδιαφέρον για αυτή την ίδια την αγάπη», ενώ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του, της έγνοιας του, βρίσκεται το όφελος του ατόμου στο οποίο κατευθύνεται η αγάπη του – πρόκειται δηλαδή για μια «ενεργή» μορφή αγάπης, όπως την χαρακτηρίζει (ό.π.). Η αγάπη δεν απαιτεί, λοιπόν, για τον εαυτό της αλλά προσφέρει. Είναι, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Lersch (1956: 230-1, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 509), «μια ύπαρξη για χάρη του άλλου», ή θέτοντας το κάτω από το πρίσμα της Αριστοτελικής σκέψης (1981, όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2012) είναι επιθυμία για το καλό του άλλου, για χάρη του και μόνο.

Στην πράξη, αυτή η άνευ όρων εκδήλωση ανιδιοτελούς αγάπης σημαίνει πως ο δάσκαλος αποδέχεται τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, (δυνατότητες ακαδημαϊκών επιδόσεων, συμπεριφορά, για παράδειγμα), τις οποίες και αντικρίζει ως προκλήσεις (Niemi & Kohonen, 1995, όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2012). Ένας δάσκαλος, για παράδειγμα, δεν μπορεί να αγαπά τα παιδιά με ψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και να δίνει ιδιαίτερη σημασία σε αυτά επειδή αυτή η επιτυχία τους αντικατοπτρίζεται θετικά στο πρόσωπό του και μετρά θετικά στην αξιολόγηση του. Η στάση του απέναντι στα παιδιά και η έκφραση αγάπης δεν μπορεί να διαφοροποιείται από τα σκαμπανεβάσματα των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Το περιεχόμενο συνεπώς της έννοιας δεν αφορά και δεν περιορίζεται στην έκφραση ενός «φυσικού συναισθήματος», όπως το αποκαλεί ο Haavio (1948: 71, όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011: 34). Αντίθετα, η μετουσίωση της αγάπης ως πράξη στην καθημερινή πορεία αγωγής απαιτεί την πλήρωση και μιας σειράς άλλων προϋποθέσεων, τις οποίες και συζητάμε στη συνέχεια.

Δεδομένου ότι η αγάπη αγαπά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τον άλλο ως μοναδικότητα και ως ολότητα (Lersch, 1956, όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982), η αναγνώριση αυτής της μοναδικότητας δεν μπορεί παρά να προϋποθέτει και να απαιτεί μια αληθινή γνωριμία με το παιδί ως ολότητα, με μια μοναδική ψυχή. Ο λόγος της Simone Weil προβάλλει ακριβώς αυτό το προαπαιτούμενο. Αναφέρει επί λέξει: «Είναι επειδή λαχταρώ να τους γνωρίσω, ώστε να τους αγαπήσω ακριβώς όπως είναι. Επειδή εάν δεν τους αγαπήσω όπως αυτοί είναι, δεν θα είναι αυτούς που (θα) αγαπώ, και η αγάπη μου θα δεν θα είναι πραγματική (Weil, 1977: 6-7, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 306). Αν και θα πρέπει να σημειωθεί πως ο συγκεκριμένος λόγος αφορούσε στη σχέση της Weil με τους εργάτες σε ένα εργοστάσιο, το περιεχόμενό του μπορεί λογικά να ισχύσει και να αγκαλιάσει τη σχέση δασκάλου-παιδιού. Τι σημαίνει, ωστόσο, μια τέτοια γνωριμία;

Αντλώντας από τον Buber, θα μπορούσε να λεχθεί πως αυτή αφορά μια «γνήσια συνάντηση» μεταξύ ανθρώπων, σημαίνει τη δημιουργία μιας «αληθινής ανθρώπινης σχέσης» (Tubbs, 2005: 289). Μια τέτοια σχέση δεν μπορεί να εδράζεται σε ένα «τεχνικό διάλογο», ο οποίος «εκδηλώνεται αποκλειστικά από την ανάγκη για αντικειμενική κατανόηση, αλλά ούτε και σε ένα μονόλογο «μεταμφιασμένο σε διάλογο» (ό.π.: 291). Αντίθετα, θεμελιώνεται και περνά μέσα από ένα «διάλογο», ή αυτό που ο Buber αποκαλεί Εγώ-Εσύ (I-Thou) σχέση, όπου τα δύο μέρη εμπλέκονται ως ολότητες, με «ολόκληρη την ύπαρξή τους» (ό.π.: 290), με τρόπο που είναι «αδύνατο» για οποιοδήποτε από τα δύο μέρη «να σταθεροποιηθεί, κατηγοριοποιηθεί ή να αντικειμενοποιηθεί» (ό.π.: 289). Σε αυτή την Εγώ-Εσύ σχέση, λοιπόν, δεν υπάρχει αντικείμενο. Η σχέση υφίσταται ως ένας διάλογος στον οποίο υπάρχει «μια γνήσια αλλαγή από επικοινωνία σε κοινωνία» (Buber, 1947: 21,

ό.π.: 290), ένα βίωμα του εαυτού τους μέσα στη σχέση. Στο πλαίσιο αυτής της κοινωνίας, «όπου η ψυχή αγγίζει μια ψυχή», διαμορφώνεται ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η αγάπη, όπου οι άνθρωποι «αναγνωρίζονται ως ανθρώπινα όντα και μπορούν να μιλούν αυθεντικά μέσα από τις καρδιές τους» και να «νοιώθουν ότι κάποιος τους ακούει» όταν μιλούν (Secretan, 1995: 38, όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 109).

Είναι σημαντικό και αναγκαίο να σημειωθεί πως αυτός ο διάλογος δεν υφαίνεται και δεν χρειάζεται να υφαίνεται αποκλειστικά μέσα από τον λόγο (Buber, 1947, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005). Μια ματιά, μια όμορφη σιωπή, ένα χαμόγελο γεμάτο νόημα, ένα χαρούμενο πρόσωπο γεμάτο ενθουσιασμό αποτελούν έκφραση του εσωτέρου κόσμου και μορφή κοινωνίας με τον άλλο. Άλλωστε, τα ανθρώπινα συναισθήματα σπάνια περιγράφονται, αφού το κυρίαρχο μέσο μέσα από το οποίο εκδηλώνονται είναι τα μη λεκτικά σήματα (Goleman, 1997). Μέσα από τα συναισθήματα μπορούμε να αντιλαμβανόμαστε πολλά, πέραν από το τι μας λέει η διάνοια μας. Όπως πολύ σοφά υποδεικνύει ο Jung (1961, όπ. αναφ. στο Ευδόκας, 1996), ό,τι πηγάζει από τη διάνοιά μας αποτελεί, στην καλύτερη περίπτωση, μονάχα τη μισή αλήθεια.

Στη σχολική τάξη αυτός ο διάλογος μπορεί να πάρει τη μορφή άσκησης «συμπερίληψης» (inclusion) από μέρους του δασκάλου, πράγμα που σημαίνει πως ο δάσκαλος μπορεί να εργάζεται «μέσα από την οπτική του άλλου» (Buber, 1947: 125 όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005.: 293). Σημαίνει παράλληλα να έχει επίγνωση πως «βιώνοντας την άλλη πλευρά» (Buber, 1947: 123, ό.π.) είναι να βιώνει επίσης τη δική του ύπαρξη. Μια τέτοια άσκηση συμπερίληψης μετουσιώνεται σε πράξη από τον δάσκαλο στην ακόλουθη σκηνή που περιγράφει ο Buber:

Εισέρχεται στη σχολική τάξη την πρώτη φορά, τα βλέπει ζαρωμένα στα θρανία τους, αδιάκριτα ριγμένα, τα κακοσχηματισμένα και τα καλοσχηματισμένα, άγρια πρόσωπα, κενά πρόσωπα, και ευγενή πρόσωπα σε μια αδιάκριτη σύγχυση, όπως την παρουσία του δημιουργημένου κόσμου· η ματιά του δασκάλου τα αποδέχεται και τα δέχεται όλα (Buber, 1947: 121-122, ό.π.: 293).

Δεδομένου ότι βρισκόμαστε μπροστά στην οικοδόμηση μιας «αληθινής ανθρώπινης σχέσης» (Tubbs, 2005: 289), και δεδομένου παράλληλα πως πρωταρχική ευθύνη του δασκάλου είναι η εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το ερώτημα που προκύπτει και θα πρέπει να απαντηθεί αφορά στο κατά πόσο μια αποκλειστική εστίαση στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος θα λειτουργούσε επικουρικά στη διαμόρφωση μιας τέτοιας σχέσης. Ο Aoki (1993) συζητά πως σε μια σχολική τάξη λειτουργούν δύο αναλυτικά προγράμματα: από τη μια πλευρά το πρόγραμμα ως επίσημο σχέδιο και περιεχόμενο και

από την άλλη το άγραφο πρόγραμμα, όπως το βιώνει με το δικό του ξεχωριστό τρόπο ο κάθε μαθητής, όπως και ο ίδιος ο δάσκαλος. Αυτή η μοναδικότητα θεμελιώνεται στην ιδιαίτερη, προσωπική ιστορία που το κάθε παιδί και ο κάθε δάσκαλος κουβαλά μαζί του στην τάξη και η οποία με τη σειρά της γράφτηκε σε ένα διαφορετικό συγκείμενο, καθώς και στο ιδιαίτερο πλαίσιο της κοινότητας που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη (Hatt, 2005). Το άγραφο πρόγραμμα, επομένως, μεταφέρει το παιδαγωγικό ζεύγος πέραν από ένα απλό πλαίσιο μιας φυσικής παρουσίας, σε ένα περιβάλλον βιώματος του άλλου, δημιουργίας σχέσεων. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα συμμετέχοντα μέρη στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσουν μια κατανόηση του ίδιου τους του εαυτού και του Άλλου (ό.π.). Το τι, επομένως, ουσιαστικά συμβαίνει ανάμεσα στους τιμεντένιους τοίχους μιας αίθουσας διδασκαλίας είναι μια μορφή διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων (Cummins, 2005). Κατά συνέπεια, για τη διαμόρφωση μιας «αληθινής ανθρώπινης σχέσης», όπως την αποκαλεί ο Tubbs (2005: 289), είναι ανάγκη η αναγνώριση της ύπαρξης και της λειτουργίας και του άγραφου προγράμματος. Η εκδήλωση μεροληψίας υπέρ του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, μέσα από μια κάθετη εστίαση σε αυτό, δεν είναι δυνατό να συμβάλει θετικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Κάνοντας παραδεχτή την αναγκαιότητα το άγραφο πρόγραμμα να συνυπάρχει και να συλλειτουργεί με το επίσημο, δημιουργείται παράλληλα μια άρρηκτη σχέση μεταξύ του σχολείου και της ζωής. Σχολείο και ζωή δεν μπορούν να αποτελούν δύο διακριτές οντότητες αποκομμένες η μια από την άλλη. Αντίθετα, το σχολείο αποτελεί εμπειρία και βίωμα ζωής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη και η ανάδειξη της μοναδικότητας του παιδιού ως ολότητα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορεί να υποστηριχθεί, αντλώντας από τον Hatt (2005) πως η μαθησιακή διαδικασία δεν συνίσταται και δεν μπορεί να συνίσταται σε μια μηχανική μεταφορά και μετάδοση γνώσεων. Δεν μπορεί να αφορά, δηλαδή, ένα καταθετικό μοντέλο εκπαίδευσης, όπως το αποκαλεί ο Freire (1990, όπ. αναφ. στο Bartlett, 2005), όπου ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στην κατάθεση της γνώσης που αυτός κατέχει, στην ψυχή του μαθητή. Κάτι τέτοιο ουδόλως θα αντιπροσώπευε την έννοια του διαλόγου όπως την καθορίζει ο Buber, αλλά ούτε και θα ικανοποιούσε και τον ορισμό του Freire, ο οποίος επίσης μας παραπέμπει σε μια γνήσια «συνάντηση μεταξύ ανθρώπων», (ό.π.: 346) και σε ένα διάλογο που είναι αδύνατο να διεξαχθεί εάν κανείς δεν αγαπά «τα ανθρώπινα πλάσματα», δεν αγαπά «τη ζωή», δεν αγαπά «τον κόσμο» (1990: 77-78 όπ. αναφ. στο Bartlett, 2005: 347). Σε αυτές τις προϋποθέσεις θα πρέπει να προσθέσουμε ακόμη μία, η οποία ουσιαστικά υποβασιάζει τις προαναφερόμενες. Όπως τονίζει κατηγορηματικά ο Kierkegaard (1995, όπ. αναφ. στο Assiter, 2013) στο έργο του *Works of Love*, πριν μπορέσει να αγαπήσει κάποιος τον Άλλο είναι αναγκαίο πρώτα και πάνω από

όλα να αγαπήσει τον ίδιο του τον εαυτό. Κατά συνέπεια, η πρώτη πράξη του έργου που ονομάζεται «έκφραση αγάπης» ξεκινά με τον ίδιο τον εαυτό.

Αν θεωρήσουμε πως βρισκόμαστε μπροστά σε ένα δάσκαλο που πληροί το κριτήριο που θέτει ο Kierkegaard και είναι συνεπώς ικανός να αγαπά τον Άλλο, μπορούμε να ξεδιπλώσουμε περαιτέρω τη μετουσίωση αυτής της αγάπης ως πράξη – μια πράξη που θεμελιώνεται, αντλώντας από τον (Hatt, 2005), όχι μόνο σε μια προδιάθεση από μέρους του δασκάλου να αγαπά τα παιδιά όπως είναι, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά, αλλά ταυτόχρονα να αγαπά τη δυνατότητα που κρύβεται μέσα τους να αναπτυχθούν. Αυτό με τη σειρά του μεταφράζεται σε μια ηθική υποχρέωση του δασκάλου να βοηθήσει κατ' αρχάς το κάθε παιδί ξεχωριστά να ανακαλύψει αυτές τις δυνατότητες, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά του αλλά και να τα αναπτύξει και να τα μεγιστοποιήσει, ενδυναμώνοντας κατά αυτό τον τρόπο την αυτοεικόνα και την αυτό-εκτίμηση του παιδιού (Määttä, & Uusiautti 2011). Αυτή την ανακάλυψη και ανάπτυξη που λογικά πρέπει να υφίστανται ως μια συνεχής διαδικασία υποβαστάζουν η εμπιστοσύνη και η πίστη του δασκάλου στις δυνατότητες του παιδιού – μια συνεχής εμπιστοσύνη, σύμφωνα με τον Scheler, πως «υπάρχει κάτι περισσότερο σε ένα μανθάνοντα από αυτό που γίνεται εμφανές εξωτερικά» (Määttä & Uusiautti, 2011: 34). Μέσα δε από αυτή την πίστη αναδύεται λογικά το επίμονο ενδιαφέρον και η επιμονή του δασκάλου για τη συνεχή στήριξη της πολύπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, πράγμα που στην πράξη σημαίνει αναγνώριση του γεγονότος πως κάθε μανθάνοντας αντιδρά με το δικό του μοναδικό τρόπο στις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος (Määttä & Uusiautti, 2012). Όταν, λοιπόν, ένα παιδί «δεν εμπνέεται ή δεν πετυχαίνει», ένας δάσκαλος γεμάτος αγάπη και γνήσια έγνοια για αυτό δεν θα τα παρατήσει απλά (ό.π.: 27).

Αυτή η μη παραίτηση αυτόματα δημιουργεί και απαιτεί επιπρόσθετη δουλειά από μέρους του δασκάλου, ένα γεγονός που εισαγάγει στην όλη εξίσωση τον παράγοντα χρόνο. Για να μπορέσει να βοηθήσει λοιπόν ένα παιδί, ο δάσκαλος αναμένεται, λογικά, να αφιερώσει ειδικό χρόνο για αυτό, να επιδείξει την αναγκαία ευελιξία προσαρμόζοντας τη διδασκαλία ή/και τους μαθησιακούς στόχους με τρόπο ώστε το παιδί να μπορέσει να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες και προβλήματα αντιμετωπίζει. Μιλάμε, δηλαδή, για την υιοθέτηση και εφαρμογή εξατομικευμένων προσεγγίσεων. Οποιοδήποτε και αν είναι το μαθησιακό αποτέλεσμα μιας τέτοιας προσέγγισης ή το επίπεδο απόδοσης του παιδιού γενικότερα, «ο δάσκαλος (θα) πρέπει πάντοτε να σέβεται και να εκτιμά τις προσπάθειες και την εργασία του παιδιού» (Cohen, 1994 σε μια ερμηνεία του έργου του Corczak *The Gates of Light* όπ. αναφ. στο Engel, 2013: 122). Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορεί λογικά να λεχθεί πως η έκφραση αληθινής έγνοιας για το παιδί απαιτεί όπως το μέτρο σύγκρισης όσον

αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι ταυτόχρονα εξατομικευμένο, με την έννοια ότι θα αναγνωρίζεται η αυτοβελτίωση του παιδιού που θα σημειώνεται στο πέρασμα του χρόνου και δεν θα ασκείται πίεση για μια πλήρη ικανοποίηση των επιπέδων που μια εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει καθολικά και οριζόντια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το μέτρο σύγκρισης πρέπει να είναι ο ίδιος ο εαυτός.

Παρόλο που το θέμα της έκφρασης έγνοιας για το παιδί – μια έννοια που ο Frankfurt (1999, όπ. αναφ. στο Hoveid & Finne, 2014) ορίζει ως μια ειδική μορφή αγάπης η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ζωής του ανθρώπου – αφορά μια δυαδική σχέση, εν τούτοις η διαμόρφωση αυτής της σχέσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα καθαρά προσωπικό ζήτημα που βρίσκεται κάτω από τον αποκλειστικό έλεγχο των δύο μερών. Αν και θα πρέπει να συμφωνήσουμε με τη Nel Noddings (2010: 392) πως οι θεσμοί, ως μη φυσικά πρόσωπα, δεν μπορούν άμεσα να εκφράσουν έγνοια, ή αλλιώς «φροντίδα» όπως την αποκαλεί, για κάποιον, γεγονός που λογικά σημαίνει πως το βάρος της ευθύνης μεταφέρεται και τοποθετείται, στην προκειμένη περίπτωση στον δάσκαλο, ως φυσικό πρόσωπο, από την άλλη δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός πως μια πολιτεία δύναται να παρεμβαίνει έμμεσα αλλά καθοριστικά, μέσα από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών της πολιτικών στην οικοδόμηση αυτής της σχέσης. Για παράδειγμα, καθορίζει τόσο τις προδιαγραφές του ρόλου του δασκάλου, όσο και το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, ασκεί έλεγχο στην κατανομή του χρόνου και γενικά ρυθμίζει τη συμπεριφορά, το βίωμα της σχολικής ζωής με την επιβολή κανονισμών. Πέραν αυτού, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως η διοχέτευση ή αποκοπή πόρων από την εκπαίδευση από μέρους της πολιτείας αποτελεί από μόνη της μια μορφή εκδήλωσης φροντίδας/έγνοιας για το παιδί. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η απρόσωπη σχέση μεταξύ παιδιού και πολιτείας καθίσταται συνεπώς μέρος του προβλήματος. Υποστηρικτική σε αυτό το συμπέρασμά μας είναι η επισήμανση της Noddings (2010: 392) πως «οι θεσμοί ... μπορούν να δημιουργούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η (έκφραση) φροντίδας μπορεί να ανθίσει». Η όλη συζήτησή μας μεταφέρεται υποχρεωτικά, από το μικροεπίπεδο της τάξης και της δυαδικής σχέσης, στο μακροεπίπεδο, όπου η πολιτεία αναγνωρίζεται ως ένα άμεσα εμπλεκόμενο μέρος.

Ο ρόλος και οι ευθύνες της πολιτείας στην έκφραση φροντίδας προς το παιδί εξετάζεται υπό το φως της σκέψης της Nel Noddings (2010, 2005), και συγκεκριμένα μέσα στο πλαίσιο της «ηθικής της φροντίδας» (ethic of care) που εν λόγω Αμερικανίδα φιλόσοφος και παιδαγωγός προτάσσει. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας ηθικής αποτελεί θεμέλιο εκδήλωσης αληθινού σεβασμού προς το παιδί – ένας σεβασμός που δεν μπορεί παρά να προϋποθέτει και να απαιτεί την αναγνώριση της μοναδικότητας του παιδιού. Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα μπορούσε να τεθεί επιτακτικά το ερώτημα κατά πόσο οι απαιτήσεις που οι διαμορφωτές

εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζουν καθολικά για όλα τα παιδιά, χωρίς διάκριση, στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν έκφραση σεβασμού και έγνοιας προς το παιδί, με την έννοια, δηλαδή, ότι αυτές αντιπροσωπεύουν και ανταποκρίνονται πράγματι στις ανάγκες του κάθε μεμονωμένου παιδιού. Όπως συζητά η Noddings, «το αναλυτικό πρόγραμμα στο μέγιστο μέρος του στηρίζεται στην υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί και οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής γνωρίζουν πράγματι αυτό που τα παιδιά χρειάζονται, και το αναλυτικό σχεδιάζεται για να ικανοποιήσει αυτές τις τεκμαιρόμενες ανάγκες» (Noddings, 2005: 147). Αν λάβουμε υπόψη πως «οι πλείστες των αναγκών που τεκμαίρουμε για τους μαθητές ... τεκμαίρονται εκ των προτέρων – δηλαδή, τεκμαίρονται και γράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα πριν συναντήσουμε συγκεκριμένους μαθητές» (ό.π.: 149), τότε δεν θα ήταν λογικό να ειπωθεί πως θα ήταν δυνατό, στην απουσία ενός διαλόγου εκ των προτέρων μαζί τους, αυτές οι τεκμαιρόμενες ανάγκες να ταυτίζονται με τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών. Όπως πολύ σωστά επισημαίνει η Noddings (ό.π.), παρόλο που οι απαιτήσεις που το αναλυτικό πρόγραμμα θέτει θεωρούνται ως «οι ανάγκες των μανθανόντων», αυτές «δεν είναι ανάγκες που εκφράζονται από τους ίδιους τους μανθάνοντες». Μια τεκμαιρόμενη ανάγκη «δεν αναγνωρίζεται συνειδητά από αυτόν που υποτίθεται ότι την έχει» (Noddings, 2002: 66), σε αντίθεση με μια εκφραζόμενη ανάγκη που πηγάζει από το άτομο το οποίο την εκφράζει, είτε λεκτικά ή με τη συμπεριφορά του (Noddings, 2005).

Γιατί ωστόσο να έχει σημασία η διάκριση μεταξύ εκφραζόμενων και τεκμαιρόμενων αναγκών και, ακόμη σημαντικότερο ερώτημα, γιατί θα πρέπει να αναγνωρίζονται οι εκφραζόμενες ανάγκες των παιδιών; Η Noddings προειδοποιεί για τις αρνητικές συνέπειες μιας μονόπλευρης οπτικής που επικεντρώνεται στην ικανοποίηση τεκμαιρόμενων αναγκών. «Συχνά, με το να αγνοούμε εκφραζόμενες ανάγκες, θυσιάζουμε ευκαιρίες να αναπτύξουμε ατομικά ταλέντα, εσωτερική παρόθηση και τη χαρά της μάθησης» (2005: 147), ενώ «είναι πιθανό να έχουμε δυστυχημένους, συγχυσμένους και μη συνεργάσιμους μαθητές» όταν «επιμένουμε χωρίς αναστοχασμό στις τεκμαιρόμενες ανάγκες αγνοώντας τις εκφραζόμενες» (ό.π.: 156). Εάν ένας δάσκαλος δεν χειριστεί θετικά, «ή τουλάχιστο με ευαισθησία», το θέμα μιας εκφραζόμενης ανάγκης ενός παιδιού, το παιδί δεν θα νοιώσει τη φροντίδα του δασκάλου (Noddings, 2005: 148) και, από τη στιγμή που δεν θα την νοιώσει, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για μια «σχέση φροντίδας», αφού σε μια τέτοια σχέση το παιδί που δέχεται τη φροντίδα «πρέπει με κάποιο τρόπο να αναγνωρίσει τις προσπάθειες» του δασκάλου ως «εκδήλωση φροντίδας» (Noddings, 2010: 391 – εμφάσεις στο ίδιο το κείμενο). Αυτή η ανταπόκριση από μέρους του παιδιού όχι μόνο συμπληρώνει τη σχέση αλλά αποτελεί ταυτόχρονα μια μορφή επιβεβαίωσης για τον δάσκαλο ότι

βρίσκεται στο σωστό δρόμο, γεγονός που του προσφέρει δύναμη για συνέχιση των προσπαθειών του (ό.π.). Είναι συνεπώς ευθύνη του δασκάλου αρχικά να δώσει σημασία και προσοχή στις εκφραζόμενες ανάγκες των παιδιών και να προσπαθήσει να τις κατανοήσει και στη συνέχεια να τις ικανοποιήσει ή, αν αυτό δεν είναι εφικτό, να εισηγηθεί ένα εναλλακτικό στόχο (Noddings, 2010). Σε αντίθετη περίπτωση, αν δηλαδή υιοθετείται μια προσέγγιση που αγνοεί αυτές τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και εστιάζεται μονόπλευρα στις τεκμαιρόμενες ανάγκες, τότε αυτό θα λειτουργεί, κατά τη Noddings (2005) ενάντια στη σχολική επιτυχία. Για να είναι σε θέση ο δάσκαλος να ενεργεί κατά τον δέοντα τρόπο όσο καλύτερα γίνεται, θα πρέπει λογικά να του παρέχεται ρητά επαρκής αυτονομία, ώστε να μη βιώνει πίεση και άγχος όταν ενεργεί εκτός του καθοριζόμενου αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, στην προσπάθειά του να ικανοποιήσει εκφραζόμενες ανάγκες των παιδιών.

Είναι σημαντικό και αναγκαίο να ειπωθεί πως η δημιουργία μιας σχέσης φροντίδας δεν αποτελεί ένα εύκολο εγχείρημα για τον δάσκαλο, αφού υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα παιδιά, για διάφορους λόγους, δεν εκφράζουν τις εσωτερικές τους ανάγκες. Τα παραδείγματα που παραθέτει η Noddings αξίζουν μια αυτούσια αναφορά: «τα παιδιά μπορούν να κρύβουν την ανάγκη τους να ανήκουν με μια εκδήλωση αδιαφορίας, την ανάγκη τους να απαλλαγούν από το φόβο με το να αποφεύγουν οποιαδήποτε εργασία που μπορεί να προκαλέσει φόβο αποτυχίας, την ανάγκη να πετύχουν στο σχολείο με το να προσποιούνται πως η επιτυχία είναι ασήμαντη για αυτά» (Noddings, 2005: 151). Η αναγνώριση των κρυμμένων αυτών αναγκών χρειάζεται μια «επιδέξια και ευαίσθητη ερμηνεία» από μέρος του δασκάλου (ό.π.: 150), πράγμα που λογικά προϋποθέτει παράλληλα αληθινή γνωριμία με το παιδί, μέσα από ένα γνήσιο διάλογο, μια σχέση Εγώ-Εσύ, όπως την ορίζει ο Buber (Tubbs, 2005: 290), καθώς και την παρουσία εμπιστοσύνης από μέρος του παιδιού στον δάσκαλο, παράγοντες τους οποίους έχουμε ήδη συζητήσει.

Δεδομένου πως ακαδημαϊκά και κοινωνικά προβλήματα είναι «αλληλένδετα» (Shonkoff & Philipps, 2000 όπ. αναφ. στο Noddings, 2005: 152) και η επίλυσή τους απαιτεί, όπως πολύ ορθά συζητά η Noddings (2005), ταυτόχρονο χειρισμό, είναι αναγκαίο να εισαγάγουμε στη συζήτησή μας και το κριτικής σημασίας θέμα της κάλυψης των «βασικών αναγκών» του παιδιού (Braybrooke, 1987 όπ. αναφ. στο Noddings 2005: 149). Τέτοιες ανάγκες, όπως είναι η ανάγκη για τροφή και νερό, για στέγη, ασφάλεια, ιατρική φροντίδα, δεν χρειάζεται να εκφράζονται από το παιδί, αφού δύνανται να τεκμαίρονται με ασφάλεια από τους ενήλικες, όντας σχεδόν απόλυτα καθολικές (Noddings, 2005). Κάτω από το πρίσμα αυτής της συσχέτισης, η έκφραση φροντίδας προς το παιδί από μέρος της πολιτείας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτεί λογικά μια αναγνώριση και ικανοποίηση

αυτών των αναγκών καθώς και επίλυση ή, όπου αυτό δεν είναι δυνατό, τουλάχιστο την απάμβλυνση των κοινωνικών προβλημάτων τα οποία δυνατό αυτό να αντιμετωπίζει. Η μη υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης θα σήμαινε μια προσπάθεια που επιχειρεί να θεραπεύσει απλά τα συμπτώματα μιας ασθένειας, και όχι τους παράγοντες που την προκαλούν.

Όπως υποδεικνύει η Noddings, «σήμερα πολλά παιδιά έρχονται στο σχολείο ... με τεράστιες, πιεστικές ανάγκες» (Kozol, 1988, 1991· Quint, 1994· Anyon, 1997· Books, 1998 όπ. αναφ. στο Noddings, 2005: 151) – ανάγκες «πραγματικές» και «πιεστικές που καθυποτάσσουν τις ακαδημαϊκές που με τόση ευκολία τεκμαίρουμε για τους μαθητές» (Noddings, 2005: 151). Άστεγοι γονείς, φτώχεια, βία, προβλήματα όρασης, φόβος κοροϊδίας, αγωνία, αισθήματα απαξίωσης του εαυτού, και όχι μόνο, παρεμβαίνουν αρνητικά στη σχολική μάθηση. Παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα δεν μπορεί να αναμένεται ότι θα επιδεικνύουν ενδιαφέρον στα μαθήματά τους (Noddings, 2005), αφού δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά αυτά απλά αδυνατούν να συγκεντρωθούν επαρκώς και κατά συνέπεια αδυνατούν να μαθαίνουν (ό.π.). Όπως επισημαίνει άλλωστε με απόλυτο τρόπο και ο Korczak στο μανιφέστο του «HowtoLoveeachild» για τα δικαιώματα του παιδιού, «τα παιδιά μπορούν να λειτουργούν καλά μόνο εάν τους παρέχονται κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης» (Lewowicki, 1994 όπ. αναφ. στο Ignaszewski, 2013: 110). Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας θα πρέπει συνεπώς να αντικρίζεται και να αντιμετωπίζεται σε άμεση συνάρτηση με τις πιεστικές αυτές ανάγκες και τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών. Κάτι τέτοιο απαιτεί, όπως εισηγείται η Noddings (ό.π.), μια απομάκρυνση από τις συνήθεις διαδικασίες που ακολουθούνται στην εκπαίδευση και την υιοθέτηση μιας ενοποιημένης, διευρυμένης και ολιστικής προσέγγισης που δεν θα αποκόπτει το παιδί από το συγκείμενο του και θα αναγνωρίζει τους περιοριστικούς και αρνητικούς παράγοντες που αυτό παρουσιάζει ως προς τη σχολική επιτυχία. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, θα μπορούσε, για παράδειγμα, αντί να εκπαιδεύονται οι δάσκαλοι να διδάσκουν τα άστεγα παιδιά, να διοχετεύονται πόροι ώστε να μην υπάρχουν άστεγες οικογένειες (ό.π.).

Η συμπεριφορά της πολιτείας απέναντι σε αυτά τα παιδιά και η αντιμετώπιση των κοινωνικών τους προβλημάτων αποτελεί ωστόσο τη μια όψη του νομίσματος. Η άλλη όψη είναι η συμπεριφορά του ίδιου του δασκάλου, η οποία μπορεί να καταστήσει τη μειονεκτική θέση αυτών των παιδιών πολλές φορές μειονεκτικότερη. «Πολύ συχνά οι (ίδιοι) οι δάσκαλοι κάνουν τα πράγματα χειρότερα» για τα παιδιά αυτά (Anyon, 1997 όπ. αναφ. στο Noddings, 2005: 152). Αξίζει να αναφερθεί αυτούσια ένα απόσπασμα από το ερευνητικό έργο του David Shipler (2004), όπου η απρεπής συμπεριφορά του δασκάλου, η έλλειψη σεβασμού στο πρόσωπό τους, δημιουργεί ένα απροσπέλαστο τοίχο μεταξύ του και των παιδιών και

μια αρνητική σχέση των παιδιών με τη μάθηση – ένα σκηνικό που με κανένα τρόπο δεν μπορεί να θεωρηθεί πως αποτελεί έκφραση αγάπης και φροντίδας προς το παιδί.

Σε κάθε σχολείο, οι μαθητές μπορούν να υποδείξουν τουλάχιστο ένα ή δύο δασκάλους που ξεχώρισαν επειδή απάντησαν ερωτήσεις και έδειξαν σεβασμό στα παιδιά. Περισσότερο συχνά, ωστόσο, τα παιδιά ένοιωθαν ότι αποθαρρύνονταν από το να ρωτήσουν. «Σου δίνουν μια έξυπνη παρατήρηση ή μια ασεβή απάντηση», είπε ένα αγόρι στην όγδοη τάξη στην Akron. Οι συμμαθητές του πρόσθεσαν πως ο τόνος της φωνής και η σωματική έκφραση των δασκάλων τους έκαναν να νιώθουν ηλίθιοι (Shipler, 2004: 247 όπ. αναφ. στο Noddings, 2005: 152).

Η ίδια η συμπεριφορά του δασκάλου καταδεικνύεται κριτικής σημασίας όχι μόνο στη διαμόρφωση μιας σχέσης φροντίδας με το παιδί, στην ικανοποίηση εκφραζόμενων αναγκών, αλλά και στη διαμόρφωση της σχέσης του παιδιού με την ίδια τη μάθηση. Στο ακόλουθο παράδειγμα τεκμηριώνεται ο θετικός ρόλος που ο δάσκαλος μπορεί να διαδραματίσει. Όπως υποδεικνύουν διάφοροι ερευνητές, υπάρχουν δάσκαλοι που νοιάζονται και «κάνουν υπέροχα πράγματα με παιδιά των οποίων οι εκφραζόμενες ανάγκες είναι και μεγάλες και διαφορετικές από τις τεκμαιρόμενες από τους διαμορφωτές αναλυτικών προγραμμάτων», επιτυγχάνοντας ουσιαστικά μια διαπραγμάτευση και εξισορρόπηση αναγκών (Charney, 1992· Meier, 1995· Deiro, 1996· Nieto, 1999· Bullough, 2001 όπ. αναφ. στο Noddings, 2005: 154), συνδέοντας ανάμεσα σε άλλα τους μαθησιακούς στόχους του αναλυτικού με τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες των παιδιών, ένα γεγονός που δημιουργεί προσωπικό νόημα για αυτά (Noddings, 2005), αφού τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των στόχων. Οι δύο αντίθετες αυτές εικόνες καταδεικνύουν όχι μόνο την καίρια σημασία της έκφρασης φροντίδας προς το παιδί και τη θετική συμβολή της στη μάθηση αλλά ταυτόχρονα μας παραπέμπουν και στο κριτικό γεγονός πως το να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι κανείς καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Κατά συνέπεια, ο «καλός άνθρωπος» δεν μπορεί παρά να αποτελεί ένα βασικό κριτήριο στην αναζήτηση και επιλογή από μέρους της πολιτείας των δασκάλων που στελεχώνουν τα σχολεία, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο των προδιαγραφών της ιδανικής ταυτότητας δασκάλου που αυτή καθορίζει.

Όπως καταδεικνύεται, η έκφραση γνήσιας φροντίδας προς το παιδί απαιτεί μια προσπάθεια εξισορρόπησης εκφραζόμενων και τεκμαιρόμενων αναγκών, πράγμα που με τη σειρά του προϋποθέτει τη δυνατότητα εγκατάλειψης κάποιων τεκμαιρόμενων αναγκών (Noddings, 2005). Για να καταστεί κάτι τέτοιο δυνατό θα πρέπει λογικά να ξεφύγουμε από την κλειστότητα μιας κατάστασης πραγμάτων, όπου, όπως συζητά η Noddings (2005: 157),

«στο όνομα της ισότητας, αναγκάζουμε όλα τα παιδιά – ανεξαρτήτως ενδιαφέροντος και κλίσεων – να παρακολουθούν ακαδημαϊκά μαθήματα και στη συνέχεια διεξάγουμε μια ανοδική μάχη προς την κορυφή, να τα υποκινήσουμε να κάνουν πράγματα που δεν θέλουν». Στο επίπεδο συνεπώς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, η συμμετοχή του παιδιού στον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων καθίσταται λογικά εκ των ων ουκ άνευ στην αλλαγή μιας τέτοιας κατάστασης, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη πως «τα ενδιαφέροντά μας μάς υποκινούν και μας βοηθούν να διαμορφώσουμε σκοπούς» (ό.π.). Αυτή την αναγκαιότητα συμμετοχής του παιδιού τονίζει απόλυτα και ο Dewey (1938). Συζητά συγκεκριμένα:

Δεν υπάρχει, νομίζω, (ένα) σημείο στη φιλοσοφία της προοδευτικής εκπαίδευσης που να είναι πιο στέρεο από την έμφασή της στη σημαντικότητα της συμμετοχής του μαθητή στη διαμόρφωση των σκοπών που κατευθύνουν τις δραστηριότητές του στη διαδικασία της μάθησης ... (1938: 67 όπ. αναφ. στο Noddings, 2005: 157)

Ενισχυτική ως προς αυτή την αναγκαιότητα είναι και η θέση που εκφράζει ο Janusz Korczak (Silverman, 2017), ο οποίος συμπλέει τόσο με τη Noddings όσο και με τον Dewey. Τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση πως η εκπαίδευση των παιδιών πρέπει να πραγματοποιείται μέσα από ένα γνήσιο διάλογο μαζί τους, γεγονός που έμμεσα σημαίνει λογικά μια προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες των παιδιών, και όχι αντίστροφα. Η ιστορία της Παιδαγωγικής μας παρέχει εξαιρετα παραδείγματα μιας τέτοιας προσαρμογής. Τα πειραματικά σχολεία που είχαν ιδρύσει τόσο η Maria Montessori όσο και οι Homer Lane, Anton Makarenko και Alexander Neil ήταν σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να «εναρμονίζ(ονται) με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το μαθησιακό στυλ» των παιδιών, επιτρέποντας κατά αυτό τον τρόπο στις «φυσικές δυνάμεις εντός του παιδιού» να απελευθερωθούν (Liba, 2013: 124). Μια τέτοια απελευθέρωση προϋποθέτει λογικά την παροχή χώρου ελευθερίας στο παιδί για αυτοανάπτυξη. Αντλώντας από τον Πυργιωτάκη (2011), θα πρέπει να μεταφράσουμε αυτή την προϋπόθεση σε πλήρη σεβασμό στην ταυτότητα του μαθητή και σε μια πίστη στη δυνατότητα του παιδιού για αυτάρκεια και αυτοτέλεια και για χάραξη της δικής του πορείας, για ανάδειξη, δηλαδή, της μοναδικότητας της δικής του ψυχής. Χρέος του δασκάλου, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι να βοηθήσει το παιδί να εξελιχθεί με το δικό του τρόπο, να χαράξει τη δική του μοναδική πορεία, μέσα από αυτοαγωγή, και όχι να το καθυποτάξει ή να παράγει ένα αντίγραφο του δικού του εαυτού στο παιδί (Πυργιωτάκης, 2011).

Αυτό το δικαίωμα του παιδιού να αναπτυχθεί σύμφωνα με τη δική του φύση υπερασπίστηκαν με πάθος τόσο ο Rousseau όσο και η Montessori, στη σκέψη της οποίας

κεντρική θέση κατείχε η πεποίθησή της για τη «λανθάνουσα ύπαρξη μιας προσωπικότητας στην ψυχή του παιδιού» – μια προσωπικότητα που θα πρέπει να απελευθερωθεί μέσα από μια «προσαρμοσμένη ανάπτυξη και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος» (Boehm, 2000: 196). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Fröbel, ο οποίος αποδίδει πρωτεύουσα σημασία στην αυτονομία του παιδιού και στο σεβασμό που ο δάσκαλος οφείλει απέναντι του. Το τι θέλει να γίνει ένα παιδί αποτελεί για το Γερμανό αυτό παιδαγωγό μια «νέα αποκάλυψη του άπειρου και δεν επιτρέπεται να επιβάλλει σε αυτό εξωτερικά πρότυπα» και να «προβάλλεται ως αίτημα για έναν άνθρωπο η πραγμάτωση της εικόνας που παριστά το πρόσωπο ενός άλλου ανθρώπου, και να θρυμματίζεται με οποιοδήποτε τρόπο η ακεραιότητα του ατόμου» (Reble, 1992: 355). Ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή την πορεία ανάπτυξης είναι για τον Fröbel αυτός του κηπουρού που περιορίζεται στο να προσφέρει στο φυτό την απαραίτητη τροφή και φως, αφήνοντας, ωστόσο, το ουσιώδες στις ατομικές ζωτικές δυνάμεις του ίδιου του παιδιού να εξωτερικευτούν ελεύθερα – μια θέση που ασπάζεται φλογερά και η Key θεωρώντας το παιδί ως ιερή ύπαρξη, την προσωπικότητα του οποίου πρέπει να σέβεται απόλυτα ο δάσκαλος (Reble, 1992), και πρωταρχικά, θα προσθέταμε, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αξίζει να αναφερθούμε και στη θέση του Korczak (1967) σε αυτό το δικαίωμα του παιδιού «να γίνει αυτό που είναι» (Liba, 2013: 123 article), το οποίο υπερασπίζεται με ιδιαίτερη θέρμη. «Το παιδί δεν είναι απλώς κάτι που πλάθουμε σε ένα ενήλικα» (Grynberg, 1979: 39, όπ. αναφ. στο Liba, 2013: 123), υποστηρίζει. Αντίθετα, θεωρεί το παιδί ως «ένα σπόρο πλήρη με ένα γενετικό κώδικα» – μια εικόνα που «τονίζει τις αυθόρμητες, εσωτερικές αξίες που ένα ανθρώπινο πλάσμα φέρνει μαζί του σε αυτό τον κόσμο» (Bereday, 1979 όπ. αναφ. στο Liba, 2013: 123). Αυτός λοιπόν ο «σπόρος» έχει δικαίωμα χώρου ελευθερίας να αναπτυχθεί σύμφωνα με το «γενετικό κώδικα» του. Κατά συνέπεια, η «διαμόρφωση του παιδιού σύμφωνα με ... θρησκευτικά ή ταξικά συμφέροντα», ή συμφέροντα που εξυπηρετούν την πολιτεία (Grynberg, 1979: 39, όπ. αναφ. στο Liba, 2013: 123), συνιστούσε, για τον Korczak, κάθετη παραβίαση του δικαιώματος του παιδιού να «γίνει αυτό που είναι» (Liba, 2013: 123). Τα παιδιά, υποστήριζε, δεν διαθέτουν «μόνο λογική αλλά και ανθρώπινη θέληση, η οποία αξίζει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη» (ό.π.).

Δεδομένου πως ένα παιδί γεννιέται μέσα σε ένα κοινωνικό κόσμο, εντός μιας «θεσμίζουσας» και θεσμισμένης κοινωνίας (Καστοριάδης, 1999) είναι λογικά αδύνατο να θεωρήσουμε πως το δικαίωμα του παιδιού να «γίνει αυτό που είναι» – ένα δικαίωμα που ουσιαστικά μεταφράζεται σε αναγνώριση, σεβασμό, ενθάρρυνση και στήριξη ξεδιπλώματος της μοναδικότητάς του – θα είναι απόλυτα σεβαστό και δεν θα παραβιάζεται, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, από διάφορους θεσμούς και άτομα, ακόμη και τους ίδιους τους γονείς του.

Στρεφόμενοι ειδικότερα στο θεσμό του σχολείου που μας απασχολεί στην προκειμένη περίπτωση, θα πρέπει να εξετάσουμε κάτω από ένα κριτικό φακό τον σεβασμό που η ίδια η πολιτεία επιδεικνύει απέναντι σε αυτή τη μοναδικότητα. Δύο είναι οι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λάβουμε υπόψη σε αυτή η διερεύνηση μας. Από τη μια, το γεγονός πως η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής δεν υιοθετεί και δεν εδράζεται σε μια εξατομικευμένη οπτική αλλά αντίθετα αφορά στις απρόσωπες μάζες, ένα γεγονός που αυτόματα αποκλείει και εξοβελίζει εκ των πραγμάτων από το πεδίο οπτικής της το μεμονωμένο παιδί ως μοναδικό πρόσωπο, με ιδιόμορφες ανάγκες. Από την άλλη, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως απώτερος στόχος μιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η οικοδόμηση της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη που η πολιτεία οραματίζεται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή – μια ταυτότητα που αναμένεται λογικά να υπηρετεί την αυτοτελικότητα της κοινωνίας. Οι προδιαγραφές αυτής της ταυτότητας, όπως καθορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα από τις κοινωνικές εκείνες ομάδες που κατέχουν τη μεγαλύτερη δύναμη/εξουσία, στοχεύουν στην εξυπηρέτηση των εκάστοτε πολιτικοοικονομικοκοινωνικών ή άλλων αναγκών που η πολιτεία καθορίζει. Κατά συνέπεια και κάτω από αυτό το πρίσμα, δεν μπορεί να ειπωθεί πως είναι δυνατό να υπάρξει ταύτιση μεταξύ της ταυτότητας που η πολιτεία οραματίζεται και του δικαιώματος του παιδιού «να γίνει αυτό που είναι» (Korczak, 1967 όπ. αναφ. στο Liba, 2013). Αντίθετα, αυτό το δικαίωμα φαίνεται να γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης από τρίτους και να κουτσουρεύεται μέσα σε μια πολιτική αρένα και σε ένα αγώνα ελέγχου για τη διαμόρφωση της ψυχής του παιδιού. Όπως έχουμε άλλωστε ήδη καταγράψει, το μέγιστο μέρος ενός αναλυτικού προγράμματος αφορά τεκμαιρόμενες και όχι εκφραζόμενες ανάγκες των παιδιών (Noddings, 2005: 147).

Ωστόσο, αν αναλάβουμε τον ρόλο συνηγόρου της πολιτείας θα πρέπει να καταθέσουμε ως ελαφρυντικό υπεράσπισής της πως δεν είναι λογικό να αναμένεται πως οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής θα διαμορφώνουν εξατομικευμένες, ανομοιογενείς πολιτικές για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Η κατάθεση αυτού του ελαφρυντικού, ωστόσο, δεν μπορεί να απαλλάξει την πολιτεία από την ευθύνη έκφρασης φροντίδας για το παιδί, μέσα από την εξισορρόπηση τεκμαιρόμενων και εκφραζόμενων αναγκών. Ένα τέτοιο εγχείρημα δύναται λογικά να καθίσταται εφικτό μέσα από την παροχή επαρκούς αυτονομίας στον δάσκαλο στη διαφοροποίηση του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές εκφραζόμενες ανάγκες του παιδιού, όπως έχουμε ήδη συζητήσει. Με την προϋπόθεση ότι προσφέρεται αυτή η ευελιξία και δυνατότητα, τότε, στο επίκεντρο φροντίδας του δασκάλου θα είναι το κάθε παιδί ως ενεργός δρώντας και συνδιαμορφωτής των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Όπως συζητά η Noddings (2005), μέσα από διάλογο μπορεί να γίνει μια επανεκτίμηση τεκμαιρόμενων αναγκών με μια

παράλληλη εξέταση και αξιολόγηση κάτω από ένα κριτικό φακό, από το ίδιο το παιδί, των ενδιαφερόντων, των επιθυμιών και των σκοπών του. Η διεξαγωγή ενός τέτοιου διαλόγου απαιτεί λογικά με τη σειρά της την αφιέρωση ειδικού χρόνου για αυτό τον σκοπό. «Η ανάγκη για αυτό το διάλογο υποδεικνύει πως δεν πρέπει κάθε περίοδος μαθήματος να κατευθύνεται προς ή να κυριαρχείται από ένα συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο», συζητά η Noddings (2005: 157). «Πολλές σημαντικές περιόδοι μαθημάτων πρέπει να αφιερώνονται στην ανάπτυξη φροντίδας και εμπιστοσύνης, την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ ενδιαφερόντων και στόχων, την αναγνώριση μαθησιακών στόχων (που μπορεί να διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή), και (στην παροχή) δώρων πνευματικού υλικού που οι μαθητές μπορούν να πάρουν και να χρησιμοποιήσουν, για να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (ό.π.). Αξίζει να σημειωθεί πως η οικοδόμηση σχέσης φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους φαίνεται να λειτουργεί ιδιαίτερα επικουρικά στη μάθηση, αφού «οι μαθητές θα εργαστούν ακόμη και πάνω σε ασήμαντο υλικό για δασκάλους που τους είναι αρεστοί και τους οποίους εμπιστεύονται» (ό.π.: 154). Δεδομένου πως οι προδιαγραφές του ρόλου του δασκάλου καθορίζονται από την πολιτεία, για να ανθίσει η έκφραση φροντίδας προς το παιδί, θα πρέπει να επισημάνουμε για άλλη μια φορά την αναγκαιότητα αναζήτησης του «καλού ανθρώπου» (Hoveid & Finne, 2014) στην επιλογή των δασκάλων.

Αν λάβουμε υπόψη σε αυτό το σημείο πως το εγχείρημα εξισορρόπησης μεταξύ τεκμαιρόμενων και εκφραζόμενων αναγκών προϋποθέτει την παροχή επαρκούς αυτονομίας στον δάσκαλο, πράγμα που με τη σειρά του απαιτεί την απουσία κλειστότητας τόσο στο αναλυτικό όσο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι πιθανόν αυτή η ανάγκη εξισορρόπησης που με έμφαση τονίζει η Noddings (2005) να μην φαντάζει ελκυστική στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Και αυτό διότι θα σήμαινε μια απώλεια ελέγχου όσον αφορά στις προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη που η πολιτεία οραματίζεται. Το ρίσκο εκτροχιασμού από τους καθορισμένους στόχους δεν μπορεί να αποκλειστεί. Αν αυτός ο φόβος εξουσιάζει τη σκέψη, θα ήταν πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, η πολιτεία να βρίσκεται προσανατολισμένη στην εξισορρόπηση αυτών των αναγκών. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα απομακρυνόμαστε ταυτόχρονα και από μια οπτική που θα πρέπει να προτάσσει, όπως συζητά η Noddings (2003 όπ. αναφ. στο Stone, 2013: 482), πως «η ευτυχία πρέπει να είναι ένας σκοπός της εκπαίδευσης» και πως «μια καλή εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει σημαντικά στην προσωπική και συλλογική ευτυχία». Χωρίς την υιοθέτηση και εφαρμογή στην εκπαίδευση της ηθικής της φροντίδας, πράγμα που με τη σειρά του σημαίνει παραδοχή της αναγκαιότητας εξισορρόπησης αναγκών, δεν μπορεί λογικά να γίνεται λόγος για προώθηση της ευτυχίας σε ατομικό και κατ'επέκταση σε συλλογικό επίπεδο.

Η έκφραση αγάπης προς το παιδί σημαίνει και προϋποθέτει επομένως έκφραση φροντίδας από μέρους του δασκάλου, σημαίνει γνήσιο διάλογο μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους και τη δημιουργία μιας αληθινής ανθρώπινης σχέσης. Δεδομένου πως η «παιδαγωγική σχέση είναι από τη φύση της μια σχέση ανισότητας» (Πυργιωτάκης, 2011: 347), αυτή η έκφραση αγάπης συνεπάγεται τη μη εκμετάλλευση της θέσης υπεροχής που κατέχει ο δάσκαλος σε βάρος του αδύναμου (ό.π.), πράγμα που προϋποθέτει τη θεμελίωση της σε αμοιβαίο σεβασμό (Hatt, 2005) και την παράλληλη παρουσία και εκδήλωση μιας δημοκρατικής συμπεριφοράς από μέρους του έναντι του παιδιού (Πυργιωτάκης, 2011). Πάνω σε αυτά τα θεμέλια δημιουργείται ένα ευνοϊκό, ζεστό, ασφαλές και ενθαρρυντικό μαθησιακό κλίμα στην τάξη, το οποίο χαρακτηρίζεται παράλληλα από οικειότητα και την εκδήλωση λεπτότητας (tact) από μέρους του δασκάλου – μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την παιδαγωγική αγάπη και εξουσία (Määttä & Uusiautti, 2012), η οποία μετουσιώνεται στην πράξη σε έκφραση ευαισθησίας στον κόσμο του παιδιού (Haavio, 1948: 54 όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2012: 31) – και από την πλήρη παρουσία του δασκάλου (Määttä & Uusiautti, 2012).

Αυτή η αγάπη που ο δάσκαλος εκφράζει δεν ακολουθεί μια μονόδρομη πορεία, ωστόσο, οικοδομώντας μόνο το παιδί. Αντίθετα, ενώ εξωτερικεύεται πραγματοποιεί ταυτόχρονα μια εσωτερική επαναστροφή ενδυναμώνοντας και τον ίδιο τον δάσκαλο, δίνοντας του, όπως υποδεικνύει ο Hatt (2005), την υπομονή, την ανεκτικότητα, την πίστη και την εμπιστοσύνη να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν, να οικοδομήσουν και να πραγματώσουν της δυνατότητες τους. Χωρίς την αληθινή αγάπη προς το παιδί δεν μπορεί να υπάρξει αληθινή και συνεχής έγνοια για μια τέτοια οικοδόμηση (ό.π.). Η επίδραση επομένως του δασκάλου στο παιδί σε αυτή τη παιδαγωγική σχέση περνά όχι μέσα από μια εξουσία που βασίζεται στη δύναμη, στη θέση που αυτός κατέχει αλλά στην «αγάπη, τη στοργή, και σε εσωτερικευμένη επικύρωση από πλευράς του παιδιού» (Van Manen, 1991: 70, όπ. αναφ. στο Hatt, 2005: 681). Όπως υποδεικνύει και ο στοχαστικός φιλόσοφος και παιδαγωγός Eduard Spranger (1958: 22 όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκη, 2011: 351), «μόνο με τη θέρμη της αγάπης καθίσταται δυνατόν να επηρεάσει κανείς τους ανθρώπους στην ουσία τους».

Η παιδαγωγική αγάπη δεν είναι, ωστόσο, πάντοτε παρούσα. Σε μια τέτοια περίπτωση, απόν είναι και το στοιχείο της δέσμευσης και από τις δύο πλευρές, γεγονός που δύναται να σημαίνει, σύμφωνα με τη θεωρία της εργασιακής δέσμευσης που έχουμε ήδη συζητήσει, την απουσία προσωπικού νοήματος. Χωρίς παιδαγωγική αγάπη, η διδασκαλία και η μάθηση μπορούν να παραμείνουν «ως μια μορφή αποτελεσματικής διαχείρισης της μάθησης και να γίνουν απλά ένα μέσο, επειδή υποτίθεται ότι προσφέρει μια σύνδεση μεταξύ

των προθέσεων των διαμορφωτών αναλυτικών προγραμμάτων και των πραγματικών μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναπτύσσονται στους μαθάνοντες» (Webster, 2009: 44).

Αν, για παράδειγμα, στο επίκεντρο του δασκάλου βρίσκεται η διδασκαλία του επίσημου προγράμματος αγνοώντας ή υποβαθμίζοντας το άγραφο πρόγραμμα για το οποίο κάνει λόγο ο Aoki (1993), τότε δεν είναι δυνατό να οικοδομηθούν αληθινές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου, αφού ο συναισθηματικός, ψυχικός κόσμος του παιδιού αγνοείται (Hatt, 2005). Σε μια τέτοια περίπτωση, η μάθηση χάνει την «εσωτερική της αξία αφού δεν γίνεται αντιληπτή η σχέση μεταξύ του υλικού προς μάθηση και των εμπειριών που οι μαθητές βιώνουν. Η μάθηση καταντά χωρίς νόημα και το να βρίσκεται κανείς στο σχολείο πάρα πολλές φορές δεν έχει νόημα, ή έχει ελάχιστη σημασία» (Hatt, 2005: 674-675). Η παιδαγωγική αγάπη θα είναι επίσης απύσχα αν ο δάσκαλος επιδιώκει να κυριαρχήσει πάνω στους μαθητές του από τη θέση εξουσίας που κατέχει. Σε αυτή την περίπτωση, τη θέση της θα καταλάβει μια απρόσωπη σχέση Εγώ-Αυτό. Ο μαθητής, ως Εσύ, μετατρέπεται σε ένα αντικείμενο και η επικοινωνία «εκδηλώνεται αποκλειστικά από την ανάγκη για αντικειμενική κατανόηση» (Buber, 1947, p. 37, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289). Η κοινωνία μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους είναι ανύπαρκτη. Η διδασκαλία σε τέτοιες περιπτώσεις είναι «αποδεσμευμένη και απόμακρη» (Määttä & Uusiautti, 2012: 29), και μπορεί να περιγραφεί με έννοιες όπως ψυχρότητα και απροσεξία, ενώ η μαθησιακή ατμόσφαιρα χαρακτηρίζεται ως τυπική, αποθαρρυντική και ανασφαλής, με τον δάσκαλο να κυριαρχεί ως φιγούρα εξουσίας.

Οι συνέπειες τέτοιων καταστάσεων όπου μειώνεται η σημασία του συναισθηματικού κόσμου του ατόμου είναι καταστροφικές, όπως προειδοποιεί ο Glasser (1986, όπ. αναφ. στο Gough: 1987: 657). Λέει χαρακτηριστικά:

Σε όλη μας τη ζωή, ψάχνουμε τρόπους να ικανοποιήσουμε την ανάγκη μας για αγάπη, το συναίσθημα ότι ανήκουμε, ότι μας γνιοιάζουν, (την ανάγκη) μας να μοιραζόμαστε και να συνεργαζόμαστε. Εάν ένα παιδί δεν βιώνει την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο, ότι το γνιοιάζουν, ότι το περιβάλλουν με γνήσιο ενδιαφέρον, τότε τα ακαδημαϊκά μαθήματα μικρή σημασία θα έχουν για αυτό το παιδί.

Αυτός ο κίνδυνος μη έμπρακτης αναγνώρισης της σπουδαιότητας των συναισθημάτων του παιδιού αναδύεται ιδιαίτερα πιθανός στις μέρες μας, με την έντονη έμφαση που δίνεται στην προώθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2003· Siegel, 1999, όπ. αναφ. στο Hansen & Zambo, 2007). Χωρίς συναισθηματική ανάπτυξη δεν είναι δυνατό να οικοδομηθεί η βάση για γνωστικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Hirsch-Pasek & Golinkoff, 2003· LeDoux, 1996, όπ. αναφ. στο Hansen & Zambo, 2007). Τα αποτελέσματα επομένως της αγωγής πιθανό να μην είναι, όπως επισημαίνει ο Πυργιωτάκης (2011: 348),

τα αναμενόμενα όταν η σχέση μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους δεν «ανταποκρίνεται στην ψυχοσύνθεση του μαθητή και στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας». Αυτή η πιθανότητα για την οποία κάνει λόγο ο Πυργιωτάκης μετατράπηκε σε πραγματικότητα σε ένα γυμνάσιο στο Χιούστον των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Όπως κατέδειξαν τα πορίσματα εθνογραφικής έρευνας της Angela Valenzuela, η απουσία συναισθηματικών δεσμών με το σχολείο, και πιο συγκεκριμένα η απουσία εκδήλωσης έγνοιας για τους μαθητές, συνέβαλε στην αποδέσμευσή τους από το σχολείο και στη σχολική τους αποτυχία, αφού τα παιδιά ένιωθαν πως η παρουσία τους εκεί ήταν χωρίς νόημα (Bartlett, 2005).

Γιατί, ωστόσο, να οδηγούμαστε σε αποδέσμευση ή αντιστρόφως σε δέσμευση όταν η αγάπη είναι απύσχα ή παρούσα αντίστοιχα; Πώς ακριβώς συμβάλλει η αγάπη στη δημιουργία αυτών των καταστάσεων; Η αγάπη αποτελεί κίνητρο (Τομασίδης, 1982) και η έγνοια, ως ειδική μορφή αγάπης, αντιπροσωπεύει, σύμφωνα με τον Frankfurt (1988 όπ.. αναφ. στο Hoveid & Finne, 2014), μια κινητήρια ορμή στην ανθρώπινη ψυχή. Ως εκ τούτου, δύνανται να κινούν τους ανθρώπους στις επιλογές και τις πράξεις τους, αφού οι άνθρωποι ενεργούν σύμφωνα με «αυτό για το οποίο νοιάζονται, με το τι είναι σημαντικό για αυτούς, και το τι αγαπούν» (ό.π.: 251). Η αγάπη επηρεάζει, λοιπόν, όχι μόνο την κατεύθυνση των πράξεων τους, αλλά και την έντασή τους (Määttä & Uusiautti, 2011), διεγείροντας παράλληλα τη νοητική και λογική σκέψη (Solasaari, 2003 όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011) και διοχετεύοντας, ως ένα θετικό συναίσθημα, ενέργεια προς την επίτευξη του επιθυμητού σκοπού (Määttä & Uusiautti, 2011). Κάτω από αυτό το πρίσμα, δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη πως η παιδαγωγική αγάπη θεωρείται ως ο παράγοντας-πυρήνας στον ορισμό της καλής διδασκαλίας (Määttä & Uusiautti, 2011), ενώ η έγνοια, η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της παιδαγωγικής αγάπης θεωρείται κεντρικός στόχος και μέθοδος της εκπαίδευσης (Noddings, 1988· Burns & Rathbone, 2010, ό.π.). Ας δούμε όμως κάπως πιο αναλυτικά τη λειτουργία αυτού του κινήτρου στις δύο πλευρές της παιδαγωγικής σχέσης.

Η αγάπη του δασκάλου για τα παιδιά – μια αγάπη που γεννάται από έγνοια σε ένα βαθύ προσωπικό επίπεδο – αποτελεί κίνητρο, όπως άλλωστε και η αγάπη του για τη διδασκαλία. Ο δάσκαλος θα επενδύσει τον εαυτό του σε αυτού του είδους την αγάπη, αφού, ως κίνητρο, αποτελεί τον λόγο που συνεχίζει να είναι δάσκαλος (Hoveid & Finne, 2014), εκτός και αν βέβαια έχουμε να κάνουμε με μια επαγγελματική επιλογή που βασίζεται αποκλειστικά σε βιοποριστικά κριτήρια οπότε τα πράγματα αλλάζουν. Αν αναλογισθούμε δε πως τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά (Goleman, 1997), τότε η αγάπη του για το παιδί, όπως και η αγάπη του για το αντικείμενο της διδασκαλίας του, δύνανται να μεταδίδονται στη σχολική τάξη. Δεδομένου ότι η αγάπη αποτελεί κίνητρο, θα μπορούσαμε να πούμε πως

βρισκόμαστε μπροστά σε μια διάχυση δύο κινήτρων καίριας σημασίας στη διαδικασία της μάθησης.

Στρεφόμενοι στο ίδιο το παιδί, μπορούμε να δούμε τη δύναμη της αγάπης ως ενέργεια που το κινεί αρκεί να θυμηθούμε απλά πως το παιδί μαθαίνει καλύτερα – έχει αυξανόμενο κίνητρο, δηλαδή – όταν αγαπά αυτό που κάνει, είναι με άλλα λόγια σημαντικό για αυτό, και το απολαμβάνει (Goleman, 1999 όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011), αντλώντας χαρά και ικανοποίηση, συναισθήματα που, λογικά, λειτουργούν κυκλικά διατηρώντας και ενδυναμώνοντας το κίνητρο. Όπως υποδεικνύει και η Simone Weil: «Η χαρά της μάθησης είναι τόσο απαραίτητη στη μάθηση όσο είναι η αναπνοή στο τρέξιμο. Όπου αυτή λείπει, δεν υπάρχουν αληθινοί μαθητές», αφού χωρίς χαρά και ικανοποίηση στην εργασία δεν υπάρχει επιθυμία (Frost & Bell-Metereau, 1998: 54, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 302). Κατά συνέπεια, και αντλώντας από τις Määttä και Uusiautti (2012), είναι σημαντικό όπως τα θέματα προς διδασκαλία αντικρίζονται κάτω από την οπτική των ίδιων των παιδιών και των ενδιαφερόντων τους. Μια τέτοια προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα αν αποδεχθούμε την επισήμανση της Weil (ό.π.) πως η νοημοσύνη αναπτύσσεται και αποδίδει καρπούς μέσα από την χαρά.

Εύλογο είναι, ωστόσο, το ερώτημα που μπορεί να προκύψει μέσα από την όλη συζήτηση μας. Μπορεί κάθε δάσκαλος να αγαπήσει τα παιδιά ή μήπως αυτή η ικανότητα περιορίζεται στον ιδανικό δάσκαλο, ένα από τα «πρωταρχικά και σπάνια προτερήματα» του οποίου αποτελεί, σύμφωνα με πολλούς παιδαγωγούς, η παιδαγωγική αγάπη (Πυργιωτάκης, 2011: 351); Όπως έχουμε ήδη συζητήσει με το πρωτοξεκίνημα της συζήτησής μας, η μοναδικότητα και η πολλότητα της ανθρώπινης ψυχής μας υποχρεώνει να αναγνωρίσουμε ετερογένεια στη δυνατότητα έκφρασης αυτού του συναισθήματος. Κάποιοι δύνανται να αγαπούν τη διδασκαλία και τα παιδιά – ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, δεν μπορεί να υφίσταται ομοιογένεια στον βαθμό και την ένταση αυτής της αγάπης – και κάποιοι όχι. Και δεν μπορείς λογικά να εξαναγκάσεις τον δάσκαλο, ή ακόμη και οποιονδήποτε άνθρωπο να αγαπήσει κάποιον ή κάτι. Πέραν αυτού, έχουμε ήδη αγγίξει το θέμα πως η έκφραση αγάπης προϋποθέτει παράλληλα την παρουσία μιας σειράς άλλων δυνατοτήτων, όπως έκφρασης σεβασμού και λεπτότητας, γεγονός που μας ξαναφέρει για άλλη μια φορά αντιμέτωπους με την αναγκαιότητα αναζήτησης του «καλού ανθρώπου». Η συζήτηση του Armstrong αγγίζει ακριβώς αυτές τις δύο διαστάσεις:

η αγάπη είναι κάτι που δημιουργούμε, ατομικά, όχι κάτι που απλά βρίσκουμε, αν είμαστε μόνο αρκετά τυχεροί. (Και) ... δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί με εξαναγκασμό, απλά με προσπάθεια. Δεν μπορείς απλά να καθίσεις κάτω και να αποφασίσεις να αγαπήσεις κάποιον. ... Αυτό δεν είναι έκπληξη αν

αναρωτηθούμε πως η αγάπη εξαρτάται από πολλά άλλα επιτεύγματα: καλοσύνη ερμηνείας, συμπάθεια, κατανόηση ... Και αυτό το είδος δυνατοτήτων και επίγνωσης δεν γεννιούνται έτσι ξαφνικά. Το κάθε ένα από αυτά χρειάζεται επίμονη καλλιέργεια (2003:158, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009:97).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η δυνατότητα έκφρασης αγάπης προς το παιδί θεμελιώνεται συνεπώς σε μια διαμόρφωση και καλλιέργεια του εαυτού και της ταυτότητας του δασκάλου (Halpin, 2009). Δεδομένου δε πως απαιτείται δουλειά, προσπάθεια δεν θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως υπερβολική την παρατήρηση του Halpin (2009) πως η αγάπη αποτελεί, ιδιαίτερα στο σύγχρονο κόσμο, ένα επίτευγμα – μια έννοια πίσω από την οποία ενυπάρχει έντονη προσπάθεια. Αντλώντας από τις Määttä και Uusiautti (2012), μια τέτοια προσπάθεια καλλιέργειας του εαυτού είναι αδιανόητη χωρίς μια κριτική αυτοπαρατήρηση, ένα συστηματικό αναστοχασμό από μέρους του δασκάλου, τόσο για τον τρόπο διδασκαλίας όσο και τους τρόπους διάδρασής του με τα παιδιά, κατά πόσο, για παράδειγμα, ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους ανοικτά, χωρίς φόβο, αν ανέχεται την κριτική τους και αν ο ίδιος αληθινά ακούει τι λένε τα παιδιά. Όπως υποδεικνύουν οι Hoveid και Finne (2014: 255), αντλώντας από την Irigaray (2000/2001), «αγάπη σημαίνει πως πρέπει να σε ακούω για σένα. Εάν «Εγώ» συνεχίζω να μιλώ, και αν συνεχίζω να επιβάλλω τις λέξεις μου, τους δικούς μου τρόπους κατανόησης του κόσμου, τότε πολύ λίγος χώρος απομένει για αγάπη» (έμφαση στο κείμενο).

Εάν γίνει δε αποδεχτό πως τα παιδιά μαθαίνουν τρόπους δημιουργίας σχέσεων, περιλαμβανομένων και αυτών που σχετίζονται με την αγάπη, βλέποντας και βιώνοντας πώς οι ενήλικες σχετίζονται μαζί τους και μεταξύ τους, τότε θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα πως οι δάσκαλοι έχουν μια ιδιαίτερη ευθύνη να αναπτύξουν παιδαγωγικές στρατηγικές που δίνουν ψηλή προτεραιότητα στα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της αγάπης. Τέτοια χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν το να είναι κανείς ανοικτός, ευαίσθητος, να νοιάζεται, να συνδέεται, να δείχνει ενσυναίσθηση, να είναι ανεχτικός και να εκδηλώνει σεβασμό, καθώς επίσης και να ερμηνεύει μέσα σε ένα πνεύμα διαποτισμένο με καλοσύνη. Το να είναι, επομένως, κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι κανείς καλός άνθρωπος (ό.π.).

Ταυτόχρονα σημαίνει να έχει αρκετή αυτοπεποίθηση πως μπορεί να κάνει στην τάξη του μια διαφορά που αξίζει, έχοντας τόσο τις απαιτούμενες δεξιότητες όσο και τον ενθουσιασμό για να το πετύχει (Halpin, 2009). Κάτω από αυτό το πρίσμα, ένας καλός δάσκαλος δεν πρέπει να αγαπά απλά αυτό που διδάσκει αλλά πρέπει ταυτόχρονα να αγαπά την «ικανότητά του να καλλιεργήσει ψηλής ποιότητας μάθηση στους μαθητές του, με το να τους διδάσκει καλά» (ό.π.: 97). Την εικόνα αυτού του πάθους για τη διδασκαλία με ένα

ανθρώπινο πρόσωπο, διδασκαλία με ζωή, για τη ζωή αποτυπώνει με απλό και γεμάτο καλοσύνη και αγάπη τρόπο η εκπαιδευτικός φιλόσοφος Maxine Greene όταν λέει πως:

Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε (ως δάσκαλοι) είναι να μιλάμε με τους άλλους με όσο πάθος και όση ευγλωττία μπορούμε: το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να κοιτάζουμε ο ένας στα μάτια του άλλου και να προτρέπουμε ο ένας τον άλλο για μια καινούργια αρχή, ξανά και ξανά. Οι τάξεις μας πρέπει να γαλουχούν και να πλημμυρίζουν από νόημα... , πρέπει να σφύζουν από πολλαπλές ιδέες το τι σημαίνει να είναι κανείς ανθρώπινος και ζωντανός. Πρέπει να ηχούν με τις φωνές εύγλωττων νεαρών ανθρώπων σε διαλόγους που παραμένουν πάντοτε ημιτελείς, επειδή υπάρχει πάντοτε κάτι περισσότερο να ανακαλύψει κανείς, κάτι περισσότερο να ειπωθεί (1995:43, όπ. αναφ. στο Halpin, 2005:98).

Ωστόσο, αυτή η έκφραση πάθους για τη διδασκαλία, συζητά ο Halpin (2009) δεν είναι το είδος που αποδίδει έμφαση στο χάρισμα, αλλά «σε συναίσθημα ειλικρίνειας και σοβαρότητας για τη διδασκαλία» – ένα συναίσθημα που ο Day συνδέει με:

ενθουσιασμό, αφοσίωση που χαρακτηρίζεται από έγνοια, και ελπίδα ... με τη δικαιοσύνη και την κατανόηση ... με το να είναι κανείς κοντά παρά να είναι απόμακρος, με το να έχει μια αίσθηση παιγνιδίσματος, με το να ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, με το να σχετίζει τη μάθηση με την εμπειρία, με το να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης ... (και) με το να είναι γνώστες του αντικειμένου τους, και να δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης που προσκαλεί τους μαθητές και ενεργοποιεί σε αυτούς ένα ενθουσιασμό να μαθαίνουν (2004:12-13, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009:100).

Κάτω από αυτό το πρίσμα μπορεί να λεχθεί πως η παιδαγωγική αγάπη εκτείνεται πολύ πιο πέρα από την έκφραση ενός φυσικού συναισθήματος: εκδηλώνεται ως ένας τρόπος διδασκαλίας.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, πως ένα τέτοιο είδος ιδανικής παιδαγωγικής σχέσης – που σημαίνει πάθος, αφοσίωση, καθώς και οικειότητα, που απαιτεί φοβερή ενέργεια – δεν είναι εύκολο να το πετύχει κανείς στη σύγχρονη τάξη (Halpin, 2009). Η επισήμανση του Halpin δεν γίνεται δύσκολα αποδεχτή αν αναλογιστεί κανείς πως «η λέξη «αγάπη» σπανίως αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς κύκλους» (Miller, 2000: 31) – η λέξη φαίνεται να «είναι εκτός τόπου σε ένα κόσμο αποτελεσμάτων, λογοδοσίας και τυποποιημένων εξετάσεων» (ό.π.) – καθώς και τη διαφοροποίηση του ρόλου του δασκάλου και την μεταμόρφωσή του σε ένα γνωστικό, εργαλειακό τεχνοκράτη από εκπαιδευτικά συστήματα (Καζαμίας, 2008), όπου ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να «προετοιμάσει τα παιδιά μας να ανταγωνίζονται σε μια παγκόσμια οικονομία» και όπου «σπάνια γίνεται αναφορά για ένα ευρύτερο όραμα παιδείας που περιλαμβάνει μια εστίαση σε ολόκληρο το άτομο» (Miller, 2000:4).

Αντλώντας, ωστόσο, από τη σκέψη των Cixous και Calle-Gruber (1997, όπ. αναφ. στο Hatt, 2005), η δυνατότητα να αγαπάς σταματά λογικά τη στιγμή που η καρδιά σταματά να κτυπά. Επομένως, η επιδίωξη ενός δασκάλου να χαρίσει αυτή την αγάπη στο παιδί στην παιδαγωγική τους σχέση μπορεί να συνεχίζεται παρά τις όποιες δυσκολίες και εμπόδια έχοντας ως οδηγό τον λόγο του Kierkegaard πως αυτό που μπορεί να οικοδομεί (can be urbuilding) δεν είναι «τα υλικά πράγματα του κόσμου, όσο ένδοξα και αν είναι αυτά». Είναι η αγάπη που οικοδομεί. Ακόμη και «η πιο ασήμαντη λέξη, η παραμικρή πράξη με αγάπη ή μέσα από αγάπη οικοδομεί. Ωστόσο, η γνώση και η μετάδοση της γνώσης μπορεί να είναι πράγματι επίσης οικοδομητική (urbuilding), αλλά αν είναι, τότε είναι επειδή η αγάπη είναι παρούσα» (*Works of Love*, 1995: 214-215, όπ. αναφ. στο Wivestad, 2011: 615).

Έχοντας συμπληρώσει τους ορισμούς όλων των βασικών εννοιών που σχετίζονται με το ερευνητικό μας ερώτημα, περνάμε στη συνέχεια στον πρώτο δρώντα που έχουμε επιλέξει, την Κυπριακή Δημοκρατία, επιχειρώντας να κατανοήσουμε το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική της Κυπριακής Δημοκρατίας.

3^ο κεφάλαιο – Κυπριακή Δημοκρατία

Τοπικό συγκεκριμένο

Το έργο της αποκωδικοποίησης κειμένου πρέπει να ξεκινά με μια αναγνώριση και κατανόηση του συγκεκριμένου, συζητά ο Codd (1988). Υπό αυτό το πρίσμα, τα όποια χαρακτηριστικά της ταυτότητας δασκάλου που η ανάλυση λόγου εγγράφων της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής θα αναδείξει θα αποτελούν ένα σώμα λέξεων χωρίς ψυχή, αν δεν ερμηνευτούν μέσα στο πλαίσιο του τοπικού συγκεκριμένου στο οποίο τα έγγραφα αυτά δημιουργήθηκαν. Κατά συνέπεια η κατανόηση αυτού του συγκεκριμένου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια ερμηνεία, ώστε να είναι κανείς σε θέση να προσφέρει μια πιθανή αιτιολόγηση για την παρουσία ή απουσία αξόνων της ταυτότητας που η έρευνα διερευνά.

Σε μια «σύντομη ιστορική θεώρηση της Ελληνικής Κυπριακής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πενήκονταετίας 1960-2010», σε επιστημονικό συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2010, ο Περσιάνης (2012: 17) συμπυκνώνει μέσα σε λίγες λέξεις το ιδιαίτερο στίγμα της ευρύτερης διαχρονικής εικόνας στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς τον ρόλο της εκπαίδευσης. Συζητά συγκεκριμένα πως κάθε μια από τις πολύ δραματικές περιόδους μέσα από τις οποίες διήλθε πολιτικά η Κυπριακή Δημοκρατία, από την εγκαθίδρυσή της το 1960 μέχρι και την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση (2004) και στην Ευρωζώνη (2008), είχε το δικό της «ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό, τις δικές της αξίες, πεποιθήσεις και ανάγκες, πολιτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και υλικές, τις οποίες η εκπαίδευση έπρεπε να εξυπηρετήσει. Αυτό σήμαινε

κάθε φορά έντονο προβληματισμό, νέους σχεδιασμούς και προγραμματισμούς και φυσικά αναταράξεις και εντάσεις» (ό.π.: 18).

Η υπό διερεύνηση περίοδος 2004 μέχρι το 2015 δεν αποτελεί εξαίρεση και διακρίνεται μέσα από τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δημιουργήματα σημαντικών πολιτικών και άλλων εξελίξεων που τη σφράγισαν. Η όλη πορεία διερεύνησης αυτής της περιόδου υπήρξε ουσιαστικά μια οικοδόμηση του μωσαϊκού του εκπαιδευτικού λόγου που αρθρώνεται αυτό το χρονικό διάστημα, μέσα από μια αναζήτηση των ιδιαίτερων του χαρακτηριστικών, καθώς και των παραγόντων που επιδρούν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του. Διερευνούμε συνεπώς τους παράγοντες εκτός του χώρου της εκπαίδευσης, με μια εστίαση στη σύνδεση και τη σχέση της εκπαιδευτικής πολιτικής με άλλες πολιτικές στο ευρύτερο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, καθώς και τους σημαντικότερους παράγοντες, πολιτικοοικονομικοί, για παράδειγμα, και οι προκλήσεις εντός και εκτός συνόρων που άσκησαν ή/και εξακολουθούν να ασκούν επιδράσεις, πίεση στον προσανατολισμό του λόγου και στη διαμόρφωση των προτεραιοτήτων της ατζέντας της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ταυτόχρονα, κινούμενοι εντός του χώρου της εκπαίδευσης διερευνήθηκε το νόημα, η αξία που αποδίδεται σε αυτή την έννοια, το όραμα παιδείας καθώς και η τυπολογία του ανθρώπου-πολίτη που η κυπριακή πολιτεία επιδιώκει να διαμορφώσει. Παράλληλα διερευνήθηκε η ύπαρξη εκπαιδευτικών προβλημάτων και άλλων προκλήσεων με τα οποία βρισκόταν αντιμέτωπη η εκπαίδευση και στα οποία έπρεπε να ανταποκριθεί.

Πραγματοποιούμε επίσης και μια εστίαση στις σχέσεις του δασκάλου με την κυπριακή πολιτεία, μέσα από τη διερεύνηση του καθεστώτος διορισμού, επαγγελματικής ανάπτυξης/επιμόρφωσης και αξιολόγησης του. Άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτό το καθεστώς και καθοριστικό στη μορφή των σχέσεων είναι και η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και η μορφή της διαδικασίας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, τα οποία διερευνήθηκαν επίσης. Δεδομένου δε πως η δημιουργικότητα αποτελεί ένα από τους άξονες της ταυτότητας δασκάλου που διερευνούνται, προχωρήσαμε και σε μια διερεύνηση της σημαντικότητας που η κυπριακή εκπαίδευση αποδίδει σε αυτή την έννοια, καθώς και της αλληλένδετης με αυτή έννοια της επιχειρηματικότητας.

Δεδομένης δε της απουσίας υπερκομματικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαραθεύτης, 1989) και του γεγονότος πως αυτή η πολιτική οικοδομείται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις της χώρας – χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μια κυβέρνηση κατέχει λευκή επιταγή, όπως συζητείται πολύ συνοπτικά στη συνέχεια – στην παρουσίαση του τοπικού συγκεκριμένου υιοθετείται μια χρονική διάκριση, στην οποία αναγνωρίζονται οι τρεις περίοδοι

διακυβέρνησης της χώρας: (α) 2004-2008 κυβέρνηση Τάσσου Παπαδόπουλου, 2008-2013 κυβέρνηση Δημήτρη Χριστόφια, και 2013 μέχρι τις μέρες μας κυβέρνηση Νίκου Αναστασιάδη (προερχόμενοι και υποστηριζόμενοι από τον κεντρώο χώρο του Δημοκρατικού Κόμματος (ΔΗΚΟ), του Ανορθωτικού Κόμματος Εργαζομένου Λαού (ΑΚΕΛ) και του Δημοκρατικού Συναγερμού (ΔΗΣΥ) αντίστοιχα, τρία πολιτικά κόμματα με διαφορετικές πολιτικοοικονομικοκοινωνικές ιδεολογίες). Παράλληλα, πραγματοποιείται μια υπέρβαση αυτού του χρονικού διαχωρισμού για να αναδειχθούν διαχρονικά στοιχεία του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου καθώς και κοινά σημεία στα οποία οι τρεις λόγοι συγκλίνουν ή ταυτίζονται, όπως στην περίπτωση του ευρύτερου στόχου της Δημοτικής Εκπαίδευσης, για παράδειγμα, ο οποίος παραμένει ουσιαστικά σταθερός κατά την υπό διερεύνηση περίοδο και αφορά στην ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

Ολόκληρη η υπό διερεύνηση περίοδος, 2004 μέχρι το 2015, χαρακτηρίζεται από ένα κατακλυσμό μεταρρυθμιστικού λόγου, ο οποίος οικοδομείται στη βάση μιας έντονης ρητορικής για ποιοτική αναβάθμιση, εκσυγχρονισμό και εξευρωπαϊσμό της εκπαίδευσης. Μια ανασκόπηση των Ετήσιων Εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) για τα έτη 2004-2015 αναδεικνύει τη σταθερή κίνηση, προσανατολισμό και επιδιώξεις του λόγου προς αυτή την κατεύθυνση καθώς και την αγωνία του, θα μπορούσε να λεχθεί, για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου. Το λεξιλόγιο σχηματίζει μια κοινή σφαίρα που φέρνει τις τρεις κυβερνήσεις να ταυτίζονται ως προς την ευρύτερη στοχοθεσία τους: συνολική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, στόχος ο εκσυγχρονισμός και η αναβάθμιση της παιδείας του τόπου, η βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης, ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, εκσυγχρονισμός του συστήματος διορισμού των εκπαιδευτικών καθώς και της αξιολόγησης και επιμόρφωσης τους, εκσυγχρονισμός και αναβάθμιση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, ποιοτική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, διασφάλιση της ποιότητας του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού οικοδομούν το όλο μωσαϊκό.

Είναι ενδιαφέρον και αξίζει να πάρει κανείς μια γεύση αυτού του λόγου όπως αντικατοπτρίζεται σε δεσμεύσεις ή/και δηλώσεις των Προέδρων της Κυπριακής Δημοκρατίας καθώς και σε δηλώσεις Υπουργών Παιδείας κατά την υπό διερεύνηση περίοδο. Στη διακήρυξη του υποψήφιου τότε προέδρου της Δημοκρατίας, Τάσσου Παπαδόπουλου, στον πρόλογο του κυβερνητικού προγράμματός του για την παιδεία (2003), το οποίο και ακολούθησε στη συνέχεια με την ανάληψη της προεδρίας της χώρας αναδεικνύεται αυτή ακριβώς η εικόνα που έχουμε ήδη περιγράψει.

Στόχος μας είναι η άμεση ποιοτική αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Δέσμευσή μας μια σύγχρονη παιδεία ανοικτών επιλογών και οριζόντων. ... Η επίτευξη του στόχου μας απαιτεί ολοκληρωμένη και σφαιρική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα θέσει σε νέες βάσεις το σύνολο του εκπαιδευτικού μας συστήματος (όπ. αναφ. στον Καζαμιά, 2008: 587-588).

Στην ίδια τροχιά κινήθηκε ο εκπαιδευτικός λόγος και κατά την περίοδο της διακυβέρνησης Χριστόφια. Στην εισαγωγική δήλωσή του στην πρώτη συνεδρίαση του Συμβουλίου Παιδείας στις 28 Ιουλίου 2008, αναφερόμενος στην ανάγκη εντατικοποίησης των ρυθμών υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ο τότε Πρόεδρος κάνει ταυτόχρονα λόγο για το «μεγάλο ποιοτικό άλμα στη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση», για την αναβάθμιση της παιδείας, που η κυπριακή κοινωνία ανάμενε να πραγματοποιηθεί, (<http://www.paideia.org.cy/index.php>, ανακτήθηκε στις 7/2/2012). Την καίρια σημασία του εκσυγχρονισμού αναδεικνύει και ο λόγος του τελευταίου Υπουργού Παιδείας Γιώργου Δημοσθένους επί διακυβέρνησης Χριστόφια. Προλογίζοντας την έκδοση των πρακτικών του επιστημονικού συνεδρίου για τα πενήντάχρονα της κυπριακής εκπαίδευσης που είχε πραγματοποιηθεί στη Λευκωσία τον Οκτώβριο του 2010, ο εν λόγω Υπουργός ανήγαγε τη σημασία της μεταρρύθμισης και του εκσυγχρονισμού σε καίριο παράγοντα-κλειδί για το μέλλον και την ευημερία της χώρας. Ανέφερε χαρακτηριστικά:

Η φετινή σχολική χρονιά 2012-2013 αποτελεί την αφετηρία για ένα ελπιδοφόρο μέλλον για την εκπαίδευση και τη χώρα μας, αφού η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση από θεωρία έγινε πράξη και το νέο, δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο άρχισε να παίρνει σάρκα και οστά Με την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, η σύγχρονη Κύπρος θα μπορέσει να πρωταγωνιστήσει στο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο. Μια μεταρρύθμιση απαραίτητη για να διασφαλίσουμε μακροπρόθεσμα την ευημερία της Κύπρου. Οι αλλαγές και ο εκσυγχρονισμός που επιτυγχάνουμε σήμερα στην Παιδεία είναι το διαβατήριο που εισάγει την Κύπρο, τους νέους και νέες μας, στην κοινωνία του αύριο, στην κοινωνία της δικαιοσύνης, της ισότητας, της γνώσης και της δημιουργίας (Δημοσθένους, 2012: 6).

Το ίδιο είδος λόγου ηχεί και στον εκπαιδευτικό λόγο της παρούσας κυβέρνησης. Κατά τη δημοσιογραφική διάσκεψη του τότε Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, Κυριάκου Κενεβέζου, για την παρουσίαση του κυβερνητικού έργου των πρώτων οκτώ μηνών διακυβέρνησης που είχε πραγματοποιηθεί την 1^η Νοεμβρίου 2013, ο Υπουργός τόνισε πως «με την εφαρμογή των συγκεκριμένων αυτών δράσεων και ενεργειών», τις

οποίες είχε παρουσιάσει, «ευελπιστούμε ότι στο τέλος της ημέρας θα έχουμε μια ποιοτικά αναβαθμισμένη και σύγχρονη εκπαίδευση» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος, 2013: 8).

Βασικός πυλώνας του στρατηγικού σχεδιασμού και των τριών κυβερνήσεων ήταν η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ολότητά του, με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση του. Εύλογα θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς, γιατί η συμπερίληψη του συγκεκριμένου λεξιλογίου στον εκπαιδευτικό λόγο, και όχι κάποιου άλλου. Ποια προβλήματα και ποιες ανάγκες αιτιολογούν την ύπαρξη του; Αν μπορούσαμε να συνοψίσουμε το όλο σκηνικό προβληματισμού, θα ήταν δυνατό να λεχθεί πως η κυπριακή εκπαίδευση είχε μείνει αγκυροβολημένη στο παρελθόν, αρνούμενη να εισέλθει στον σύγχρονο κόσμο. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2012: «δυστυχώς, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι για πολλά χρόνια δεν είχαν προωθηθεί οι μεταρρυθμίσεις που είχε ανάγκη η παιδεία μας, με αποτέλεσμα να μην ακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και η ποιότητα της εκπαίδευσής μας δε βρίσκεται στα επίπεδα που απαιτούν οι σύγχρονοι καιροί» (σ. 7). Παρόλο που η «αναγκαιότητα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού της παιδείας είχαν βέβαια επισημανθεί συχνά στο παρελθόν από πολιτικούς και εκπαιδευτικούς φορείς», δεν προωθήθηκαν «οι αναγκαίες μεταρρυθμίσεις, με αποτέλεσμα η παιδεία μας να χαρακτηρίζεται από στασιμότητα και έλλειψη εκσυγχρονισμού» (ό.π.). Με δεδομένη αυτή την κατάσταση, η ανάκτηση του χαμένου εδάφους αποτελεί υποχρεωτικά μονόδρομο για την εκπαιδευτική πολιτική.

Αυτή η αναγκαιότητα είχε αναδειχθεί ήδη από το 1997 στην έκθεση της UNESCO μετά από την αξιολόγηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με παράκληση της κυπριακής κυβέρνησης (Περσιάνης, 2010) – μια αξιολόγηση που αποτέλεσε τον σπινθήρα της κίνησης για αλλαγή, για εκσυγχρονισμό και ποιοτική βελτίωση, για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Angelides & Leigh, 2004). Πίσω από το αίτημα αυτό, που τοποθετείται μέσα στο πλαίσιο μιας αυξανόμενης στροφής του προσανατολισμού της χώρας προς την Ευρώπη, στην οποία προσδοκούσε να ενταχθεί, βρισκόταν ένα κρίσιμο και πιεστικό ερώτημα που προκαλούσε ανησυχία στην κυβέρνηση, κατά πόσο η κυπριακή εκπαίδευση ανταποκρινόταν στις ανάγκες της κοινωνίας και εναρμονιζόταν με τους στόχους τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης (Περσιάνης, 2010). Η Έκθεση της UNESCO, “Appraisal Study on the Cyprus Educational System”, που υποβλήθηκε στην κυβέρνηση το 1997 (Angelides & Leigh, 2004; Περσιάνης, 2010), έγινε αντικείμενο ευρύτατης συζήτησης και πυροδότησε μια «αυστηρή κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου» (Περσιάνης, 2010: 69), αφού κατέληγε, ανάμεσα σε άλλα, και στη διαπίστωση πως, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παρουσιαζόταν να

βελτιώνεται, υστερούσε συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (UNESCO, 1997 όπ. αναφ. στο Angelides & Leigh, 2004).

Ανάμεσα στα σημαντικά προβλήματα της κυπριακής εκπαίδευσης που η εν λόγω αξιολόγηση ανέδειξε ήταν το βαρυφορτωμένο και άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα, η υποβάθμιση του ρόλου της σχολικής μονάδας, η απουσία επιμόρφωσης των δασκάλων, ο ρόλος των επιθεωρητών, η έλλειψη συντονισμού μεταξύ τμημάτων και υπηρεσιών του ΥΠΠ, η αναποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονταν σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, καθώς και η απουσία μηχανισμών για έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Όπως συζητούν οι Angelides και Leigh (2004), η εν λόγω Έκθεση της UNESCO όχι μόνο επιβεβαίωσε αλλά και ενίσχυσε τη δυσαρέσκεια που ήδη υπήρχε με την αποτελεσματικότητα των κυπριακών σχολείων, και η οποία εξακολουθούσε να ήταν διάχυτη χρόνια αργότερα παρόλο που η κυπριακή πολιτεία είχε προβεί σε κάποιες μεταρρυθμίσεις (ό.π.).

Τα στοιχεία προβληματισμού που καταγράφονται σε αυτή την ακτινογράφιση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δεν φαίνονται να διαφοροποιούνται ουσιαστικά στα αμέσως επόμενα χρόνια, όπως τεκμηριώνεται μέσα από τα συμπεράσματα και τις επισημάνσεις της Έκθεσης της επταμελούς Επιτροπής πανεπιστημιακών που είχε διοριστεί από την κυβέρνηση Τάσσου Παπαδόπουλου, με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου στις 3 Σεπτεμβρίου 2003, με σκοπό να αξιολογήσει, όπως αναφέρει η Στυλιανού (2012), το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, να επισημάνει τις αδυναμίες του και να υποβάλει εισηγήσεις για Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Οι επισημάνσεις της UNESCO για ένα εκπαιδευτικό σύστημα, συγκεντρωτικό, συντηρητικό και γραφειοκρατικό σε όλες του τις λειτουργίες (1997, όπ. αναφ. στο Nicolaidou, 2010) επαναλαμβάνονται ουσιαστικά και από την εν λόγω Επιτροπή το 2004, η οποία υπόδειξε, ανάμεσα σε άλλα, την ανάγκη για αποκέντρωσή του, εισάγοντας, όπως συζητούν οι Karagiorgi και Nicolaidou (2010: 62), τους «πρώτους σπόρους» για σχολική αυτονομία.

Στην Έκθεσή της, «Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού», που υποβλήθηκε τον Αύγουστο του 2004 στον τότε Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, αείμνηστο Πεύκιο Γεωργιάδη, η Επιτροπή πρότεινε μια «μείζονα μεταρρύθμιση και όχι απλή διόρθωση και προσαρμογή» (Περσιάνης, 2010: 100). Αυτή η «διαμορφωτική-ρηξικέλευθη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», όπως την χαρακτήρισε η ίδια η Επιτροπή, πρότεινε την αλλαγή του προσανατολισμού της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης και την εισαγωγή μείζονων μεταρρυθμίσεων που αφορούσαν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, γεγονός που σήμαινε ουσιαστικά μια «εκτεταμένη απεξάρτηση από την ελληνική εκπαίδευση» (Περσιάνης, 2010:

14). Η Έκθεση της εν λόγω Επιτροπής και οι προτάσεις της αποτέλεσαν τη βάση των ενεργειών στις οποίες προέβηκε η κυπριακή πολιτεία, με στόχο τόσο την αναβάθμιση όσο και τον εκσυγχρονισμό του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος (Στυλιανού, 2012).

Σημαντικό στοιχείο που άπτεται άμεσα της τυπολογίας του ανθρώπου-πολίτη είναι πως η Επιτροπή ουσιαστικά πρότεινε τη «μεταμόρφωση/μετάλλαξη του κυπριακού σχολείου όχι σε σχολείο της οικονομίας της αγοράς, αλλά σε δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου, σε δημοκρατικό σχολείο του πολίτη» (ΥΠΠ, 2004: 17 και 19). Το δημοκρατικό αυτό σχολείο αναμενόταν, με βάση τις προτάσεις της Επιτροπής, να καλλιεργήσει «δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, αξίες, διαθέσεις, πολιτικές αρετές, με άλλα λόγια το «νου και την ψυχή» του ανθρώπου-πολίτη, όχι μόνο για την Κοινωνία της Γνώσης, αλλά εξίσου σημαντικό, “πέραν της Κοινωνίας της Γνώσης”» (Καζαμίας, 2008: 588), μέσα από την ενίσχυση της «ανθρωποκεντρικής/νεοουμανιστικής παιδείας», καθώς και της «απελευθερωτικής, ανθρωποκεντρικής γνώσης, παιδείας και παιδαγωγίας» (ΥΠΠ, 2004: 95-96). Για την αναδόμηση αυτού του δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, η Επιτροπή έκρινε ως απαραίτητο τον ιδεολογικό αναπροσανατολισμό και την αναμόρφωση της σκοποθεσίας της κυπριακής εκπαίδευσης, αφού θεωρούσε πως το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της κυπριακής εκπαίδευσης είχε παραμείνει «ελληνοκυπριακο-κεντρικό, στενά εθνοκεντρικό, και πολιτισμικά μονολιθικό» (ό.π.). Προς επίτευξη αυτού του σκοπού η Επιτροπή πρότεινε ανάμεσα σε άλλα την «απάλειψη των στενά εθνοκεντρικών, μονοπολιτισμικών και κατ’επέκταση εθνικοδυσιστικών στοιχείων, την προσθήκη στόχων, όπως, για παράδειγμα, τη «διαμόρφωση ανθρώπων-πολιτών με κριτικό νου, δημοκρατικό πνεύμα και δημοκρατικές αξίες», καθώς και την «προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, με έμφαση στην παιδεία του ελεύθερου πολίτη μιας ενωμένης Κύπρου, του πολίτη της νέο-Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ευρύτερα του «κόσμου πολίτη» (ό.π.).

Παρόλο που η Έκθεση δεν είχε γίνει καθολικά αποδεχτή, η κυβέρνηση Τάσσου Παπαδόπουλου, αγνόησε τις επικρίσεις που είχαν εκφραστεί και ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας δεσμεύτηκε προσωπικά «για ριζική, επαναστατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Φιλελεύθερος, 31 Ιανουαρίου 2005: 1 και 3) – μια μεταρρύθμιση την οποία η κυβέρνηση θα εφάρμοζε μονομερώς αν δεν προέκυπτε συναίνεση, αναλαμβάνοντας την απόλυτη ευθύνη. Πώς θα μπορούσε να ερμηνεύσει κανείς αυτή την απόλυτη αποφασιστικότητα; Ποιοι παράγοντες δημιουργούσαν πίεση για κινήσεις μεταρρύθμισης; Μπροστά σε ποιες προκλήσεις βρισκόταν αντιμέτωπη η κυπριακή κυβέρνηση; «Η χρονική αυτή στιγμή» που επιλέγηκε για μεταρρυθμιστική κίνηση «δεν ήταν τυχαία», όπως επεσήμανε η Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ, Ολυμπία Στυλιανού, σε σχετική εισήγησή της, προσθέτοντας πως:

οι διαπραγματεύσεις για ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση που είχαν αρχίσει το 1998 και η εναρμόνιση με τους θεσμούς, τις νομοθεσίες και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν σε πολύ προχωρημένο στάδιο, εφόσον η ένταξη τελικά επιτεύχθηκε την 1 Μαΐου 2004. Η πορεία της εναρμόνισης επέφερε τεράστιες αλλαγές και εκσυγχρονισμό στους πλείστους τομείς της οικονομίας, όχι όμως στην εκπαίδευση, τομέας που στο ευρωπαϊκό δίκαιο παραμένει κατά κύριο λόγο στη σφαίρα αρμοδιότητας των κρατών-μελών. Έχοντας σχεδόν ολοκληρώσει την προετοιμασία για ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η τότε Κυβέρνηση έκρινε ότι ήρθε ο καιρός να εξετάσει σε βάθος τον τομέα της εκπαίδευσης και να πραγματοποιήσει μια ανάλογη άσκηση εκσυγχρονισμού (Στυλιανού, 2012: 60).

Πίσω από αυτή την απόφαση για αλλαγή, όπως και στην περίπτωση της επιλογής του χρόνου, δεν μπορεί να τοποθετήσει κανείς ένα στοιχείο τυχειότητας. Η «άσκηση εκσυγχρονισμού» δεν μπορεί να συνίστατο απλά ως ένα θέμα πως είχε φτάσει το πλήρωμα του χρόνου, πως «ήρθε ο καιρός». Αντίθετα, πίσω από την απόφαση, πρέπει να αναζητήσει κανείς την ανάγκη επίτευξης συγκεκριμένων στόχων και επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων, σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης του παρόντος και διαμόρφωσης του μέλλοντος.

Όπως αναφέρεται στην Εθνική Έκθεση της Κύπρου προς την UNESCO το Νοέμβριο 2008, «Inclusion in the Cyprus Educational System at the beginning of the twenty-first century: an overview», οι αλλαγές που σημειώνονταν στον διεθνή χώρο δεν είχαν αφήσει ανεπηρέαστη την Κύπρο και οι προκλήσεις που η χώρα είχε να αντιμετωπίσει στο διαμορφούμενο περιβάλλον ουσιαστικά δημιουργούσαν την ανάγκη για μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Η παγκοσμιοποίηση, η ταχεία ανάπτυξη στον τεχνολογικοεπιστημονικό τομέα, και η δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης αποτελούσαν πηγή σημαντικών προκλήσεων που επέβαλαν προσαρμογές στο διαμορφούμενο σκηνικό, δεδομένου ιδιαίτερα πως η κυπριακή οικονομία «είναι μικρή, πολύ ανοικτή και βασίζεται όλο και περισσότερο στο ανθρώπινο δυναμικό της» (ό.π.:10). Την ανάγκη για αναδιαμόρφωση του ρόλου της εκπαίδευσης προκαλούσε και η ίδια η γενική πολιτική και ο οικονομικός προσανατολισμός της κυπριακής πολιτείας. Ο στόχος της κυβέρνησης για την αναβάθμιση της χώρας σε ένα διεθνές και περιφερειακό κέντρο υπηρεσιών, όπως και η επιδίωξη για βελτίωση της ποιότητας ζωής, απαιτούσαν αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η σημαντικότερη πρόκληση, όπως το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού καταγράφει στην εν λόγω Έκθεση, για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα πηγαίει από την Ευρωπαϊκή Ένωση και συγκεκριμένα από τη Στρατηγική της Λισαβόνας,

που έθετε ως στόχο την ανάδειξη της Ένωσης ως την πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης στον κόσμο μέχρι το 2010 (www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm). Παράλληλα, η ευρωπαϊκή διάσταση της πολιτικής της χώρας αύξανε την ανάγκη για «εναρμόνιση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πρακτικές, χωρίς να αγνοείται η τοπική κουλτούρα και ο χαρακτήρας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος» (ΥΠΠ, 2008: 10). «Τα νέα δεδομένα, που προκύπτουν από την ένταξη της πατρίδας μας στη μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια» την 1^η Μαΐου 2004 – μια ένταξη που «αποτελεί το σημαντικότερο ιστορικό γεγονός της σύγχρονης κυπριακής ιστορίας» και που σηματοδοτεί «την απαρχή μιας νέας πορείας για την Κυπριακή Δημοκρατία» – «αλλά και οι προκλήσεις των καιρών **επιβάλλουν**», (έμφαση δική μας), «χωρίς περαιτέρω χρονοτριβή, μια συνολική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης» (ΥΠΠ, 2004: 8). Αυτή η έξωθεν πίεση που δέχεται ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος και οι κινήσεις εναρμόνισής του με τον Ενωσιακό λόγο αποτελούν ένα συνεχιζόμενο φαινόμενο, αφού οι συμβατικές υποχρεώσεις της Κυπριακής Δημοκρατίας έναντι της Ένωσης την υποχρεώνουν να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τους στόχους και της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» – μια στρατηγική που αποτελεί «ένα σχέδιο πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, για την ανάκαμψη από την οικονομική κρίση και για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη» μέχρι το 2020 (ΥΠΠ 2012: 116).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αναμένεται να διαδραματίσει ένα κριτικό και καθοριστικό ρόλο. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2011, «οι πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι τα κυριότερα κλειδιά προκειμένου η Ευρώπη να ανταποκριθεί στις φιλοδοξίες της» (σ.116). Ήδη η Κυπριακή Δημοκρατία εργάζεται για την επίτευξη των πέντε πρωταρχικών στόχων που η στρατηγική «Ευρώπη 2020» προτείνει. Στον τομέα της εκπαίδευσης επικεντρώνει τις προσπάθειες της στη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε επίπεδο χαμηλότερο του 10% από το παρόν 15% έχοντας ήδη, πριν ακόμη τεθεί σε εφαρμογή η Στρατηγική, ικανοποιήσει τον δεύτερο στόχο για αύξηση του αριθμού των νέων με πανεπιστημιακό πτυχίο ή δίπλωμα τουλάχιστον στο 40%. Παράλληλα εκτός του πεδίου της εκπαίδευσης εφαρμόζει, ανάμεσα σε άλλα, πολιτικές και δράσεις για την αύξηση του ποσοστού απασχόλησης στο 75% τουλάχιστον και την αύξηση των δαπανών για έρευνα και ανάπτυξη στο 3% του ΑΕΠ.

Ο στρατηγικός στόχος της Ένωσης για ανάκαμψη από την οικονομική κρίση, για κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη αποτελεί, στην περίπτωση της Κύπρου, ένα εθνικό κριτικότατο στόχο με πολλαπλασιαστική δύναμη άσκησης πίεσης στον εκπαιδευτικό λόγο.

Η πρόσφατη παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση (2008), η χειρότερη μετά το μεγάλο κραχ του 1929, όπως επισημαίνουν σε σχετικό άρθρο τους στην εφημερίδα «Η Καθημερινή» στις 30 Ιουνίου 2009 ο Δρ Χρήστος Καμπόλης και Δρ Νικόλαος Τραυλός (www.kathimerini.gr/362723/article/oikonomia/die8nhs), και η οικονομική κρίση που ακολούθησε έπληξαν ιδιαίτερα την κυπριακή οικονομία, η οποία πέφτει σε ύφεση στο τέλος του 2011 (Bank of Cyprus Group, July 2012) – μια κατάσταση που δεν χαρακτηριζόταν από προσωρινότητα, αφού στα τρία χρόνια που ακολούθησαν η χώρα βίωσε συρρίκνωση του πραγματικού ΑΕΠ, κατά 2.4%, 5.9% και 2.5% το 2012, 2013 και 2014 αντίστοιχα (European Commission Staff Working Document, 7/4/2016), ενώ η ανεργία ανήλθε σε ψηλά επίπεδα, γύρω στο 16% το 2013 και 2014 με ελαφριά μείωση το 2015, στο 15% του εργατικού δυναμικού, με τα ποσοστά ανεργίας ανάμεσα στους νέους (33% το τρίτο τρίμηνο 2015) και τους μακροχρόνια άνεργους (7% του εργατικού δυναμικού τρίτο τρίμηνο 2015) να προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία (ό.π.: 5). Η παραγωγικότητα εργασίας παρουσιάζει μια εικόνα υποτονικότητας ενώ η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι αναποτελεσματική (ό.π.: 3). «Η άνευ προηγουμένου οικονομική κρίση» στην οποία «οδηγήθηκε τα τελευταία χρόνια» η χώρα και η οποία «κλιμακώθηκε την άνοιξη του 2013, αναγκάζει την Κυπριακή Δημοκρατία να καταφύγει στη σύναψη δανειακής σύμβασης με το Μηχανισμό Ευρωπαϊκής Σταθερότητας για παροχή χρηματοδοτικής στήριξης ύψους €10 δις. και στην υπογραφή Μνημονίου Συναντίληψης με την Τρόικα», (την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, δηλαδή), για να σώσει την οικονομία της και ιδιαίτερα τον τραπεζικό τομέα της χώρας που είχε καταρρεύσει (Υπουργείο Οικονομικών, Ιούλιος 2015). Ο οικονομικοκοινωνικός χώρος κλονίζεται συθέμελα, συνέπεια τόσο της κατάρρευσης του κριτικού αυτού οικονομικού τομέα όσο και των αποφάσεων του Eurogroup της 15^{ης} Μαρτίου 2013 – μια δραματική κατάσταση που καταγράφεται σε σημαντική μείωση του πραγματικού ΑΕΠ εκείνη τη χρονιά κατά 5.9% όπως έχει ήδη αναφερθεί (Υπουργείο Οικονομικών, Ιούλιος 2015).

Ανάμεσα στις μνημονιακές δεσμεύσεις που η Τρόικα των Δανειστών επέβαλε στην Κυπριακή Κυβέρνηση, με αντάλλαγμα την παροχή δανείων από την Ευρωζώνη και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο ήταν και η αναδιάρθρωση της Δημόσιας Υπηρεσίας (Klerides, Kotthoff & Pereyra 2014). Ανταποκρινόμενη στις υποχρεώσεις της, όπως αυτές απορρέουν από το εν λόγω Μνημόνιο Συναντίληψης που η χώρα αναγκάστηκε να υπογράψει, η Κυπριακή Κυβέρνηση, συμβλήθηκε με την Παγκόσμια Τράπεζα, για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών με σκοπό τη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (ΥΠΠ, 2013) – μια εξέλιξη που οδηγεί σε ροή παγκόσμιου εκπαιδευτικού λόγου προς τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής της

χώρας, χωρίς ωστόσο αυτός ο λόγος να είναι δεσμευτικός όπως επισημαίνεται στην εν λόγω Έκθεση.

Από το 2013 και μετέπειτα η χώρα καταβάλλει έντονες προσπάθειες για σταθεροποίηση και επανεκκίνηση της κυπριακής οικονομίας – προσπάθειες που φαίνεται να αποδίδουν δειλά-δειλά, με την «ομαλοποίηση της οικονομίας και την επίτευξη θετικών ρυθμών ανάπτυξης το 2015, για πρώτη φορά μετά το 2011», ενώ η χώρα κατορθώνει να εξέλθει του Μακροοικονομικού Προγράμματος Οικονομικής Προσαρμογής που «ολοκληρώθηκε επιτυχώς το Μάρτιο του 2016» (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016: 3). Μέσα σε αυτή τη φοβερά δύσκολη περίοδο, «η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετώπιζε τα τελευταία τρία χρόνια η κυπριακή οικονομία επικεντρωνόταν στην ανάκτηση της εμπιστοσύνης, τη σταδιακή αναχαίτιση της ύφεσης της οικονομίας και την καταπολέμηση της ανεργίας» και «απώτερος στόχος» των σχεδιασμών της κυβέρνησης ήταν και είναι να διασφαλίσει «μια βιώσιμη ανάπτυξη σε μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα» (ό.π.: 4), ικανοποιώντας ταυτόχρονα και τους Ενωσιακούς στόχους. Όπως αναφέρεται στο Στρατηγικό Πλαίσιο Δημοσιονομικής Πολιτικής 2017-2019, οι «ευρύτεροι αναπτυξιακοί στόχοι της Κυβέρνησης ... είναι ευθυγραμμισμένοι με το Εθνικό Μεταρρυθμιστικό Πρόγραμμα και τους στόχους της Στρατηγικής Ευρώπη 2020» (ό.π.: 3). Πυρήνας της όλης προσπάθειας είναι συνεπώς η οικονομική ανάπτυξη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, βασικός στόχος της Κυβέρνησης είναι η «αναδιάρθρωση και βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της κυπριακής οικονομίας, με την αξιοποίηση του πιο πολύτιμου παραγωγικού συντελεστή, που είναι το ανθρώπινο δυναμικό», ενώ απώτερη φιλοδοξία της «μέσω της αξιοποίησης των συγκριτικών ... πλεονεκτημάτων» της χώρας είναι να «βελτιώσει την ποιότητα των παρεχομένων αγαθών και υπηρεσιών και να εμπεδώσει τη θέση» της Κύπρου «ως ένα ανταγωνιστικό διεθνές επιχειρηματικό κέντρο» (Υπουργείο Οικονομικών, Ιούλιος 2015: 6).

Όπως τονίζεται και στο προαναφερόμενο Στρατηγικό Πλαίσιο, «βασικός άξονας στρατηγικής της κυβέρνησης για τα επόμενα χρόνια είναι η περαιτέρω επιτάχυνση της πραγματικής οικονομίας, η μείωση της ανεργίας, η περαιτέρω βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και η δημιουργία προϋποθέσεων για βιώσιμη ανάπτυξη» (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016: 3). Είναι σημαντικό να σταθούμε σε δύο Δηλώσεις-Κεφάλαια που αποτελούν μέρος του εν λόγω Πλαισίου αφού αφορούν άμεσα και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής: το Κεφάλαιο 1, «Δήλωση Κυβερνητικής Στρατηγικής», το οποίο αναλύει το ευρύτερο πλαίσιο της κυβερνητικής αναπτυξιακής πολιτικής για αυτή την περίοδο – Δήλωση που αποτελεί τη βάση για την ετοιμασία των Στρατηγικών Σχεδίων των Υπουργείων που «θα προσδιορίζουν τις πολιτικές τους σε επίπεδο τομέων και υποτομέων

για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων». Η Δήλωση αυτή λαμβάνει υπόψη πέραν από το Πρόγραμμα Διακυβέρνησης του Προέδρου Αναστασιάδη, «τη Στρατηγική Ευρώπη 2020, τους πολιτικούς προσανατολισμούς του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, καθώς και τις Ειδικές ανά χώρα Συστάσεις του Συμβουλίου» (ό.π.). Στο Κεφάλαιο 3, «Δήλωση Πολιτικής Απασχόλησης» περιλαμβάνονται ανάμεσα σε άλλα και οι πολιτικές που αφορούν «στη βελτίωση της διαφάνειας, αποδοτικότητας και παραγωγικότητας, καθώς και της περαιτέρω ανάπτυξης και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού» (ό.π.).

Ανάμεσα στις οκτώ στρατηγικές επιδιώξεις για την επίτευξη των βασικών στρατηγικών στόχων της κυβέρνησης αποτελεί και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (ό.π.), στόχος που βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα της κυβέρνησης όπως αναδεικνύεται και από το γεγονός πως το ΥΠΠ περιλαμβάνεται ανάμεσα στα τρία Υπουργεία στα οποία έχει δοθεί προτεραιότητα όσον αφορά τους σχεδιασμούς της κυβέρνησης για τη μεταρρύθμιση και εκσυγχρονισμό της Δημόσιας Υπηρεσίας, πράγμα που αναδεικνύει την κριτική σημασία του. Αξίζει να αναφερθεί αυτολεξεί η σχετική δήλωση που αφορά στον εκπαιδευτικό στρατηγικό σχεδιασμό, αφού σε αυτή αναδύεται ξεκάθαρα μια απορρόφηση, ένας εγκλωβισμός του εκπαιδευτικού λόγου από τον οικονομικό. Η εκπαίδευση προσδέεται στο κάρο της οικονομίας και αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη στόχων της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής.

Στον τομέα της παιδείας έχουν δρομολογηθεί μεταρρυθμιστικές δράσεις για την υλοποίηση πολιτικών, που επιδιώκουν την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. **Οι πολιτικές αυτές έχουν ως μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο στόχο την ενίσχυση της οικονομίας και τη στήριξη της κοινωνίας μας** (έμφαση δική μας).

Σε αυτό το πλαίσιο προωθείται η υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδιασμού, ο οποίος συμπεριλαμβάνει δράσεις που αφορούν την ανάπτυξη, επιμόρφωση και ποιοτική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, τον εκσυγχρονισμό των διοικητικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων, την αναβάθμιση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, τη στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή, την ενίσχυση, αναβάθμιση και διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αποτελεσματική συμμετοχή στο ευρωπαϊκό και διεθνές γίγνεσθαι. (ό.π.: 7)

3.01 Κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική και Ευρωπαϊκή Ένωση

Το Ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ένα μίγμα (*mélange*) (Klerides, 2011· Philippou & Klerides 2010 · Gregoriou, 2004, όπ. αναφ. στο

Philippou, 2014: 94), έχοντας δεχθεί στην ιστορία του σωρεία επιδράσεων από διάφορους χώρους (Ελλαδικό, Βρετανικοαποικιακό, παγκόσμιο, π.χ.), (Philippou, 2014). Στη σύγχρονη ιστορία του συστήματος μια κυρίαρχη θέση σε αυτό το μίγμα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού καθοριστικές και καταλυτικές είναι οι επιδράσεις που ο συνεχής κατακλυσμός ροής του λόγου της στον τοπικό χώρο ασκεί στον εκπαιδευτικό λόγο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, την υπό διερεύνηση περίοδο σηματοδοτούν δύο σημαντικά γεγονότα που καθόρισαν το διεθνή προσανατολισμό της χώρας: η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση την 1^η Μαΐου 2004, και στην Ευρωζώνη το 2008 (Περσιάνης, 2010). Χρονιά ορόσημο στην ιστορία της χώρας, το 2004 αποτελεί το τέρμα μιας πολυετούς προσπάθειας για ένταξη αλλά συνάμα και μια νέα αφετηρία, στη μακρά πορεία των σχέσεων της με την Ένωση και ακόμη μακρύτερης όσον αφορά στον ευρωπαϊκό χώρο γενικότερα. Η Ευρώπη αποτελούσε όραμα, αποτελούσε προσανατολισμό, αποτελούσε μέτρο σύγκρισης για βελτίωση και εκσυγχρονισμό – στοιχεία που αναγνωρίζει κανείς αιώνες πριν, στην Ιδρυτική Πράξη του Αρχιεπισκόπου Κυπριανού το 1812 (Περσιάνης, 2010) και τα οποία δεν χάνονται στην πορεία του χρόνου. «Ήδη από το 1960 και ιδιαίτερα από το 1976 και μετά, το βλέμμα της Κύπρου στρέφονταν όλο και περισσότερο προς την Ευρώπη, στην οποία ήλπιζε πως θα ενταχθεί». Ωστόσο αυτός ο προσανατολισμός, αυτή η επιθυμία συνοδευόταν παράλληλα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, και από ένα «οξύτατο ερώτημα», μια αγωνία, θα μπορούσε να λεχθεί, κατά πόσο η κυπριακή εκπαίδευση θα μπορούσε, να εναρμονιστεί «με τους στόχους που είχαν τεθεί σε παγκόσμια κλίμακα» όχι μόνο από την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και από την Ουνέσκο και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Περσιάνης, 2006: 75).

Στην πρόσφατη ιστορία της χώρας, ενδεικτικές αυτής της εικόνας είναι οι δηλώσεις Προέδρων της Κυπριακής Δημοκρατίας. Σε ομιλία του στη Βουλή των Αντιπροσώπων στις 11 Νοεμβρίου 1993 ο τέως Πρόεδρος Γλαύκος Κληρίδης διακήρυξε πως «η εκπαιδευτική μας πολιτική στηρίζεται στην αντίληψη ότι η παιδεία αποτελεί βασική υποδομή, η οποία θα πρέπει να συντηρεί την εθνική μας οντότητα αλλά ταυτόχρονα να ικανοποιεί τις ανάγκες της οικονομίας και του ευρωπαϊκού προσανατολισμού της (Κληρίδης, 1993, όπ. αναφ. στο Περσιάνης, 2010: 67). Μερικά χρόνια αργότερα, ο τέως Πρόεδρος της Δημοκρατίας Τάσος Παπαδόπουλος τόνιζε σε προεκλογική διακήρυξή του τη δέσμευσή του να προωθήσει «μια σύγχρονη παιδεία ανοικτών επιλογών και οριζόντων» και «μια παιδεία που δίνει στους νέους ανθρώπους τις μεθόδους και τα μέσα για να παράγουν καινοτομία και δημοκρατική γνώση», ούτως ώστε να «μπορέσει η Κύπρος να καλύψει τη διαφορά που μας χωρίζει από την Ευρώπη» (Παπαδόπουλος, 2003, όπ. αναφ. στο Περσιάνης, 2010: 67). Ενδεικτικό της σημαντικότητας που η Κυπριακή Πολιτεία απέδιδε σε αυτό τον προσανατολισμό αποτελεί και το γεγονός πως το ΥΠΠ είχε συμπεριλάβει προενταξιακά ανάμεσα στους βασικούς

εκπαιδευτικούς στόχους για το 1996 την προετοιμασία των παιδιών για τον «Ευρωπαϊκό προσανατολισμό» της χώρας (ΥΠΠ 1996: 13, όπ. αναφ. στο Philippou, 2009: 209).

Οι σχέσεις της χώρας με την Ένωση δεν ξεκινούν το 2004, ωστόσο, αλλά δεκαετίες ενωρίτερα. Χρονολογούνται από το 1972 με την υπογραφή της Συμφωνίας Σύνδεσης που ήταν στην ουσία μια εμπορική συμφωνία, (με την τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, μέχρι το 1993). Ακολουθεί το 1987 η υπογραφή της Συμφωνίας Τελωνειακής Ένωσης, ενώ οι σχέσεις της χώρας και της Ένωσης τίθενται σε μια νέα διάσταση με την υποβολή της υποψηφιότητάς της για ένταξη στην ευρωπαϊκή οικογένεια, τον Ιούλιο του 1990. Οι ενταξιακές διαπραγματεύσεις ξεκίνησαν το 1998 και έληξαν επιτυχώς κατά το τέλος του 2002. Στις 16 Απριλίου 2003 η Κύπρος υπέγραψε, μαζί με τις άλλες εννέα προσχωρούσες χώρες, τη Συνθήκη Προσχώρησης στην ΕΕ, μπαίνοντας έτσι στην τελική ευθεία για την πλήρη ένταξη (ΥΠΠ, 2013).

Στο πλαίσιο των ενταξιακών διαπραγματεύσεων και του διαρθρωμένου διαλόγου που προηγήθηκε της ένταξης, η Κύπρος εναρμόνισε τη νομοθεσία, τις πολιτικές και τις πρακτικές της στα διάφορα κεφάλαια-τομείς που είχαν συμφωνηθεί (http://kypros.org/CY-EU/gr/brief_history.htm ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2017), συμπεριλαμβανομένου και του 18^{ου} κεφαλαίου για την παιδεία, την επαγγελματική κατάρτιση και νεολαία (http://kypros.org/CY-EU/gr/04_negotiation_procedure/chapters_under_negotiation.htm, ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2017). Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως, δεδομένου ότι τα θέματα αυτά «αποτελούν βασικά αρμοδιότητα των κρατών-μελών», και του γεγονότος πως η σχετική κυπριακή νομοθεσία δεν συγκρούονταν με το ευρωπαϊκό κεκτημένο, οι συγκλίσεις στις οποίες χρειάστηκε να προβεί η κυπριακή κυβέρνηση στον τομέα της εκπαίδευσης ήταν περιορισμένες και αφορούσαν ήσσονος σημασίας θέματα (http://kypros.org/CY-EU/gr/04_negotiation_procedure/chapters_under_negotiation.htm ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου 2017).

Η ένταξη της χώρας στην Ένωση ως πλήρες μέλος, οδήγησε την Κύπρο σε μια «πρωτοφανή προσπάθεια να βελτιώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα» (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010) – μια προσπάθεια που είναι άρρηκτα δεμένη με μια σειρά από προκλήσεις, με σημαντικότερη, όσον αφορά το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα την επίτευξη των στόχων που απέρρεαν αρχικά από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (ΥΠΠ, 2008), και στη συνέχεια από την στρατηγική «Ευρώπη 2020», όπως έχει ήδη αναφερθεί. Η Κυπριακή Κυβέρνηση αναγνώρισε, για παράδειγμα, την επείγουσα ανάγκη για «περισσότερες αποτελεσματικότερες και ουσιαστικότερες επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο», προκειμένου να καταστεί η Ένωση η δυναμικότερη και ανταγωνιστικότερη οικονομία στον κόσμο μέχρι το 2010, όπως προέβλεπε η Στρατηγική της Λισαβόνας

(Γιάννης Σαββίδης, Λειτουργός στο Γραφείο Γενικής Διευθύντριας Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, παρουσίασή του στις 17 Μαρτίου 2007, στο Πολιτιστικό Ίδρυμα Ιεράς Μονής Κύκκου, Λευκωσία με θέμα «Η διαμόρφωση Εθνικής Στρατηγικής Διά Βίου Μάθησης στην Κύπρο»). Αυτή η αναγνώριση μεταφράστηκε στην πράξη, ανάμεσα σε άλλα, και σε μια δέσμευση της χώρας για την προώθηση της Διά Βίου Μάθησης, μέσα στα πλαίσια της ευρύτερης ετοιμασίας του Εθνικού Προγράμματος για τη Στρατηγική της Λισαβόνας (Σαββίδης, 2007).

«Η Εθνική Στρατηγική Διά Βίου Μάθησης αποτελεί», όπως ανέφερε στη σχετική παρουσίασή του ο Σαββίδης (ό.π.), «την ανταπόκριση της Κύπρου σε αναδυόμενες προκλήσεις μέσα στο νέο κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι που δημιουργεί η κοινωνία της γνώσης και η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Απώτερος δε στόχος της πολιτικής, η δημιουργία πολιτών ικανών να συμβάλλουν στην ενίσχυση της παραγωγικότητας, της καινοτομίας, της ανταγωνιστικότητας και του δυναμισμού της χώρας τους (ό.π.). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, πως η διαμόρφωση της εν λόγω Εθνικής Στρατηγικής δεν βασίστηκε αποκλειστικά πάνω σε τοπικούς παράγοντες και κριτήρια αλλά έλαβε υπόψη τις πολιτικές και τις συστάσεις της Ένωσης και κινήθηκε υποχρεωτικά μέσα σε συγκεκριμένα ενωσιακά κριτήρια αναφοράς (ό.π.). Παραδείγματα τέτοιων κριτηρίων αποτελούσαν η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και του αναλφαριθμητισμού των νέων ηλικίας 15 ετών και άνω, η αύξηση των αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η αύξηση των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης στα μαθηματικά, θετικές επιστήμες και την τεχνολογία. Επιπρόσθετη υποχρέωση της Κύπρου, στο πλαίσιο της Στρατηγικής Διά Βίου Μάθησης, ήταν επίσης και η αντιμετώπιση της συνεχούς, προαιρετικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ανάγκες τις οποίες το Υπουργείο έκρινε πως ικανοποιούνταν από τα προγράμματα που προσφέρονταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ό.π.).

Με τη διαμόρφωση της νέας στρατηγικής της Ένωσης «Ευρώπη 2020» για μια «έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη», η οποία εγκρίθηκε από τους αρχηγούς κρατών και κυβερνήσεων των χωρών-μελών τον Ιούνιο 2010, η Κύπρος καλείται να εργαστεί, και πάλι μέσα σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών, για την επίτευξη των στόχων που έχουν συμφωνηθεί στους διάφορους καίριους τομείς, περιλαμβανομένης και της εκπαίδευσης (http://ec.europa.eu/europe2020/documents/related-document-type/index_el.htm). Απώτερος στόχος: να «αντιμετωπιστούν οι επιπτώσεις της χρηματοπιστωτικής κρίσης και να επανέλθει η Ευρώπη σε τροχιά οικονομικής ανάπτυξης» (ό.π.). Βασικό εργαλείο υλοποίησης της ενωσιακής στρατηγικής σε εθνικό επίπεδο αποτελεί ο καταρτισμός ενός εθνικού προγράμματος μεταρρυθμίσεων από κάθε κράτος-μέλος και η υποβολή του στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ό.π.). Στην

οικοδόμηση του εν λόγω προγράμματος, η Κύπρος είναι υποχρεωμένη να καθορίζει τους εθνικούς στόχους σε σχέση με τους βασικούς στόχους της Ένωσης και να προτείνει συγκεκριμένους τρόπους επίτευξής τους. Οι όποιες αποκλίσεις από τα αναμενόμενα αποτελέσματα δεν περνούν απαρατήρητες. Οι μηχανισμοί ελέγχου της Ένωσης συνίστανται λογικά ως μοχλός πίεσης, όπως και η δυνατότητα της Επιτροπής να απευθύνει ειδικές συστάσεις στις χώρες-μέλη και να εκδίδει προειδοποιήσεις πολιτικής σε περίπτωση ανεπαρκούς ανταπόκρισης από μέρους τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Ανταποκρινόμενη στις υποχρεώσεις της προς την Ένωση, η Κύπρος έχει ήδη διαμορφώσει το δικό της Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρύθμισης. Στο πρόγραμμα που υποβλήθηκε από το Γραφείο Προγραμματισμού στην Επιτροπή τον Απρίλιο 2011 «στα πλαίσια συμμόρφωσής της με τις Ενσωματωμένες Κατευθυντήριες Γραμμές που αφορούν την οικονομική πολιτική καθώς και την πολιτική απασχόλησης που συμφωνήθηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 17 Ιουνίου 2010» (Planning Bureau, Cyprus Republic, April 2011: 3), καταγράφεται ξεκάθαρα για άλλη μια φορά ο καίριος ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική πρόοδο του νησιού. Αναφέρεται συγκεκριμένα πως: «το εκπαιδευτικό σύστημα» της χώρας «έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στη διαμόρφωση των μελλοντικών δεξιοτήτων εργασίας», ενώ καίρια είναι η σημασία του στην «αντιμετώπιση των προκλήσεων της κοινωνίας στον 21^ο αιώνα» και, κατά συνέπεια, στην επιβίωση και πρόοδο της χώρας (ό.π.). Στην Κατευθυντήρια Γραμμή 9 της Ένωσης, για παράδειγμα, η οποία θέτει ως στόχο τη «βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών συστημάτων σε όλα τα επίπεδα και την αύξηση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» (ό.π.: 24), η Κύπρος απαντά με τη συνεχιζόμενη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, η οποία συνίσταται ως «μια προσπάθεια για ευρεία εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος» (ό.π.: 25). Στο επίκεντρο αυτής της μεταρρύθμισης βρίσκεται η «βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος» της χώρας, «από πλευράς ισότητας», η ενθάρρυνση της διά βίου μάθησης σε όλες ανεξαιρέτα τις βαθμίδες της εκπαίδευσης – δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διά βίου μάθησης από τα πρώτα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης – καθώς και η ενίσχυση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης (ό.π.). Απώτερος στόχος: να «καταστεί πραγματικότητα το όραμα για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα που θα ικανοποιεί τις μελλοντικές ανάγκες των μαθητών και τις προκλήσεις της κοινωνίας στον 21^ο αιώνα» (ό.π.).

Ο καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων από το ΥΠΠ στους οποίους η Ευρωπαϊκή Ένωση αποδίδει πρωτεύουσα σημασία θα μπορούσε να προστεθεί στην πληθώρα των στοιχείων που συνθέτουν την εικόνα εναρμόνισης της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις

πολιτικές της Ένωσης. Η ανάπτυξη της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, για παράδειγμα, είχε τεθεί ανάμεσα στους βασικούς στόχους της ακαδημαϊκής χρονιάς 2008-2009 (ΥΠΠ, 2008), σε μια χρονική στιγμή που η ίδια η Ένωση, με απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στις 31 Μαρτίου 2008, ανακήρυττε το 2009 ως Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-482_en.htm?locate=fr). Είναι αξιοσημείωτο πως το Ευρωπαϊκό Έτος ως θεσμός αποτελεί ένα «αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών και αλλαγών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο» (ΥΠΠ, 2008: 11). Έμφαση δόθηκε από πλευράς του Υπουργείου και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφοράς ως προς την παραγωγικότητα, μέσα από διαγωνισμό που είχε προκηρύξει σε συνεργασία με το Κέντρο Παραγωγικότητας τον Ιανουάριο 2009, με θέμα «Η παραγωγικότητα στην εκπαίδευση» (Ο φιλελεύθερος, 20 Σεπτεμβρίου 2009, σ. 48). Λίγα χρόνια ενωρίτερα, το 2005, μια άλλη έννοια στην οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση αποδίδει πρωτεύουσα σημασία η «επιχειρηματικότητα» (<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/documents/education-training-entrepreneurship>) εισήχθη ως «νέος στόχος σε όλες τις βαθμίδες της κυπριακής εκπαίδευσης» (Ο Φιλελεύθερος, 11 Οκτωβρίου 2005 όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2012: 38).

Ο Ενωσιακός λόγος διεισδύει και επιδρά, λοιπόν, στον τοπικό εκπαιδευτικό λόγο και τον κινεί προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Οι προκλήσεις και οι συμβατικές υποχρεώσεις που η συμμετοχή στην Ένωση παρουσιάζει λειτουργούν καθοριστικά και καταλυτικά. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2005:

Η ένταξη της Κύπρου στην Ενωμένη Ευρώπη με την απρόβλεπτη εξέλιξη της αγοράς εργασίας απαιτεί και ανάλογες αλλαγές στο Εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι νέοι της Κύπρου πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταγωνιστούν τους υπόλοιπους νέους της Ευρώπης και να ανταποκριθούν στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης. Το σχολείο του σήμερα οφείλει, ανάμεσα σε άλλα, να διαπλάσει το σωστό αυριανό επιχειρηματία, (2005: 142).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί αιτία για αλλαγή και ο λόγος που αρθρώνει κινητήρια δύναμη, θα μπορούσε να λεχθεί. Παράλληλα, αυτός ο λόγος χρησιμοποιείται και ως εργαλείο για τη νομομιμοποίηση καινοτομιών ή/και μεταρρυθμίσεων στην κυπριακή εκπαίδευση. Στο Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία, για παράδειγμα, στον οποίο δίνεται το περίγραμμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που η εκπαιδευτική πολιτική επιδίωκε, αυτή η μεταρρύθμιση παρουσιάζεται ως μια αναγκαιότητα που πηγάζει από τις αλλαγές στις ανάγκες της κυπριακής κοινωνίας ως αποτέλεσμα των Ευρωπαϊκών και παγκόσμιων προκλήσεων (ΥΠΠ, 2008b όπ. αναφ. στο Philippou, 2009). Ενδεικτικά είναι

και τα σχόλια της τότε Γενικής Διευθύντριας του ΥΠΠ σε παρουσίασή της σε επιστημονικό συνέδριο για τα πενήντάχρονα της κυπριακής εκπαίδευσης. Αναφερόμενη στην απουσία δεσμευτικού κοινοτικού κεκτημένου σε σχέση με το σχεδιασμό και τις ενέργειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σημείωσε πως το γεγονός αυτό δυσκόλευε τα πράγματα, από την άποψη πως δεν «μπορούμε να προσφύγουμε στην αποστομωτική απάντηση «πρέπει να γίνει διότι η Ευρώπη το απαιτεί» στις διάφορες αντιδράσεις και επικρίσεις» (Στυλιανού, 2012:60).

Στην όλη εικόνα προσανατολισμού του τοπικού λόγου προς τον Ενωσιακό θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και τους στενούς οικονομικούς δεσμούς που διαμορφώθηκαν και υφίστανται μεταξύ των δύο πλευρών, ξεκινώντας προενταξιακά με την παροχή εκατοντάδων εκατομμυρίων ECU για χρηματοδότηση διαφόρων έργων υποδομής (http://kypros.org/CY-EU/gr/brief_history.htm) και συνεχίζοντας στη μετά την ένταξη εποχή, σε τομείς και δράσεις στους οποίους η Ένωση αποδίδει βαρύτητα, πράγμα που και πάλι θέτει τον τοπικό λόγο σε τροχιά γύρω από τον Ενωσιακό. Αναφέρεται ενδεικτικά πως για την προγραμματική περίοδο 2014-2020 έχουν κατανεμηθεί στην Κύπρο, μετά από διαπραγμάτευση με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, €784 εκατομμύρια από τα Διαρθρωτικά Ταμεία, το Ταμείο Συνοχής και την Πρωτοβουλία για την Απασχόληση των Νέων (<http://www.fundingprogrammesportal.gov.cy> ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2017).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα θα πρέπει να σημειωθεί πως το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο συγχρηματοδοτεί σε ποσοστό 50% έργα που «στοχεύουν στην ανάπτυξη και τον εκμοντερνισμό του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος» (Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών, Κυπριακή Δημοκρατία, Ιανουάριος, 2009: 90). Συγκεκριμένα για την περίοδο 2007-2013, για παράδειγμα, εντάχθηκαν και συγχρηματοδοούνταν από το εν λόγω Ταμείο έξι έργα του ΥΠΠ, με συνολικό προϋπολογισμό Ευρώ 44 εκατομμυρίων, στα οποία περιλαμβάνονται ανάμεσα σε άλλα και το Πρόγραμμα κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, με συνολικό προϋπολογισμό 10,9 εκατομμύρια Ευρώ, καθώς και προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (ΥΠΠ, 2013: 8/9). Αυτή η οικονομική στήριξη αποκτά ιδιαίτερα κριτική σημασία στην περίοδο της οικονομικής κρίσης την οποία διέρχεται η χώρα. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2012, το Υπουργείο αξιοποιεί πλήρως τα ευρωπαϊκά ταμεία και «ειδικά στο πλαίσιο των υφιστάμενων οικονομικών δεδομένων, αποτελεί ύψιστη προτεραιότητά μας να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά όλες τις δυνατότητες που μας παρέχονται και όλα τα κονδύλια, μέχρι και το τελευταίο ευρώ (ΥΠΠ, 2013: 8) – πράγμα που καθιστά τον ρόλο της Μονάδας

Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Ταμείων του ΥΠΠ καταλυτικό στην επίτευξη των στόχων του Υπουργείου και στην «υλοποίηση των προτεραιοτήτων της ΕΕ» (ΥΠΠ, 2011: 211).

Στη διάδραση των δύο λόγων και στην τοποθέτηση του τοπικού στην τροχιά του Ενωσιακού, μέσα ουσιαστικά από την υιοθέτησή του, θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και τη συμμετοχή της χώρας τόσο προ όσο και μετά την ένταξη εποχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα που αφορούν στην εκπαίδευση, και όχι μόνο. Αναφέρονται ενδεικτικά τα προγράμματα «Λεονάρντο ντα Βίντσι» και «Σωκράτης» και το «Νεολαία για την Ευρώπη», (http://kypros.org/CY-EU-gr/08_eu_assistance/participation_in_eu_programmes.htm, ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2017) καθώς και το σχετικά πρόσφατο πρόγραμμα, η «Δημιουργική Ευρώπη», για παράδειγμα (http://www.moec.gov.cy/eiao/el/evropaika_programmata.html). Αξίζει επίσης να αναφερθεί πως οι κύπριοι εκπαιδευτικοί επωφελούνται επιμόρφωσης μέσα από τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα, μια δυνατότητα που κρίνεται ως βαρύνουσα σημασίας αφού συμβάλλει στη βελτίωση της κυπριακής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται σε σχετική έκδοση του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών (1/2009: 91), τέτοιες συμμετοχές προσφέρουν «τη δυνατότητα επιμόρφωσης μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ιδεών, απόψεων και πρακτικών». Η γνωριμία δε «με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΕ και η συγκριτική θεώρησή τους βοηθά στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου και επομένως προσφέρει σε όλους τους πολίτες ποιοτικά βελτιωμένη εκπαίδευση».

Παράλληλα με τη συμμετοχή στα διάφορα προγράμματα, θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην σημειωθεί και η συμμετοχή της χώρας στην Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού της Ένωσης – μια μέθοδος που αφορά στην ανταλλαγή καλών πρακτικών ανάμεσα στα κράτη-μέλη σε σχέση με τη διαμόρφωση πολιτικών (http://eu.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/european-coop_en ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2017), ως μέλος ομάδων ειδικών που καλύπτουν και τον τομέα της εκπαίδευσης (<http://eu.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups> ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2017), περιλαμβανομένου και του υποτομέα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Δασκάλων και σωρεία άλλων τομέων και υποτομέων (<http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetail&group> 1). Αξιοσημείωτη, όσον αφορά τη μεταφορά καλών πρακτικών από την Ένωση προς την Κύπρο, είναι η εισαγωγή του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), «προϊόν δανεισμού» από τη Γαλλία, το οποίο αναδιαμορφώθηκε στο τοπικό συγκείμενο και εφαρμόστηκε στην κυπριακή εκπαίδευση» (τηλεφωνική πληροφορία από τον Γιάννη Σαββίδη, Λειτουργό στο ΥΠΠ). Στο πλαίσιο δε της Ανοικτής Μεθόδου είναι σημαντικό να σημειωθεί και η διενέργεια από διάφορους θεσμούς αξιολογήσεων σε διάφορους τομείς,

όπως, για παράδειγμα, της καινοτομίας και έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2009 (Policy Mix Peer Review, Cyprus Peer Review Outcome Report, prepared by Dr Paul Cunningham, Manchester Institute of Innovation Research, University of Manchester, November 2009), καθώς και η υποβολή εκθέσεων προς την Ένωση για συγκεκριμένους τομείς και θέματα, όπως για παράδειγμα στον τομέα της έρευνας – ERACOpenMethodofCoordinationhttp://ec.europa.eu/research/era/partnership/coordination/erac_omc_cycleen.htm).

Στις συνεχείς προκλήσεις που η ένταξη της χώρας στο «δίκτυο των δικτύων», όπως έχει αποκαλέσει την Ένωση ο Leonard (Nóvoa & Law, 2002: 5 όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 12), θα πρέπει να συμπεριλάβει κανείς και τη συνεχή πρόκληση για αποτελεσματική συμμετοχή στο δίκτυο, για αντιμετώπιση των δεσμεύσεων, για παρακολούθηση των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα, και όχι μόνο. Αυτή η πρόκληση, έξωθεν πίεση οδήγησε και σε αλλαγή στη δομή του ΥΠΠ, με τη δημιουργία του Γραφείου Ευρωπαϊκών και Διεθνών υποθέσεων το Σεπτέμβριο 2009, μετά από απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (ΥΠΠ, 2009). Σκοπός του Κέντρου είναι να «διευκολύνει την έγκαιρη, επαρκή και αποτελεσματική ανταπόκριση του ΥΠΠ σε υποθέσεις που προκύπτουν από τις διεθνείς συμβάσεις της Κυπριακής Δημοκρατίας καθώς και τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους διεθνείς οργανισμούς» (ό.π.: 69). Το Κέντρο διαδραματίζει ρόλο και στη διαμόρφωση θέσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από την υποβολή προς τον Υπουργό των δικών του εισηγήσεων.

3.02 Όραμα παιδείας και σημαντικές μεταρρυθμιστικές κινήσεις των τριών κυβερνήσεων

Το ευρύτερο όραμα παιδείας επί διακυβέρνησης Τάσσου Παπαδόπουλου εδράζεται στην Έκθεση της Επιτροπής των Επτά Πανεπιστημιακών και των προτάσεών της (Στυλιανού, 2012), όπως έχουν σε αδρές γραμμές παρουσιαστεί. Το 2007, ωστόσο, χαράσσεται μια σχετικά διαφορετική πορεία. Σε μια προσπάθεια συστηματοποίησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Καζαμίας, 2012), το ΥΠΠ προέβηκε, επί Υπουργίας Άκη Κλεάνθους, σε μια «ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος» και διαμόρφωσε ένα «Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία», μια μακροσκελή «συνολική πρόταση» με όραμα τη «δημιουργία ενός ανθρώπινου, δημοκρατικού και σύγχρονου σχολείου, το οποίο να διαμορφώνει τους ενεργούς πολίτες του αύριο, παρέχοντάς τους τα εφόδια να αναπτύξουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες αλλά και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αναζητούν και να υλοποιούν τα δικά τους οράματα και επιδιώξεις, κάνοντας όλους εμάς περήφανους για τα δικά μας παιδιά» (ΥΠΠ, 2007, i/ii).

Στα πλαίσια αυτού του Σχεδιασμού, το κυπριακό σχολείο αναμενόταν, ανάμεσα σε άλλα, «να υπερβεί την εσωστρέφεια του παρελθόντος και να εκσυγχρονίσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σχολική γνώση, αναλυτικά προγράμματα, διδακτική/ μαθησιακή διαδικασία, σχολικά βιβλία), με την προσθήκη στόχων που να συνδέουν τις κυπριακές παραδόσεις με τη γνώση του πολιτισμού των άλλων λαών» (ΥΠΠ, 2007: 2), χωρίς, ωστόσο, να εγκαταλείπει την καλλιέργεια των παραδοσιακών αρχών και αξιών. Παράλληλα, ευθύνη του σχολείου, και κατ' επέκταση του δασκάλου, ήταν να «συμβάλει στη δημιουργία του σύγχρονου και ολοκληρωμένου κύπριου και ευρωπαϊού πολίτη», ο οποίος «θα πρέπει να έχει αναπτυγμένη κριτική σκέψη και δημιουργικότητα, να μπορεί να επιλύει προβλήματα, ... να ενδιαφέρεται για τα κοινά, ως ενεργός, συνειδητοποιημένος, υπεύθυνος και δημοκρατικός πολίτης της Κύπρου, της Ευρώπης και του κόσμου» (ΥΠΠ, 2007: 3).

Με την ανάληψη της εξουσίας από τον Δημήτρη Χριστόφια τον Φεβρουάριο του 2008, ωστόσο, ο Στρατηγικός αυτός Σχεδιασμός εγκαταλείπεται και χαράσσεται μια «νέα στρατηγική για την παιδεία και τον πολιτισμό» (ΥΠΠ, 2008: 8), η οποία υιοθέτησε τις βασικές αρχές της Έκθεσης της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση – αρχές πάνω στις οποίες είχε άλλωστε στηριχθεί το προεκλογικό πρόγραμμα του Προέδρου Χριστόφια (Καζαμιάς, 2012) – συμεριζόμενη το «όραμα για ένα δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου, ένα δημοκρατικό σχολείο του πολίτη και όχι ένα σχολείο της οικονομίας της αγοράς» (ΥΠΠ, 2004: 2· «Η Σημερινή, 29 Ιουλίου 2008, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2012). Σκοπός της νέας αυτής στρατηγικής ήταν η «ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με κατευθυντήριες γραμμές τις διαπιστώσεις και εισηγήσεις της Επιτροπής των επτά ακαδημαϊκών, οι οποίες είχαν περιληφθεί στην Έκθεση για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 2004», με απώτερο στόχο την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και τη δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου «το οποίο να απελευθερώνει τις τεράστιες δημιουργικές δυνατότητες των βασικών συντελεστών της εκπαίδευσης (μαθητών, φοιτητών, εκπαιδευτικών) και να προωθεί πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά» (ΥΠΠ, 2008: 7). Αυτό το δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει παράλληλα «να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές χωρίς καμιά διάκριση και να καλλιεργεί παράλληλα την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητα των νέων μας, ώστε να μπορούν να αποκτούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις αναγκαίες γνώσεις και τις δεξιότητες, για να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής, ως ολοκληρωμένοι άνθρωποι και ενεργοί Ευρωπαίοι πολίτες» (ό.π.)

Βασικό εργαλείο και θεμέλιο για την οικοδόμηση του νέου αυτού τύπου ανθρώπου-πολίτη αποτέλεσε η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων – ένας πρωταρχικός στόχος της κυβέρνησης (Χριστόφια), ο οποίος θεωρείτο ως «το σημαντικότερο μέρος» της

εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (δήλωση Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, Ανδρέα Δημητρίου, εφημερίδα «Η Σημερινή», 15 Ιουνίου 2008, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2012: 43), η «ραχοκοκαλιά» στην οποία στηρίχθηκε το όλο εγχείρημα της μεταρρύθμισης όπως αυτή είχε παρουσιαστεί στην Έκθεση της Επιτροπής Μεταρρύθμισης (ΥΠΠ 2009: 7). Τα νέα αυτά προγράμματα που αφορούσαν τον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο μέχρι την Α΄ Λυκείου έθεταν τις «βάσεις για ένα σύγχρονο, ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο το οποίο θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των ευρωπαϊκών δεδομένων και στις ανάγκες του 21ου αιώνα, που τον χαρακτηρίζει η ραγδαία και διαρκώς μεταβαλλόμενη τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη» (ό.π.).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί μια κριτικής σημασίας καινοτομία των αναλυτικών αυτών προγραμμάτων σε σχέση με την οικοδόμηση ταυτότητας δασκάλου, αφού η νέα αυτή μορφή εισαγάγει παράλληλα, όπως συζητείται στη συνέχεια, μια διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού λόγου στο θέμα της επιμόρφωσης και ανάπτυξης του δασκάλου με στόχο τη μεγιστοποίηση επιτυχίας στην εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Πέραν από την καταγραφή των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης, την περιγραφή του σχολείου και της αποστολής του εκπαιδευτικού συστήματος, «όπως η κοινωνία το οραματίζεται», τα νέα αυτά προγράμματα δεν «περιορίζονται απλώς στο θέμα του περιεχομένου (ύλη) της εκπαίδευσης, όπως γινόταν μέχρι σήμερα». Επιπρόσθετα γίνεται αναφορά «στο μαθησιακό περιβάλλον, στις διδακτικές μεθόδους, στα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, στους δείκτες επιτυχίας και τρόπους αξιολόγησης, ενώ επεκτείνεται και στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας» (ό.π.: 7-8), καθώς και στις «συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής που έχει το σχολείο» (ΥΠΠ, 2011: 11).

Παράλληλα, είναι εξίσου σημαντικό και θα πρέπει να σημειωθεί πως:

ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι ο προσανατολισμός τους στην ανάπτυξη των κομβικών ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα, για να είναι ένας άνθρωπος επιτυχημένος στην κοινωνία που ονομάζουμε «κοινωνία της γνώσης», ώστε να διασφαλίζει την ευημερία του και να διάγει μια ευτυχισμένη και ολοκληρωμένη ζωή. Ανάμεσα σ' αυτές, εξέχουσα θέση κατέχουν η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργασία. (ΥΠΠ, 2012: 10).

«Οι κομβικές αυτές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες», όπως οι προαναφερόμενες, «δεν μπορούν να «διδασχτούν» σε ένα παραδοσιακό μάθημα και δεν «μαθαίνονται» ατομικά από κάθε μαθητή και μαθήτριά» αλλά «αναπτύσσονται και καλλιεργούνται μέσα σε τάξεις και σχολεία που λειτουργούν ως εργαστήρια μάθησης, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα και το χρόνο να διατυπώνουν προβλήματα και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν και να βρίσκουν λύσεις» (ό.π.).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν έχουν καμία θέση. Ο δάσκαλος αναμένεται να χρησιμοποιεί στην τάξη μεθόδους που δίνουν σημαντική «έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και επικεντρώνονται σε στρατηγικές που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ. 1 – <http://www.moec.gov.cy/dde/index.html> , ανακτήθηκε στις 27 Απριλίου 2017).

Μια άλλη σημαντική αλλαγή που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων και η οποία χαρακτηρίζει την όλη προσπάθεια είναι μια μετατόπιση της έμφασης, από την «παροχή ευκαιριών για μάθηση σε όλα τα παιδιά, στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διεργασίας, με στόχο να διασφαλιστεί ότι το κάθε παιδί μαθαίνει και αναπτύσσει τις γνώσεις και τις ικανότητες του στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό» (Στυλιανού, 2012:60). Η αποτελεσματικότητα καθίσταται κατά αυτό τον τρόπο υπό έμφαση στόχος και, με σκοπό την επίτευξή του, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η «δυνατότητα προσαρμογής της ύλης και των μεθόδων διδασκαλίας» (ό.π.). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα ξεκινούν να εισάγονται σταδιακά στα σχολεία Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης το 2011, ενώ εφαρμόζεται παράλληλα πλήρως το νέο ωρολόγιο πρόγραμμα στα δημοτικά (ΥΠΠ, 2012). Αυτή η εισαγωγή συνεχίστηκε και κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013.

Με την ανάληψη της εξουσίας από τον Νίκο Αναστασιάδη τον Φεβρουάριο του 2013 το θέμα των αναλυτικών προγραμμάτων – της οικοδόμησης, δηλαδή, του νέου ανθρώπου-πολίτη – βρίσκεται ξανά στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού λόγου, αφού ένας από τους πέντε βασικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής πολιτικής της νέας κυβέρνησης είναι η «αναβάθμιση του περιεχομένου και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης» (ΥΠΠ, 2013: 7), θέτοντας ως «ύψιστη προτεραιότητα» τη «διασφάλιση της ποιότητας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και του διδακτικού υλικού» (ό.π.: 273). Είναι αξιοσημείωτο πως η νέα Κυβέρνηση

προσέδωσε ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση της μέχρι σήμερα πορείας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με σκοπό τη διακρίβωση του οφέλους από τα διάφορα μέτρα και προγράμματα σε σχέση με τις δαπάνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα προηγούμενα χρόνια, τον εντοπισμό προβλημάτων και αδυναμιών και τον επανασχεδιασμό μέτρων και προγραμμάτων, όπου αυτό κριθεί αναγκαίο, ώστε να προωθηθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό η υλοποίηση του στόχου μας, που είναι η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2013: 8).

Αυτός ο μεταρρυθμιστικός λόγος, πέραν από την πρόταξη της αποτελεσματικότητας προτάσσει παράλληλα και θέμα αποδοτικότητας, με μια άμεση σύνδεσή της με την αξιολόγηση.

3.03 Ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος – μια μετάφραση της έννοιας

«ποιότητα» σε αποτελεσματικότητα

Παρά τις κατά καιρούς μεταρρυθμιστικές ενέργειες για εκσυγχρονισμό και αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας – προσπάθειες που ξεκινούν από το 2005 (Στυλιανού, 2012) – ο δρόμος για ποιοτική αναβάθμιση παρουσιάζεται μακρύς και δύσκολος και η κυπριακή εκπαίδευση, κατά την υπό διερεύνηση περίοδο, προκαλεί προβληματισμό και απογοήτευση και αναδεικνύεται ως μια σοβαρή πρόκληση για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βασικό πρόβλημα του δημόσιου σχολείου: η εσωτερική αποτελεσματικότητα του (ΥΠΠ, 2004-2015). Αυτό σημαίνει, όπως εξηγά γενικά ο Καζαμιάς (2008), πως το σχολείο αποτυγχάνει, στην πραγματοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως για παράδειγμα τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο τρόπος δε με τον οποίο ο εκπαιδευτικός λόγος αντικρίζει το πρόβλημα αυτό παρουσιάζει μια ταύτιση της αποτελεσματικότητας με την ποιότητα της εκπαίδευσης, με μια άμεση και ταυτόχρονη σύνδεση και σύγκριση με την αποδοτικότητα των ψηλών επενδύσεων που πραγματοποιούνται στην παιδεία. Αυτή η «φτωχή» απόδοση προκαλεί έντονη απογοήτευση και καθιστά το θέμα της αποτελεσματικότητας μια σοβαρή πρόκληση, αν όχι τη σοβαρότερη για την εκπαιδευτική πολιτική. Η διαμόρφωση αυτής της εικόνας εσωτερικής αναποτελεσματικότητας τροφοδοτείται τοπικά από τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα αλληλένδετα εκπαιδευτικά προβλήματα (όπως της σχολικής αποτυχίας) που καταγράφονται, όσο και μέσα από διεθνείς συγκρίσεις, στη βάση της κατάταξης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας στους διεθνείς διαγωνισμούς PISA και TIMSS.

Ο εκπαιδευτικός λόγος που αρθρώνει ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού επί διακυβέρνησης Χριστόφια, Ανδρέας Δημητρίου, αποτελεί ένα εξαιρετο παράδειγμα αυτής της εικόνας. Σε παρουσίασή του με τίτλο, «Παιδεία και κοινωνία στην Κύπρο του 21ου αιώνα», σε επιστημονικό συνέδριο για τα πενήνταχρονα της κυπριακής εκπαίδευσης, στις 26 Οκτωβρίου 2010, ο τότε Υπουργός έδωσε μια έντονη γεύση σε αυτή την απογοήτευση. Ανέφερε χαρακτηριστικά: «Η Κύπρος πληροί σήμερα όλες τις προϋποθέσεις για να αποκτήσουμε ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ισάξιο με εκείνα των πιο αναπτυγμένων εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης και διεθνώς». Παρόλο που υπήρχαν, σύμφωνα με τον Υπουργό, μια σειρά από θετικούς παράγοντες – όπως οι υψηλές δαπάνες της Πολιτείας για την εκπαίδευση, η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Κύπρου, καθώς και η κεντρική σημασία που απόδιδε η κυπριακή οικογένεια στην εκπαίδευση των παιδιών της – που «θα έπρεπε να θεωρείται κάτι το αυτονόητο να βρίσκεται το εκπαιδευτικό μας σύστημα μεταξύ των κορυφαίων της Ευρώπης» κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει, γεγονός που

«προκαλεί δυσάρεστη έκπληξη» και οδηγεί στο να «χαρακτηρίζεται εκπαιδευτικό σκάνδαλο η έλλειψη σχετικής επιτυχίας» (Δημητρίου, 2012: 97-98).

Πώς καθορίζεται, πώς μετριέται αυτή η επιτυχία; Πηγή του όλου «σκανδάλου» είχε αποτελέσει η μη επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων των μαθητών, όσον αφορά στη θέση που αυτοί καταλαμβάνουν στις εκπαιδευτικές επιδόσεις σε διεθνείς έρευνες, και στις οποίες κατατάσσονταν, στις τελευταίες θέσεις των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες και στη γλώσσα. Και κατέληγε ο εν λόγω Υπουργός πως «με όλα αυτά ως δεδομένα, είμαι βέβαιος ότι εκφράζω την επιθυμία όλων μας, όταν δηλώνω ότι θα πρέπει να καταβάλουμε κάθε προσπάθεια για να αλλάξει αυτή η κατάσταση, χωρίς καμία καθυστέρηση. Και είμαι βέβαιος ότι μπορούμε να την αλλάξουμε. Αυτός είναι ο στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, να ανεβάσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα στην κορυφή της Ευρώπης» (Δημητρίου, 2012: 98).

Παρόμοιος ο εκπαιδευτικός λόγος που αρθρώνεται και από την παρούσα κυβέρνηση. «Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων», αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2014, «αναδεικνύεται ως ζητούμενο της κοινωνίας, αφού αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι αυτά δεν αντιπροσωπεύουν τις επενδύσεις της Πολιτείας στην Εκπαίδευση» (σ.10/11).

Σε αυτή τη διαπίστωση οδηγούν και διεθνείς έρευνες στις οποίες έλαβε μέρος η Κύπρος, τα αποτελέσματα εσωτερικών εξετάσεων, όπως των Παγκυπρίων Εξετάσεων, σχετικές επιστημονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Κύπρο, καθώς και γενικότερες αντιλήψεις όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι με τον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα» εννοούνται όχι μόνο οι γνώσεις αλλά και οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι δεξιότητες που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές μέσα από την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σίγουρα αυτός ο στόχος δεν αφορά μόνο τη φετινή σχολική χρονιά – (ήταν ο πρώτος υπό έμφαση στόχος για τη σχολική χρονιά 2014-2015). Πρέπει να είναι υπό έμφαση στόχος κάθε σχολική χρονιά, αφού αυτός αφορά άμεσα τη βασική αποστολή όλων: εκπαιδευτικού συστήματος, σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών (ό.π.: 11).

Επιδίωξη της κυπριακής πολιτείας δεν είναι επομένως μόνο μια «ποιοτική» αλλά και «αποτελεσματική παιδεία» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος 2013: 4), ώστε «όλες οι διαθέσιμες δαπάνες να έχουν και το ανάλογο αντίκρισμα στα μαθησιακά αποτελέσματα», δήλωνε σε δημοσιογραφική διάσκεψη ο τότε Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού, Κυριάκος Κενεβέζος, την 1^η Νοεμβρίου 2013. Και αυτές οι δαπάνες στη δημόσια παιδεία αντιπροσωπεύουν «τεράστια ποσά», που συγκριτικά ομιλούντες «ως ποσοστό του ΑΕΠ ανέρχονται στο 8.1% ποσοστό που κατατάσσει την Κύπρο στην κορυφή της Ευρώπης ως προς τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση (ό.π.: 7).

Θα ήταν ίσως δυνατό να ισχυριστεί κάποιος πως αυτή η αρνητική εικόνα δεν ανταποκρίνεται πιστά στην πραγματικότητα; Κάποιοι αριθμοί μιλούν από μόνοι τους. Κάθε χρόνο ένα ποσοστό 10-12% λειτουργικά αναλφάβητων παιδιών τελειώνει το Δημοτικό σχολείο. Στο σχολικό έτος 2010-11, για παράδειγμα, 1305 παιδιά παρακολούθησαν μαθήματα αλφαριθμητισμού στη Μέση Εκπαίδευση. Τα περισσότερα τελειώνουν τη Γ΄ τάξη γυμνασίου παραμένοντας αναλφάβητα (Προεκλογικό Πρόγραμμα Νίκου Αναστασιάδη, Φεβρουάριος 2013: 97). Στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού έχουν ξοδευτεί υπέρογκα ποσά δημοσίου χρήματος, χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα και έλεγχο της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ό.π: 98). Η εικόνα καθίσταται ζοφερότερη αν λάβει κανείς υπόψη της κοινωνικές συνέπειες του αναλφαριθμητισμού, και όχι μόνο. Το κόστος ανά παιδί που «εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο ή/και μένει αναλφάβητο ανέρχεται σε ποσό άνω του ενός εκατομμυρίου Ευρώ σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, πέραν του ότι δεν μπορεί να εξασφαλίσει ποιότητα ζωής και εξαρτάται από τις παροχές κοινωνικής πρόνοιας σε όλη τη ζωή του» (ό.π.: 98).

Αυτή η αρνητική εικόνα φαίνεται δε να έχει συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό χρώμα αν λάβουμε υπόψη και τη συζήτηση του Περσιάνη (2012), πως οι φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών των κατωτέρων κοινωνικοοικονομικών τάξεων αποτελούν ένα πρόβλημα-πρόκληση – ένα πρόβλημα το οποίο ο ίδιος κατατάσσει, μαζί με τη «δραματική καθίζηση της ύφεσης» των παιδιών αυτών για μάθηση, ανάμεσα στα «πολύ επείγοντα» που έχει να αντιμετωπίσει η κυπριακή εκπαίδευση. Τα παιδιά αυτά, όπως επισημαίνει ο Περσιάνης, έπαψαν να πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης και αντιμετωπίζουν το σχολείο με «πολλή αδιαφορία και κυνισμό» (ό.π.: 24). Κάτω από αυτό το πρίσμα, το κυπριακό σχολείο θα μπορούσε να κατηγορηθεί και για εξωτερική αναποτελεσματικότητα (αδυναμία προώθησης ισότητας και ισότητας ευκαιριών).

Τα στατιστικά δεδομένα της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του ΥΠΠ, τα οποία παρατίθενται στις Ετήσιες Εκθέσεις του για την υπό διερεύνηση περίοδο (2004-2015), προσθέτουν σε αυτή τη ζοφερή εικόνα κάνοντας την παράλληλα πιο λεπτομερή. Η σχολική αποτυχία αποτελεί τον κυριότερο λόγο παραπομπής παιδιών στην εν λόγω Υπηρεσία, η πλειοψηφία των οποίων, θα πρέπει να επισημανθεί, δεν παρουσιάζει νοητική καθυστέρηση και παρά ταύτα παρουσιάζει σχολική αποτυχία. Το σχόλιο της Υπηρεσίας στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2014 (σ.241) για αυτή την κατάσταση μόνο προβληματισμό μπορεί να προκαλέσει. «Αυτή είναι μια διαπίστωση» σημειώνεται, «που γίνεται διαχρονικά και είναι κάτι που πρέπει να απασχολήσει όχι μόνο την Υ.Ε.Ψ., αλλά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα». Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως ο όρος «σχολική αποτυχία αναφέρεται στην αποτυχία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού και να προσαρμοστεί στις

εξατομικευμένες δυνατότητες και ικανότητές του» (ΥΠΠ, 2014: 246-7). Αν λάβουμε υπόψη πως ανάμεσα στους στόχους του εκσυγχρονισμού και της αναμόρφωσης του δημόσιου σχολείου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι το σχολείο «να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών» (ΥΠΠ, 2009: 7) και πως η «διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας ... στόχο έχει την ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών όλων ανεξαιρέτα των μαθητών και την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης, συμμετοχής, μάθησης και επιτυχίας στην εκπαίδευση» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος 2013: 4), το πρόβλημα της αναποτελεσματικότητας καθίσταται βαθύτερο.

Πέραν από τη διαχρονική παρουσία του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας «αξιοσημείωτη είναι, επίσης», όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2011, η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται η Συναισθηματική Απόσυρση από το Σχολείο(7.1%) και η Μη Κανονική Φοίτηση/Σκασιαρχείο (5.8%)» ανάμεσα στα παιδιά που παραπέμπονται στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (ΥΠΠ, 2012: 178) – (τα στοιχεία αφορούν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). «Τα φαινόμενα αυτά πρέπει να μας προβληματίσουν», αναφέρεται στην εν λόγω Έκθεση, «γιατί αποτελούν σοβαρούς παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση σχολικής βίας και άλλων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων» (ό.π.). Ήδη αυτά τα προβλήματα είναι υπαρκτά στην κυπριακή εκπαίδευση. Η αντικοινωνική συμπεριφορά και η παραβατικότητα στα σχολεία αυξάνεται με ανεξέλεγκτους ρυθμούς. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών «παραπέμπεται» στη διεύθυνση των σχολείων και στους ψυχολόγους για προβλήματα συμπεριφοράς (Προεκλογικό Πρόγραμμα Νίκου Αναστασιάδη, Φεβρουάριος 2013: 98-9). Σε αυτά τα προβλήματα θα πρέπει να προσθέσουμε και την εκφοβιστική συμπεριφορά (ΥΠΠ, 2015).

Δεδομένων όλων αυτών των προβλημάτων και προκλήσεων με τα οποία βρισκόταν και βρίσκεται αντιμέτωπη η εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη η συμπερίληψη της έννοιας «αποτελεσματικότητα» ψηλά στην ατζέντα του εκπαιδευτικού λόγου. Όπως επισημαίνει άλλωστε και ο Καζαμίας (1994, 1999 όπως αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 627), η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική καθώς και ο λόγος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποδίδουν ψηλή σημαντικότητα στην «αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, τον εργαλειακό ορθολογισμό, την παραγωγή γνώσης, και την εμπορεύσιμη εκπαίδευση».

3.04 Αξία της εκπαίδευσης

Αυτά τα χαρακτηριστικά του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου δεν θα πρέπει να τα αντικρίσει κανείς ξεκομμένα από το ευρύτερο πλαίσιο μιας σημαντικής εθνικής αφήγησης, όπου απαντάται το θεμελιώδες ερώτημα που αφορά στην αξία, στη σημαντικότητα που η πολιτεία και η κοινωνία αποδίδουν στην εκπαίδευση. Όπως συζητά ο Περσιάνης (2010), μια

από τις εθνικές αφηγήσεις που επηρέασαν την εκπαιδευτική ιστορία της ελληνοκυπριακής κοινότητας κατά τους δύο τελευταίους αιώνες (1812-2009) είναι η μεγάλη αξία που έχει η εκπαίδευση – μια αφήγηση που τις ρίζες της διαχρονικότητάς της αναγνωρίζει κανείς στην Ιδρυτική Πράξη του Αρχιεπισκόπου Κυπριανού το 1812. Οι υψηλές προσδοκίες που η κυπριακή κοινωνία έχει από την εκπαίδευση όσο και οι οικονομικές θυσίες των γονιών για τη μόρφωση των παιδιών τους (Περσιάνης, 2012) αντικατοπτρίζουν αυτή την αξία και σημαντικότητα που αποδίδεται. Το ύψος δε των δημοσίων δαπανών μαρτυρεί πως από την πλευρά του το κυπριακό κράτος δεν υποβαθμίζει την αξία της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της επενδυτικής του πολιτικής (ΥΠΠ, 2013).

Η μορφή αυτής της ίδιας της αξίας έχει, ωστόσο, τη δική της ιδιαίτερη σημασία. Ο Περσιάνης (2012: 68) συζητά πως η ιστορία της κυπριακής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται διαχρονικά, από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1960, από μια «ισχυρή πίστη στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης». Οι πολιτικές αποφάσεις που πάρθηκαν σε αυτό το χρονικό σημείο από τη νεοσύστατη τότε κυπριακή πολιτεία έχουν την ιδιαίτερη βαρύτητά τους, αφού τοποθέτησαν την εκπαίδευση σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που εξακολουθεί να σφραγίζει το παρόν. Ποιες ήταν αυτές οι αποφάσεις και πώς αιτιολογούνται; Με την ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας τέθηκε το δίλημμα κατά πόσο έπρεπε να συνεχιστεί η πλήρης εφαρμογή των ελληνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων – κάτι που συνέβαινε για 150 χρόνια, όταν το νησί ήταν υποδουλωμένο στην Τουρκία και την Αγγλία – ή να εισαχθούν καινούργιες μορφές εκπαίδευσης που θα τοποθετούσαν τη χώρα σε μια τροχιά ταχύτερης οικονομικής ανάπτυξης (Περσιάνης, 2012). Καταλυτικό ρόλο στην έκβαση της όλης συζήτησης διαδραμάτισαν οι τότε Υπουργοί Εργασίας, Τάσος Παπαδόπουλος, και Οικονομικών Ρένος Σολομίδης – άνθρωποι επηρεασμένοι από την κυρίαρχη τότε οικονομική θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου – οι οποίοι όχι μόνο υποστήριξαν ένθερμα τη δεύτερη άποψη αλλά και έπεισαν το Υπουργικό Συμβούλιο να αποφασίσει υπέρ της συμπερίληψης της εκπαίδευσης στις παραγωγικές δραστηριότητες του κράτους και να εντάξει τον προγραμματισμό της στα πενταετή προγράμματα οικονομικής ανάπτυξης, με πρώτο το Β' Πενταετές Πρόγραμμα, 1967-1971, (ό.π.), γεγονός που ισχύει έκτοτε. Όπως συζητά και ο Μπουζάκης (2012: 74), οι υποστηρικτές, «που δίνουν έμφαση στον οικονομικό ρόλο του σχολείου, στην εργαλειακή-χρηστική γνώση» φαίνεται να κυριαρχούν μετά την ανεξαρτησία της χώρας.

Η επιβίωση αυτής της αξίας διαχρονικά, και πιο συγκεκριμένα κατά την περίοδο 1974-2009, γίνεται κατανοητή αν τοποθετηθεί κάτω από το πρίσμα του πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος που επικρατούσε αυτή την περίοδο και της μεγαλύτερης έμφασης που δόθηκε στον οικονομικό παράγοντα (Περσιάνης, 2010). Τα πρώτα χρόνια μετά

την Τουρκική εισβολή του 1974 για να αναζωογονηθεί η οικονομία και να επιβιώσει το κράτος και, στη συνέχεια, για να μπορέσει η χώρα να ικανοποιήσει τους δείκτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για πλήρη ένταξη (ό.π.). Η ίδια ουσιαστικά ερμηνεία μπορεί να αποδοθεί και για την επιβίωση αυτής της αξίας από το 2009 και μετέπειτα. Ήδη η συζήτησή μας όσον αφορά στις μεταρρυθμίσεις έχει καταδείξει δύο σημαντικούς παράγοντες που υπήρχαν και στην προηγούμενη περίοδο: την ανάγκη επανεκκίνησης/ ανάπτυξης της οικονομίας για έξοδο από την οικονομική κρίση και επιβίωση του κράτους, όπως και την ανάγκη και συμβατική υποχρέωση ικανοποίησης των οικονομικών και άλλων στρατηγικών στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η εκπαίδευση βρίσκεται καθυποταγμένη στην οικονομία και αναμένεται να προετοιμάζει το εργατικό δυναμικό της χώρας. Δεν φαίνεται να το πετυχαίνει πλήρως, ωστόσο. Ανάμεσα στα προβλήματα της κυπριακής εκπαίδευσης που το ίδιο το ΥΠΠ καταγράφει είναι και η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί κατά τρόπο ευέλικτο στις ανάγκες της οικονομίας, της αγοράς εργασίας, δηλαδή, και της κοινωνίας της γνώσης, και να διορθώσει τις «ποσοτικές και ποιοτικές ανισοσκελίες στην αγορά εργασίας», όπου παρατηρούνται ελλείψεις σε τεχνικά επαγγέλματα και επαγγέλματα χαμηλής εξειδίκευσης (Σαββίδης, 2007, διαφάνεια 16).

3.05 Ο ρόλος του δασκάλου στην πορεία μεταρρύθμισης

Σε αυτή τη μακρά πορεία μεταρρυθμίσεων ο εκπαιδευτικός λόγος έχει τοποθετήσει τον δάσκαλο ακριβώς στο επίκεντρο, ως τον παράγοντα-κλειδί για την επιτυχή έκβασή τους, μέσα από μια άμεση σύνδεση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αναβάθμισής της με την ποιότητα και την αναβάθμιση της ποιότητας του ίδιου του δασκάλου. Βασικοί πυλώνες διασφάλισης αυτής της ποιότητας και της αναβάθμισής της αποτελούν ο εκσυγχρονισμός του συστήματος διορισμού, η συνεχής επιμόρφωση και ανάπτυξη και ο εκσυγχρονισμός της καθώς και ο εκσυγχρονισμός του συστήματος αξιολόγησης του έργου του δασκάλου, και όλο αυτό κάτω από το πρίσμα του κριτικού στόχου πετυχημένης εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων. Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως και τα τρία αυτά θέματα βρίσκονταν ψηλά στην ατζέντα των δύο προηγούμενων κυβερνήσεων όπως και της παρούσας.

Κάποια ενδεικτικά παραδείγματα εκπαιδευτικού λόγου τεκμηριώνουν τόσο την κεντρικότητα του ρόλου του δασκάλου όσο και τη διασύνδεσή της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη δική του ποιότητα. «Η ποιότητα στην εκπαίδευση, ... περνάει μέσα από την ποιότητα των εκπαιδευτικών», δήλωνε σε δημοσιογραφική διάσκεψη την 1^η Νοεμβρίου 2013 ο τότε Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού Κυριάκος Κενεβέζος (ΥΠΠ, Δεκέμβριος, 2013: 2). Έχοντας δε «ως βασική αρχή τη θέση ότι η ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να

διασφαλιστεί μόνο με ποιοτικούς εκπαιδευτικούς, και ότι η πρόσληψη προσωπικού αποτελεί τη σημαντικότερη λειτουργία ενός οργανισμού, θέσαμε ως μια από τις προτεραιότητές μας τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση» (ό.π.). Απώτερος στόχος είναι μέσα από το «νέο σύστημα να προσλαμβάνονται οι ικανότεροι υποψήφιοι, για να εξασφαλίσουμε τα εχέγγυα παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές μας» (ό.π.).

Αν και αυτή η τελευταία δήλωση του Υπουργού θα μπορούσε να αφήνει κάποια σκιά να αιωρείται όσον αφορά στην ποιότητα του υφιστάμενου ανθρώπινου δυναμικού στη δημόσια εκπαίδευση, αυτό κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να ισχύει. Στην ίδια δημοσιογραφική διάσκεψη ο Υπουργός έκανε αναφορά σε «προσοντούχο», «αξιόλογο και ποιοτικό» ανθρώπινο δυναμικό και πως θα έπρεπε να «αξιοποιήσουμε αυτούς τους επαγγελματίες στο μέγιστο δυνατό βαθμό» (ό.π.: 2). Αυτή η αξιοποίηση και μεγιστοποίηση παρουσιάζεται συνδεδεμένη με την επιμόρφωση-ανάπτυξη του δασκάλου. «Η βασικότερη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιωνδήποτε καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων δεν είναι άλλη από τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» δήλωνε ο εν λόγω Υπουργός (ό.π.), ενώ επί προηγούμενης κυβέρνησης ο τότε Υπουργός Παιδείας Ανδρέας Δημητρίου θεωρούσε πως η επιτυχία ή όχι της εισαγωγής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς που θα τα εφαρμόσουν (Χαραυγή, 1 Ιουνίου 2008:16, όπ. αναφ. στο Περσιάνης, 2010: 119). Πέραν από την επιλογή των ικανότερων και τη συνεχή επιμόρφωση και αξιοποίηση αυτού του ανθρώπινου δυναμικού, απαραίτητη προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμισή του αποτελούσε και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΠ, Δεκέμβριος, 2013: 2), θέματα που συζητούνται εκτενέστερα στη συνέχεια.

3.06 Διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής

Ιστορικά η διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι στενά συνδεδεμένη και ακολουθεί, όπως συζητά ο Περσιάνης (2010), μια παράλληλη πορεία προς την πορεία νομιμοποίησης του κυπριακού κράτους, η οντότητα του οποίου απειλήθηκε πολλές φορές: η τουρκοκυπριακή ανταρσία του 1963, οι απειλές για τουρκική εισβολή το 1964 και 1967, το πραξικόπημα και η Τουρκική Εισβολή του 1974, και η ανακήρυξη του «Τουρκοκυπριακού Κράτους της Βόρειας Κύπρου» το 1983. Αυτή η πολυτάραχη πορεία νομιμοποίησης επηρέασε «άμεσα και σε μεγάλο βαθμό» την οικοδόμηση εκπαιδευτικής πολιτικής (Περσιάνης, 2010: 62). Κατά την περίοδο 1960-1974, από την ανεξαρτησία μέχρι την Τουρκική Εισβολή, καταγράφεται μια στενότερη σύνδεση, μια ταύτιση της εκπαίδευσης της Κύπρου με αυτή της Ελλάδας. Στα χρόνια που ακολούθησαν, από το 1974-2009, το σκηνικό διαφοροποιείται και παρατηρείται μια σταδιακή απεξάρτηση από την ελλαδική

εκπαιδευτική πολιτική, στην αρχή με αργό ρυθμό και γρηγορότερα στη συνέχεια (ό.π.). Η πρώτη κυβέρνηση που τόλμησε να κάνει την κίνηση ανεξάρτησης ήταν η κυβέρνηση Τάσσου Παπαδόπουλου (2003-2008) και στη συνέχεια η κυβέρνηση Δημήτρη Χριστόφια (2008-2013), (ό.π.). Όσο «περισσότερο εμπεδώνεται το κυπριακό κράτος στη συνείδηση του ελληνικού πληθυσμού του νησιού», υποδεικνύει ο Περσιάνης (2010: 78), «τόσο τολμηρότερα γίνονται τα βήματα της πολιτικής και εκπαιδευτικής ηγεσίας για εκπαιδευτική ανεξάρτηση». Αυτή η κίνηση καταγράφεται ως έντονη, ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 2000, όταν η χώρα γίνεται δεκτή στην Ευρωπαϊκή Ένωση ως ισότιμο μέλος (ό.π.) – ένα γεγονός που προσφέρει στην κυβέρνηση ένα «ισχυρό νομιμοποιητικό πλαίσιο για χάραξη ανεξάρτητης εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς τον φόβο να κατηγορηθούν οι κυβερνώντες ότι αποκόπτουν τους δεσμούς με την Ελλάδα» (ό.π.: 78).

Έχοντας πλέον μια όλο και αυξανόμενη ανεξάρτητη φωνή, πάνω σε ποια θεμέλια εδράζεται η διαμόρφωση αυτής της πολιτικής κατά την υπό διερεύνηση περίοδο; Ήδη, η μέχρι τώρα συζήτησή μας όσον αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την οικονομική αξία της εκπαίδευσης έχουν οικοδομήσει μια αδρή εικόνα αυτών των θεμελίων. Αξίες, διαχρονικά και τρέχοντα προβλήματα – εκπαιδευτικά, κοινωνικά, οικονομικά – και οι πιέσεις που αυτά δημιουργούν, οι προκλήσεις, τοπικές και διεθνείς, με τις οποίες το κυπριακό κράτος και κατ'επέκταση η εκπαίδευση βρίσκονταν αντιμέτωποι, κατευθύνουν τον εκπαιδευτικό λόγο και επιδρούν καταλυτικά στη λήψη αποφάσεων και στην οικοδόμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τη διαδικασία αυτής της οικοδόμησης χαρακτηρίζει η υιοθέτηση μιας ταυτόχρονης διπλής οπτικής που στρέφει το βλέμμα στα δρώμενα τόσο εντός όσο και εκτός των εθνικών συνόρων – δρώμενα στα οποία οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής καλούνται και αναμένονται να ανταποκριθούν. Εκτός των συνόρων, τα τεκταινόμενα στον παγκόσμιο χώρο καθώς και η ένταξη σε ένα διεθνή χώρο, την Ευρωπαϊκή Ένωση, σε συνάρτηση με μια ιδιόμορφη χρονική διάσταση που φέρει το όνομα «21^{ος} αιώνας» θέτουν τον εκπαιδευτικό λόγο σε δράση και σε μια ανάλογη προσαρμοστική τροχιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2010, η Κύπρος δεν είναι απλά Κύπρος αλλά είναι η «ευρωπαϊκή Κύπρος του 21^{ου} αιώνα», (ΥΠΠ, 2011: 7) και το δημόσιο σχολείο αναμένεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο να «ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις νέες συνθήκες που δημιουργεί ο 21^{ος} αιώνας» (ΥΠΠ, 2009: 7), καθώς και στις «απαιτήσεις των ευρωπαϊκών δεδομένων» (ό.π.) και να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις των καιρών (ΥΠΠ, 2004). Ποιες είναι αυτές οι νέες συνθήκες και προκλήσεις τις οποίες οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής είναι υποχρεωμένοι να διαχειριστούν; Ένας «συνεχώς μεταβαλλόμενος κόσμος» (ΥΠΠ, 2004: 1.1.2 Δημοτική Εκπαίδευση), «η ραγδαία και

διαρκώς μεταβαλλόμενη τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη» (ΥΠΠ, 2009: 7), «η επιστημονικο-τεχνική επανάσταση, (η) έκρηξη των γνώσεων και (η) ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» (ΥΠΠ, 2011: 7) σε ένα παγκοσμιοποιημένο χώρο. Η εκπαίδευση καλείται συνεπώς να «ανταποκρίνεται στις ανάγκες του πολίτη του 21ου αιώνα, να προετοιμάζει τους νέους» της χώρας, «τους αυριανούς πολίτες του κόσμου της παγκοσμιοποίησης, της πληροφορίας, της διακίνησης ιδεών και εργασίας, και να τους εξοπλίζει με τα αναγκαία εφόδια, ώστε να επιβιώσουν στο σκληρό και ανταγωνιστικό περιβάλλον της κοινωνίας της αγοράς και της εργασίας» (ΥΠΠ, 2013: 7). Ιδιαίτερα όσον αφορά στον χώρο της Ενωμένης Ευρώπης, «οι νέοι της Κύπρου πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταγωνιστούν τους υπόλοιπους νέους της Ευρώπης και να ανταποκριθούν στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης», δεδομένου πως η ένταξη της Κύπρου σε αυτό το δίκτυο έχει επιφέρει «απρόβλεπτη εξέλιξη της αγοράς εργασίας» (ΥΠΠ, 2006: 142). Οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνουν επομένως «ταυτόχρονα υπόψη το ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και επιδιώκ(ουν), μέσα από μια μεθοδικά προδιαγεγραμμένη και σχεδιασμένη στρατηγική, να ανταποκριθ(ούν) με αποτελεσματικότητα στις ανάγκες της κυπριακής κοινωνίας και στις σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές προκλήσεις» (ΥΠΠ, 2008: 7). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ευρωπαϊκή Κύπρος προχωρεί «σταδιακά στην υλοποίηση μιας συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που να συνάδει με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά δεδομένα και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και των νέων μας» (ΥΠΠ, 2006: 7).

Αυτή η προς τα έξω ματιά λειτουργεί παράλληλα και συγκριτικά. Ο διεθνής/παγκόσμιος εκπαιδευτικός χώρος αποτελεί μέτρο σύγκρισης, αφού παρουσιάζεται να γίνεται αποδεχτός από τον τοπικό λόγο ως «ανώτερος». Αυτή η παραδοχή ενεργοποιεί τον λόγο προς μια κατεύθυνση αναβάθμισης της θέσης της κυπριακής εκπαίδευσης στη γενική παγκόσμια κατάταξη, μέσα από την επιδίωξη επίτευξης αριστείας και απομάκρυνσης από τη μετριότητα. Στόχος των μεταρρυθμίσεων ήταν η σύγχρονη Κύπρος να «μπορέσει να πρωταγωνιστήσει στο ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο (ΥΠΠ, 2012: 7), να πρωταγωνιστήσει «από πλευράς μάθησης στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο (ΥΠΠ, 2013: 8).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πυξίδα στη χάραξη της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν και τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών στις διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες PISA και TIMSS. Οι δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, Κώστα Καδή, σε συνέντευξη τύπου στις 7 Δεκεμβρίου 2016, για την παρουσίαση των τότε πρόσφατων ερευνητικών αποτελεσμάτων τεκμηριώνουν την επίδραση

των εν λόγω ερευνών και τη διαμορφωτική λειτουργία που ασκούν. Η συμμετοχή της Κύπρου σε αυτές τις έρευνες, είχε δηλώσει ο Υπουργός, «στοχεύει πρωτίστως στην αυτοαξιολόγηση του συστήματος» της χώρας «και ενεργεί ως βασικό εργαλείο αυτοβελτίωσης και όχι σύγκρισης με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα» – μια δήλωση που θα πρέπει κανείς να θέσει υπό αμφισβήτηση αν την εξετάσει κριτικά, αφού το συγκριτικό στοιχείο εμπεριέχεται εκ των πραγμάτων στη συνολική εικόνα που οι έρευνες αυτές διαμορφώνουν και είναι αδύνατο να αφαιρεθεί. Αν οι μαθητές του κυπριακού σχολείου είχαν διαπρέψει και είχαν καταταγεί πολύ ψηλά στη γενική κατάταξη, άραγε ο εκπαιδευτικός λόγος δεν θα αξιοποιούσε ανάλογα αυτό το γεγονός και δεν θα διαφοροποιούσε την πιο πάνω δήλωση του;

Τα αποτελέσματα, λοιπόν, αυτών των ερευνών έχουν την ιδιαίτερη βαρύτητά τους για το ΥΠΠ, το οποίο «επιφυλάσσεται να (τα) μελετήσει σε βάθος ... για λήψη αποφάσεων και δράσεων. Απώτερος στόχος μας παραμένει η αξιοποίηση των πολύ σημαντικών δεδομένων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής ...», δεδομένων των χαμηλών μέσων όρων που είχαν καταγράψει οι μαθητές της κυπριακής εκπαίδευσης στα τρία εξεταζόμενα αντικείμενα (<http://www.pio.gov.cy/moi/pio2013.nsf/All/2A5F525AF254A384C2258082004863EE?OpenDocument&L=G>, ανακτήθηκε στις 24 Απριλίου 2017). Ας μη ξεχνάμε σε σχέση με τις μη ικανοποιητικές επιδόσεις των μαθητών την πίεση που δημιουργείται προς την εκπαίδευση από την κοινωνία, για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2014, αυτός ο στόχος «αναδεικνύεται ως ζητούμενο της κοινωνίας», αφού «αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι αυτά δεν αντιπροσωπεύουν τις επενδύσεις της Πολιτείας στην Εκπαίδευση», όπως διαπιστώνεται, ανάμεσα σε άλλα, και με τη συμμετοχή της χώρας σε διεθνείς έρευνες όπως οι πιο πάνω αναφερόμενες (σ. 10/11). Αυτό ακριβώς το ζητούμενο αντικατοπτρίζεται και σε αρθρογραφία στον ημερήσιο τύπο. «Αυτή τη στιγμή», αναφέρει ένα πολύ σύντομο άρθρο στον «Φιλελεύθερο» της 9^{ης} Ιουνίου 2017, που «έχουμε τις υψηλότερες κρατικές δαπάνες στην Ευρωζώνη στον τομέα της Παιδείας. Ξοδεύουμε δηλαδή τα περισσότερα λεφτά ως κράτος, για την παιδεία, απ' οποιοδήποτε άλλο κράτος από τους εταίρους μας. Κι όμως τα αποτελέσματα είναι πολύ-πολύ φτωχά».

Και ενώ οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής είναι προσανατολισμένοι στην αντιμετώπιση των παγκόσμιων και των ενωσιακών προκλήσεων, είναι υποχρεωμένοι να προσανατολίζονται ταυτόχρονα και προς άλλες κατευθύνσεις αναγνωρίζοντας πολιτικοοικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και ιστορικές πραγματικότητες. Το άλτο Κυπριακό πρόβλημα, ο διαμελισμός και η συνεχιζόμενη κατοχή της χώρας από την

Τουρκία συνεχίζουν να αποτελούν μια πρόκληση για τη διαμόρφωση ενός ανθρώπου-πολίτη που όχι μόνο να αγαπά την πατρίδα του αλλά και να αγωνίζεται για την απελευθέρωση και την επανένωσή της – ένας διαχρονικός στόχος από το 1974 μέχρι τις μέρες μας (ΥΠΠ, 2013). Παράλληλα στη διαμόρφωσή του ο εκπαιδευτικός λόγος είναι δέσμιος της ιστορίας, δέσμιος του παρελθόντος και εδράζεται σε μια απόλυτη και διαχρονική παραδοχή πως «η κυπριακή εκπαίδευση, αναδεικνύει τις ελληνικές μας καταβολές, στηρίζεται στο ιστορικό και πολιτιστικό παρελθόν της πατρίδας μας», ενώ αναγνωρίζει κοινωνικές αλλαγές και πραγματικότητες του παρόντος και καταθέτει πως η κυπριακή εκπαίδευση στηρίζεται επίσης και «στη βούλησή μας να ζήσουμε σε ένα πολυπολιτισμικό κράτος» (ΥΠΠ, 2008: 7).

Με την οπτική στραμμένη στον ίδιο τον χώρο της εκπαίδευσης, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής είναι υποχρεωμένοι να διαχειριστούν και να επιλύσουν μια σειρά από προβλήματα: εσωτερικής αναποτελεσματικότητας και, σε άμεση συνάρτηση με αυτό, αποδοτικότητας, σχολικής αποτυχίας, λειτουργικού αναλφαβητισμού, συναισθηματικής απόσυρσης από το σχολείο, πρόωρης εγκατάλειψής του, αντικοινωνικής συμπεριφοράς, παραβατικότητας, σχολικού εκφοβισμού (ΥΠΠ, 2010-2015), έλλειψης εμπιστοσύνης προς το δημόσιο σχολείο – μια κατάσταση που αντικατοπτρίζεται στην ύπαρξη παραπαιδείας και η οποία δημιουργεί και αυτή με τη σειρά της πίεση για βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2004). Καλούνται επίσης να διασφαλίσουν ισότητα ευκαιριών (ΥΠΠ, Δεκέμβριος 2013) και να διαχειριστούν το θέμα της οικοδόμησης και του παντρέματος ταυτοτήτων στην πολυπολιτισμική κυπριακή κοινωνία – ένα έργο καθόλου εύκολο δεδομένης της ύπαρξης μιας «Ελληνικής εθνικής ταυτότητας» που αμφισβητείται από μια «νέο-κυπριακή ταυτότητα» (που να αγκαλιάζει τόσο τους Έλληνοκυπρίους όσο και τους Τουρκοκυπρίους), και όλο αυτό κάτω από μια ευρύτερη ομπρέλα μιας «Ευρωπαϊκής ταυτότητας» (Koutsellini, 2007 όπ. αναφ. στο Dieronitou, 2010).

Όπως έχει ήδη αναδείξει η συζήτησή μας για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο άλλων δημόσιων πολιτικών και αναμένεται να ανταποκρίνεται στα κελεύσματα και να υπηρετεί τους σκοπούς και στόχους της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής της χώρας. Η εκπαίδευση είναι ένα εργαλείο στα χέρια του κράτους για την επίτευξη αυτών των στόχων. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός λόγος βρίσκει τον εαυτό του υποχρεωτικά να κινείται μέσα στα συγκεκριμένα επιτρεπόμενα πλαίσια άλλων λόγων και ενεργεί ως θεραπαίνιδα τους.

Κυρίαρχος λόγος στο όλο πλέγμα της διαμόρφωσης δημόσιων πολιτικών είναι ο οικονομικός, με ένα ιδιαίτερα καταλυτικό και προστακτικό ρόλο, όπως έχουμε ήδη αναδείξει στην μέχρι τώρα συζήτησή μας (π.χ. Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016).

Αυτό με τη σειρά του απορρέει κάθετα από τον παράγοντα Ευρωπαϊκή Ένωση και πιο συγκεκριμένα από τους μακροπρόθεσμους στόχους της στο πλαίσιο των δύο στρατηγικών της κατά την υπό διερεύνηση περίοδο: τη Στρατηγική της Λισαβόνας, η οποία αποτελούσε τη μεγαλύτερη πρόκληση για την κυπριακή κυβέρνηση τόσο προ- όσο και μεταεταξιακά, και τη Στρατηγική Ευρώπη 2020. Η διαμόρφωση συνεπώς της εκπαιδευτικής πολιτικής υποχρεωτικά ανταποκρίνεται, προσαρμόζεται, εναρμονίζεται, και κατ'επέκταση, υπηρετεί αυτούς τους λόγους. Ταυτόχρονα, ο οικονομικός προσανατολισμός της χώρας, ο στόχος για αναβάθμισή της σε διεθνές και περιφερειακό κέντρο υπηρεσιών καθώς και ο στόχος για βελτίωση της ποιότητας της ζωής συμβάλλουν στη διατήρηση του εκπαιδευτικού λόγου σε μια τροχιά γύρω από τον οικονομικό. Αυτή η τροχιά καθίσταται και μεταμορφώνεται σε μια έλξη βαρύτητας που βυθίζει τον εκπαιδευτικό λόγο βαθύτερα στον οικονομικό με την οικονομική κρίση που διέρχεται η χώρα, δεδομένου πως οι πιέσεις που ασκούνται για επανεκκίνηση, ανάπτυξη της οικονομίας και βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς της καθίστανται εντονότερες (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016). Όπως συμπερασματικά καταλήγει η Φιλίππου (2014: 95), μετά την κατάρρευση του κυπριακού τραπεζικού συστήματος τον Μάρτιο του 2013, «έχει υπάρξει αυξανόμενη εθνική, ευρωπαϊκή και διεθνής πίεση τόσο για το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και για την εκπαίδευση των δασκάλων να κινήσουν την οικονομία και να βελτιώσουν την κοινωνία προς χρήσιμους σκοπούς και μακριά από την οικονομική κρίση».

Πέραν από την εκ των πραγμάτων αναπόφευκτη επίδραση του ευρωπαϊκού ενωσιακού λόγου, οικονομικοκοινωνικού, εκπαιδευτικού και άλλου, επιδράσεις στη διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής ασκεί και ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος γενικότερα – ένας λόγος με τον οποίο φαίνεται να ευθυγραμμίζεται και να χρησιμοποιεί ως εργαλείο νομιμοποίησης των αποφάσεων και κινήσεων της. Το ακόλουθο απόσπασμα από την Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2012 καταδεικνύει αυτή τη μορφή σχέσης μεταξύ του δύο λόγων, με κοινό πυρήνα την οικονομική αξία της εκπαίδευσης και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Το κυπριακό κράτος, αναφέρεται στην εν λόγω Έκθεση (ΥΠΠ, 2013: 7) συνεχίζει να επενδύει στην παιδεία, «όχι παρά αλλά εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, αναγνωρίζοντας αυτό που παραδέχονται σήμερα όλοι οι φορείς διεθνώς, ότι ειδικά στις υφιστάμενες συνθήκες ο ρόλος της εκπαίδευσης καθίσταται πολύ σημαντικός για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα αλλά κυρίως για να διασφαλίσουμε μακροπρόθεσμα βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη». Και «για να μπορέσει η εκπαίδευση να επιτελέσει αυτό τον ρόλο, απαιτούνται μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων», τονίζουν παράλληλα οι ίδιοι διεθνείς φορείς, ώστε να «μπορέσουν να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής» (ό.π.) – διορθωτικές κινήσεις στις οποίες ο τοπικός λόγος έχει ήδη προβεί και προβαίνει.

Επιδράσεις στη διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής ασκεί και ο επιστημονικός/ακαδημαϊκός λόγος και θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μην γίνει μια σύντομη αναφορά στον ρόλο του, αφού η συμβολή του, την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λόγος προσκαλεί και επιδιώκει, καταδεικνύεται καθοριστική κατά την υπό διερεύνηση περίοδο. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής, η οποία διαφοροποιείται έντονα από τις προηγούμενες περιόδους (ΥΠΠ, 2009), είναι η ροή, ένας σωστός κατακλυσμός, θα μπορούσε να λεχθεί, επιστημονικού λόγου στον εκπαιδευτικό, πάνω στον οποίο ο τελευταίος θεμελιώνεται και ταυτόχρονα νομιμοποιείται μέσα από αυτόν. Άλλωστε, θα ήταν αδιανόητο να γίνεται λόγος για εκσυγχρονισμό της κυπριακής εκπαίδευσης χωρίς την παρουσία επιστημονικού λόγου δεδομένου πως αυτός ο ίδιος ο ορισμός της έννοιας «εκσυγχρονισμός» εμπερικλείει «την εφαρμογή νέων επιστημονικών αντιλήψεων, μεθόδων και τεχνολογιών ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη απόδοση (οικονομική, θεσμική, πολιτιστική, κ.λπ.)» (Μπαμπινιώτης, 2008: 576). Κάποια παραδείγματα τεκμηριώνουν αυτή την εικόνα.

Ξεκινώντας από το 2004, η αξιολόγηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό του ανατίθεται σε μια Επιτροπή επτά ακαδημαϊκών, οι προτάσεις της οποίας αποτέλεσαν τη βάση των μεταρρυθμίσεων επί διακυβέρνησης Τάσσου Παπαδόπουλου. Μέσα δε στα πλαίσια των εισηγήσεων της Έκθεσης για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, το ΥΠΠ είχε «αναθέσει σε ειδικούς την εκπόνηση διαφόρων μελετών με συγκεκριμένες και επιστημονικά τεκμηριωμένες εισηγήσεις» (ΥΠΠ, 2006: 8). Η επόμενη κυβέρνηση του αείμνηστου Δημήτρη Χριστόφια «προχωρεί στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με κατευθυντήριες γραμμές τις διαπιστώσεις και εισηγήσεις της Επιτροπής των επτά ακαδημαϊκών, οι οποίες έχουν περιληφθεί στην Έκθεση για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 2004» (ΥΠΠ, 2008: 7).

Τον Αύγουστο του 2008 συστάθηκε, με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, μέσα στα πλαίσια της αναδόμησης του ΥΠΠ και του «εκσυγχρονισμού των μηχανισμών διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής», το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Καζαμίας, 2012:14) και παράλληλα διορίστηκε το Επιστημονικό Συμβούλιο του. Σκοπός αυτού του Κέντρου: η «διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας σε θέματα εκπαίδευσης (εκπαιδευτική πολιτική, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, επιμόρφωση), συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού συστήματος στην ολότητά του, καθώς επίσης και η συνεχής επιστημονική αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και των

αποτελεσμάτων της εισαγωγής των επιμέρους καινοτομιών στην εκπαίδευση» (ΥΠΠ, 2009: 158) ώστε να διευκολύνεται η «λήψη απόφασης στηριζόμενης σε δεδομένα και τεκμήρια» (ό.π.). Αποστολή του Επιστημονικού Συμβουλίου είναι να συμβουλεύει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε θέματα που αφορούν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στόχος αυτών των ενεργειών: «η εκπαιδευτική πολιτική να διαμορφώνεται με βάση δεδομένα της σύγχρονης επιστήμης και όχι μέσα από τον «παιδαγωγικό εμπειρισμό» (ΥΠΠ, 2008: 8) που επικρατούσε μέχρι τότε (ΥΠΠ, 2009).

Και πάλι επί διακυβέρνησης Χριστόφια, ο εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων ανατίθεται επίσης σε Επιστημονική Επιτροπή που είχε ειδικά συσταθεί για αυτό τον σκοπό, με επικεφαλή τον καθηγητή Γιώργο Τσιάκαλο (ΥΠΠ, 2008). Η παρούσα κυβέρνηση κινείται κατά τον ίδιο τρόπο. Με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το ΥΠΠ προχώρησε στη σύσταση Επιστημονικής Επιτροπής, η οποία εξετάζει το όλο θέμα ενώ το ζήτημα των Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων «βρίσκεται στο επίκεντρο της αξιολόγησης της Επιστημονικής Επιτροπής των ακαδημαϊκών» που διόρισε το ΥΠΠ (ΥΠΠ, Ετήσια Έκθεση 2013: 8). Η ακόλουθη δήλωση του τότε Υπουργού Παιδείας Κυριάκου Κενεβέζου σε δημοσιογραφική διάσκεψή του την 1^η Νοεμβρίου 2013 δίνει το ιδιαίτερο στίγμα εξάρτησης του εκπαιδευτικού λόγου από τον επιστημονικό. «Η διαδικασία αξιολόγησης» – αναφερόταν στην αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων – «είναι στενά συνυφασμένη με την εκπαιδευτική δραστηριότητα και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής», ανέφερε ο Υπουργός. «Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επικυρώνουν ή ακυρώνουν εκπαιδευτικές πρακτικές και, συχνά, ανοίγουν δρόμους για τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προτάσεων. Αυτό σημαίνει την υιοθέτηση μιας έγκυρης και επιστημονικής διαδικασίας που στόχο έχει να εντοπίσει και να θεραπεύσει αδυναμίες και να βελτιώσει το έργο που έχει ήδη παραχθεί» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος 2013: 3).

Συνοψίζοντας τη συζήτησή μας αυτή και αντλώντας ταυτόχρονα περαιτέρω από τη συζήτησή μας περί μεταρρυθμίσεων, μπορεί να λεχθεί πως στη διαμόρφωσή της η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική κινείται παράλληλα προς πολλαπλές κατευθύνσεις και θεμελιώνεται σε ένα λεξιλόγιο που περιστρέφεται γύρω από τον εκσυγχρονισμό, την αναβάθμιση της παιδείας και τη βελτίωση της ποιότητάς της – στοιχεία που αποτελούν το βασικό τρίπτυχο του μεταρρυθμιστικού λόγου – ενώ υποβαστάζεται από την οικονομική αξία της εκπαίδευσης και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, κάτω από μια ευρύτερη φιλοσοφία προόδου και ανάπτυξης. Βασικός και απώτερος στόχος της: η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της εκπαίδευσης, και αυτό προς επίτευξη μακροπρόθεσμων οικονομικών και κοινωνικών στόχων. Να σημειωθεί πως ο παράγοντας

αποδοτικότητα αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα από το 2015 και μετέπειτα, αφού πλέον ο Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία και τον Πολιτισμό, συνδέεται με τον προϋπολογισμό του ΥΠΠ. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2015, επιτεύχθηκε με αυτό τον τρόπο «η διαμόρφωση ενός πλάνου παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας των δράσεων και προτεραιοτήτων του ΥΠΠ, με τρόπο που οι δαπάνες του θα ελέγχονται αποτελεσματικά και αποδοτικά» (ΥΠΠ, 2015: 10).

Κατά τον ίδιο τρόπο που ο εκπαιδευτικός λόγος κινείται προς πολλαπλές κατευθύνσεις, δέχεται επιδράσεις και πιέσεις τόσο από εξωγενείς όσο και από ενδογενείς παράγοντες.

3.07 Μηχανισμός διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής

Ποιος, ωστόσο, έχει την εξουσία να διαμορφώνει την κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική, ποιος νομιμοποιείται να αρθρώνει λόγο σε αυτή την οικοδόμηση; Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας έχει την ευθύνη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και διαμόρφωσης πολιτικής (Karagiorgi, 2012), με την άμεση, συνεχή και ουσιαστική συμβολή του επιστημονικού λόγου όπως έχουμε ήδη συζητήσει, ενώ ύψιστη αρχή σε αυτή τη διαμόρφωση είναι το Υπουργικό Συμβούλιο της χώρας (UNESCO, April 2012). Το ΥΠΠ είναι παράλληλα υπεύθυνο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την ετοιμασία του προϋπολογισμού της, την εφαρμογή των νόμων για την εκπαίδευση και, σε συνεργασία με το Γραφείο του Γενικού Εισαγγελέα, για την ετοιμασία των νομοσχεδίων, τα οποία κατατίθενται στη Βουλή των Αντιπροσώπων για συζήτηση και έγκριση (ό.π.). Η ευθύνη για τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, του καθορισμού της διδακτέας ύλης και των διδακτικών βιβλίων βρίσκεται και πάλι στα χέρια του ΥΠΠ (Karagiorgi, 2012). Είναι προφανές, με τη συγκέντρωση αυτών των εξουσιών και ευθυνών στα επίπεδα που έχουν αναφερθεί, πως η οικοδόμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και η εξουσία λήψης αποφάσεων είναι αποκλειστική αρμοδιότητα της κεντρικής κυβέρνησης (Nicolaidou, 2010).

Η οργανωμένη φωνή του ίδιου του δασκάλου στη διαδικασία οικοδόμησης αυτής της πολιτικής δεν είναι, ωστόσο, απύσχα. Εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, Μέσης Γενικής, Μέσης Τεχνικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης συμμετέχουν στα Εκπαιδευτικά Συμβούλια, στα οποία συζητούνται όλα τα θέματα που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους, και στα οποία προεδρεύει ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού, ενώ συμμετέχουν, ανάμεσα σε άλλους, και εκπρόσωποι της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής Παιδείας (UNESCO, April 2012). Πέραν από αυτή τη συμμετοχή, όλες οι εκπαιδευτικές οργανώσεις αρθρώνουν λόγο σε ζητήματα που αφορούν άμεσα τον δάσκαλο, όπως τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διορισμού,

επιμόρφωσης και αξιολόγησης του. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2009, για παράδειγμα, «σε αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής οι εκπαιδευτικές οργανώσεις συμμετέχουν, για πρώτη φορά, τόσο ενεργά. Εκπροσωπούνται και μετέχουν σε όλες τις Επιτροπές διαμόρφωσης των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, συμμετέχουν στο Επιστημονικό Συμβούλιο αλλά και στο διάλογο για το νέο σύστημα αξιολόγησης» (ΥΠΠ, 2009: 8/9). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικές οργανώσεις Π.Ο.Ε.Δ., Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., Ο.Λ.Τ.Ε.Κ. συμμετέχουν με εκπρόσωπους τους και στη Διατμηματική Επιτροπή Αξιολόγησης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΥΠΠ, 2013).

Αν και την ευθύνη όπως και την εξουσία για την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής φέρει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκάστοτε κυβέρνηση, η οποία έχει τη δική της ιδεολογία, αυτή η εξουσία δεν μπορεί να θεωρείται ως απόλυτη. Γεγονότα του παρελθόντος που προκάλεσαν θύελλα αντιδράσεων, αντιπαραθέσεις και έντονες συζητήσεις, όπως η περίπτωση της συγγραφής νέων βιβλίων ιστορίας (Περσιάνης, 2010) καταδεικνύουν πως αυτή η εξουσία είναι δυνατό να αμφισβητείται. Όπως, άλλωστε, αναφέρουν οι Zembylas, Charalambous και Charalambous (2011:20), αντλώντας από τη συζήτηση του Bryant (2004), η ελληνοκυπριακή εκπαίδευση «υπήρξε πάντοτε ένα πεδίο μάχης αντικρουόμενων ιδεολογικών θέσεων».

3.08 Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

«Το σύστημα διοίκησης/διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας της κυπριακής εκπαίδευσης παραμένει», αναφέρει ο Καζαμίας (2008: 590), «αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό, ανελαστικό και απαρχαιωμένο. Η εξουσία και η συμμετοχή των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και άλλων συντελεστών της κοινωνίας των πολιτών είναι περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη». Σε αυτά τα συμπεράσματα είχε καταλήξει η Επιτροπή των επτά πανεπιστημιακών, με πρόεδρο τον καθηγητή Ανδρέα Καζαμία, που είχε διοριστεί από την Κυπριακή Κυβέρνηση το 2003, για την αξιολόγηση και μεταρρύθμιση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόμοια είναι και η διάγνωση της Philiprou (2014: 84), η οποία συζητά πως ιστορικά το συγκεκριμένο χαρακτηρίζεται από ένα «σταθερό έλεγχο της εκπαίδευσης». Σε αυτή την εικόνα θα πρέπει να προσθέσει κανείς και το στοιχείο της ομοιομορφίας που παρουσιάζει η κυπριακή εκπαίδευση (Persianis, 1998, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006), η ύπαρξη του οποίου αιτιολογείται από πλευράς πολιτείας με τη συνήθη εξήγηση πως «με αυτό τον τρόπο υπηρετείται η αρχή της ισότητας ευκαιριών» (Persianis, 1996: 13, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006: 51). Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το όλο μωσαϊκό αποτελούν συνάμα και τις παθογένειες του.

Οι μεταρρυθμιστικές προτάσεις που είχε υποβάλει η εν λόγω Επιτροπή με σκοπό τον εκσυγχρονισμό, τη δημοκρατικοποίηση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, φωτίζουν περισσότερο τόσο τα χαρακτηριστικά όσο και το μέγεθος των προβλημάτων. Το στοιχείο του συγκεντρωτισμού στη διοίκηση/διακυβέρνηση παρουσιάζεται όχι μόνο στο μακροεπίπεδο του κέντρου αλλά και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, γεγονός που καθιστούσε αναγκαία τη δημοκρατικοποίηση και των δύο επιπέδων μέσα από σχετική αποκέντρωση/αποσυγκέντρωση (Καζαμίας, 2008). Δημοκρατικοποίηση προτεινόταν από την Επιτροπή και στην παιδαγωγικό-διδασκτική διαδικασία, στις παιδαγωγικές σχέσεις, (ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή), καθώς και στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης (ό.π.). Το ίδιο πρόβλημα αναδύεται και στην απουσία ουσιαστικής φωνής από μέρους του δασκάλου. Για τον λόγο αυτό, η Επιτροπή εισηγείτο, μέσα στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού του συστήματος, την προσφορά της δυνατότητας στον εκπαιδευτικό να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας παιδαγωγός (ό.π.) – μια πρόταση που μετατρέπεται σε στόχο του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Παιδεία (ΥΠΠ, 2007).

Ποιες πραγματικότητες όσον αφορά τις δομές και τη λειτουργία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δύνανται να αιτιολογούν τους χαρακτηρισμούς της εν λόγω Επιτροπής; Πριν προχωρήσουμε, ωστόσο, σε μια σύντομη περιγραφή του συστήματος είναι αναγκαίο να σημειωθεί, σε μια καταγραφή της πραγματικότητας, πως οι αναφορές σε «κυπριακή εκπαίδευση», σε «κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα» δεν παραπέμπουν στην πράξη, όπως λογικά παραπέμπουν στην περίπτωση οποιουδήποτε κράτους, σε ένα ενιαίο οικοδόμημα που αφορά ολόκληρη τη γεωγραφική του επικράτεια και τους μανθάνοντες στο σύνολο τους. Λόγω της μη επίλυσης του κυπριακού προβλήματος, του συνεχιζόμενου διαμελισμού και της κατοχής του βόρειου μέρους του νησιού από την Τουρκία, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στην περίπτωση της Κύπρου. Το γεγονός, ωστόσο, πως η Κυπριακή Δημοκρατία αναγνωρίζεται διεθνώς ως το μόνο νόμιμο κράτος στο νησί με κυριαρχία σε ολόκληρο το έδαφός του (Eurymbase, 2006/07), η διεθνή αυτή αναγνώριση λογικά νομιμοποιεί τη χρήση αυτών των όρων.

Πέραν της ύπαρξης της de facto κατάστασης που επικρατεί στη χώρα, θα πρέπει να επισημανθεί παράλληλα πως, με βάση το άρθρο 87 του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας, η ευθύνη για την εκπαίδευση, με την ανακήρυξη της ανεξαρτησίας του νησιού από την Αγγλία το 1960, δεν βρισκόταν στα χέρια της κυβέρνησης αλλά είχε τεθεί κάτω από τον έλεγχο δύο παράλληλων Συνελεύσεων: της Ελληνικής και της Τουρκικής Κοινοτικής Συνέλευσης, οι οποίες ήταν αρμόδιες «επί πάντων των θρησκευτικών θεμάτων» και «επί πάντων των εκπαιδευτικών, μορφωτικών και διδακτικών θεμάτων», η κάθε μια για τη δική

της Κοινότητα (Περσιάνης, 2010: 64). Ως αποτέλεσμα των ταραχών που ξέσπασαν μεταξύ των δύο Κοινοτήτων το 1963, το σύστημα των δύο συνελεύσεων χρειάστηκε να καταργηθεί ενώ επήλθε ένας διαχωρισμός των δύο κοινοτήτων (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Μετά τον διαχωρισμό αυτό το 1965, όλες οι διοικητικές λειτουργίες της Ελληνικής Συνέλευσης μεταβιβάστηκαν με νόμο, σε ένα νέο υπουργείο, το Υπουργείο Παιδείας – μετονομάστηκε χρόνια αργότερα, το 1994 σε Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – το οποίο είχε την ευθύνη όλων των ελληνικών σχολείων, καθώς και των σχολείων των άλλων εθνικών ομάδων που ευθυγράμμιζαν τον εαυτό τους με την Ελληνοκυπριακή Κοινότητα (ό.π.). Πρόκειται επομένως για την «Ελληνοκυπριακή εκπαίδευση» (Περσιάνη, 2012: 17), για το «Ελληνοκυπριακό υποσύστημα» που βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο και τη διαχείριση της Κυπριακής Δημοκρατίας (Philippou, 2014: 84).

Ποια τα κύρια χαρακτηριστικά της δομής του όλου οικοδομήματος κάτω από τον έλεγχο του οποίου βρίσκονται σύμφωνα με το Νόμο 12/1965, η προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και μέρος της ανώτερης εκπαίδευσης (UNESCO, April 2012); Την ευθύνη για τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τη λειτουργία του συστήματος φέρει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της χώρας (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Η μορφή του όλου συστήματος έχει μια κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω, γεγονός που ενισχύει θεσμικές ιεραρχίες (Nicolaidou, 2010). Στην κορυφή της πυραμίδας εξουσίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού, ως πολιτικός προϊστάμενος, ενώ στην αμέσως κατώτερη θέση η Γενική Διευθύντρια, (μόνιμη δημόσιος υπάλληλος), στην οποία αναφέρονται οι Διευθυντές Δημοτικής και Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που βρίσκονται στην προηγούμενη βαθμίδα (UNESCO, April 2012). Μέρος των ευθυνών και καθηκόντων των Διευθυντών μεταβιβάζεται στον Επαρχιακό Επιθεωρητή σε κάθε μία από τις έξι επαρχίες, με εξαίρεση δύο επαρχίες οι οποίες διοικούνται από κοινού από ένα Επιθεωρητή σε κάθε βαθμίδα (ό.π.). Τα σχολεία – στην περίπτωση της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης μιλάμε για 332 σχολεία στα οποία φοιτούσαν 51,082 παιδιά και υπηρετούσαν 4,257 δάσκαλοι κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 (ΥΠΠ, 2018) – ελέγχονται από το Υπουργείο μέσω των επιθεωρητών και των διευθυντών, στους οποίους, ωστόσο, κατανέμεται λιγότερη ευθύνη από ότι σε πολλά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Angelides & Gibbs, 2007).

Ο δάσκαλος στη δημοτική εκπαίδευση έχει την ευθύνη της οργάνωσης της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας για όλα τα μαθήματα. Εξαίρεση αποτελούν μεγάλα σχολεία όπου υπάρχουν και δάσκαλοι για συγκεκριμένα μαθήματα, όπως φυσική αγωγή, τέχνη και μουσική. Σε κάθε σχολείο υπάρχει ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος αντιπροσωπεύει όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με επικεφαλή τον διευθυντή. Ο

σύλλογος αυτός αποτελεί το ανώτατο όργανο μέσα στο σχολείο και είναι αρμόδιο για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που οικοδομείται από το ΥΠΠ (Παύλου, 2004).

Δεδομένης της δομής που έχει περιγραφεί, εύλογα προκύπτει το ερώτημα για τον βαθμό εξουσίας που ουσιαστικά μεταφέρεται από την κορυφή της πυραμίδας στη βάση της, στα χέρια των διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Στην πράξη ελάχιστη αυτονομία διαθέτουν και οι αποφάσεις που δικαιούνται να λαμβάνουν δεν αφορούν ουσιώδη θέματα (Nicolaidou, 2010). Οι ενέργειες των διευθυντών και των δασκάλων τίθενται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η διοίκηση και ο έλεγχος των δασκάλων ασκούνται κεντρικά από το ΥΠΠ, ως εκτελεστικό σώμα της κυπριακής πολιτείας, μέσα από μια σειρά από τεχνικές, όπως τον «καθορισμό και την παροχή από το Υπουργείο αναλυτικών προγραμμάτων, υλικού και επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και μέσα από τη ρύθμιση των διορισμών, αποσπάσεων, μεταθέσεων, προαγωγών και πειθαρχίας από υπηρεσίες του Υπουργείου καθώς και από επιτροπές» (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015: 111). Το όλο σύστημα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ρυθμιστικούς μηχανισμούς που στόχο έχουν, όπως συζητά η Nicolaidou (2010: 233), να «διασφαλίσουν πως οι δάσκαλοι συμμορφώνονται με τις εγκυκλίους του Υπουργείου και τους κεντρικά συμφωνημένους στόχους». Όλες αυτές οι τεχνικές, και όχι μόνο, ρυθμίζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ζωή των δασκάλων με λεπτομέρεια, μειώνοντας την αυτονομία τους, τόσο όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, τη διδασκαλία αλλά και γενικότερα στο όλο εκπαιδευτικό σύστημα (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015).

Οι δάσκαλοι δεν μπορούν, για παράδειγμα, να αποκλίνουν από το αναλυτικό πρόγραμμα (Nicolaidou, 2010), το οποίο σχεδιάζεται κεντρικά ΥΠΠ (Karagiorgi & Symeou, 2006) – μια ρύθμιση που ισχύει από την περίοδο της ανακήρυξης της ανεξαρτησίας της χώρας το 1960 κατά την οποία η νεοσύστατη δημοκρατία, αναγνωρίζοντας την καίρια σημασία διατήρησης ενός εθνικού χαρακτήρα και μιας εθνικής ταυτότητας, έθεσε τη διαμόρφωσή του κάτω από τον απόλυτο έλεγχο της (Nicolaidou, 2010) – και είναι κοινό για όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία (UNESCO, April, 2012). Η διδακτέα ύλη καθώς και τα διδακτικά βιβλία καθορίζονται από το ΥΠΠ (Karagiorgi & Symeou, 2006· Zembylas & Papanastasiou, 2005· Karagiorgi & Nicolaidou, 2010), ώστε να ασκείται έλεγχος στο περιεχόμενο τους (Karagiorgi & Symeou, 2006). Το ίδιο ισχύει για τα μέσα που απαιτούνται για την παράδοση της ύλης (Angelides & Gibbs, 2007). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι καθορίζονται κεντρικά από το ΥΠΠ, το οποίο και καθοδηγεί παράλληλα τον δάσκαλο στην επίτευξή τους, με βιβλία που αποστέλλονται στα δημοτικά σχολεία προς τον σκοπό αυτό (Loizou, 2011). Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορες διδακτικές πρακτικές οι οποίες, ωστόσο, πρέπει να συνάδουν με αυτές που συστήνονται από το Υπουργείο (ό.π.).

Αξιοσημείωτος όσον αφορά τον τομέα των διδακτικών πρακτικών είναι και ο ρόλος που διαδραματίζει η Ενδοτμηματική Επιτροπή Ανάπτυξης-Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας (http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/skopos_stochoi.html), ανάμεσα στους στόχους της οποίας είναι και η ανάπτυξη και προώθηση συγκεκριμένων πρακτικών τρόπων για τη βελτίωση της ποιότητας τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης μέσα στα δημοτικά σχολεία. Ανάμεσα δε στο πεδίο δράσης της εν λόγω Επιτροπής είναι και η ανάπτυξη και διάχυση «καλών πρακτικών διαχείρισης των Νέων Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων στη σχολική μονάδα», όπως και καλών πρακτικών για «εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών που προωθούν τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα» και για το μάθημα της Εμπέδωσης (ό.π.: 2).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αναδεικνύονται μέσα από μια σύγκρισή τους με τα προηγούμενα συνοψίζουν μέσα σε λίγες γραμμές την κυρίαρχη εικόνα – μια εικόνα στην οποία αναδύεται έντονα το στοιχείο του ελέγχου και συγκεντρωτισμού. Τα νέα αυτά προγράμματα, αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2009, δεν «περιορίζονται απλώς στο θέμα του περιεχομένου (ύλη) της εκπαίδευσης, όπως γινόταν μέχρι σήμερα» (σ.7/8). Αντίθετα, καλύπτουν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, και το μαθησιακό περιβάλλον, τις διδακτικές μεθόδους, τα μέσα διδασκαλίας και μάθησης, τους δείκτες επιτυχίας και τρόπους αξιολόγησης (ΥΠΠ, 2009), καθώς και τις «συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής που έχει το σχολείο» (ΥΠΠ, 2012: 11). Όπως και στην περίπτωση του αναλυτικού προγράμματος, το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης καθορίζεται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου κατόπιν σχετικής πρότασης του ΥΠΠ (ΚΔΠ 223/97, Κανον.17) και στον δάσκαλο δεν παρέχεται οποιαδήποτε ευελιξία όσον αφορά την κατανομή διδακτικού χρόνου κατά μάθημα (UNESCO, April 2012).

Στα πλαίσια εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, οι δάσκαλοι αναμένεται να εφαρμόζουν και τις διάφορες καινοτομίες που το ΥΠΠ εισάγει. Πολλοί δάσκαλοι, συζητά ο Kyriakides (1997 όπ. αναφ. στο Kyriakides, Charalambous, Philippou & Campbell, 2006), φαίνεται να συμφωνούν χωρίς κριτική και επιφανειακά με την όποια πολιτική ακολουθείται σε σχέση με τα προγράμματα αυτά, θεωρώντας ότι η συμμόρφωση από μέρους τους αποτελεί μια απόλυτη υποχρέωση η οποία πηγάζει από το συμβόλαιο εργοδότησης τους. Αυτό το φαινόμενο θα ήταν δυνατό να το συνδέσει κανείς με μια δυσκολία από μέρους τους να αμφισβητήσουν το τι επιβάλλεται από την κορυφή του συστήματος προς τη βάση και να ενεργήσουν με οποιοδήποτε τρόπο εκτός του πλαισίου μέσα στο οποίο θεωρούν πως έχουν τοποθετηθεί (ό.π.).

Αυτή η έλλειψη αυτονομίας, λόγω του συγκεντρωτισμού του συστήματος, όπως έχει σε αδρές γραμμές συζητηθεί, δεν αφήνει τον Κύπριο δάσκαλο αδιάφορο και ανεπηρέαστο. Αντίθετα φαίνεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην υποκίνηση, στην ψυχολογία του και γενικά στην εκτέλεση του έργου του όπως κατέδειξε σχετική έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2006). Αξίζει να αναφερθεί ενδεικτικά η απάντηση ενός δασκάλου που συμμετείχε στην εν λόγω έρευνα:

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο συγκεντρωτικό και συντηρητικό που ένας δάσκαλος δεν έχει την εξουσία να αλλάξει οτιδήποτε. Ακόμη και αν οι επιθεωρητές και οι αξιωματούχοι του Υπουργείου ζητήσουν τις εισηγήσεις μας, ποτέ δεν τις εφαρμόζουν. Κάθε μέρα αποστέλλουν εγκυκλίους: κάνετε αυτό, κάνετε το άλλο, κλπ. Δεν υπάρχει χώρος για δημιουργικότητα ή για ανάληψη πρωτοβουλιών. Το σύστημα είναι τόσο ισχυρά ιεραρχικό που κανένας δεν μπορεί βασικά να αμφισβητήσει τους ανωτέρους του. Το πιο σοβαρό πρόβλημα για μένα στην εκπαίδευση είναι πως ο δάσκαλος καθυποτάσσεται. Καθυπόταξη για μένα σημαίνει πως η γραφειοκρατία, η ιεραρχία και ο συγκεντρωτισμός δημιουργούν μια καθυποταγμένη συνείδηση στους δασκάλους. Αυτό είναι κάτι που νοιώθεις σε καθημερινή βάση, όταν ο επιθεωρητής έρχεται να σε αξιολογήσει, όταν πρέπει να κάνεις ακριβώς αυτό που σου λέει το Υπουργείο, (δάσκαλος δημοτικού, άρρεν – ό.π.: 241).

3.09 Διορισμοί δασκάλων

Πώς το εκπαιδευτικό σύστημα επέλεξε τον εν λόγω δάσκαλο και τον όποιο δάσκαλο που στελεχώνει τη δημόσια δημοτική εκπαίδευση; Ποιο το ιδανικό προφίλ ταυτότητας αυτού του δασκάλου;

Το 2007, στον Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία, επί υπουργίας Άκη Κλεάνθους, επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διαμόρφωση ενός «στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζει τη σχολική γνώση ως αντικείμενο διαρκούς διερεύνησης και αναζήτησης, ο εκπαιδευτικός που προβληματίζεται για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο του σχολείου, για το έργο που ο ίδιος επιτελεί και για τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιεί, και επιδιώκει τη συνεχή αυτομόρφωση, την επιμόρφωση και την αυτοβελτίωση του» (ΥΠΠ, 2007:3).

Το 2010, παρόλο που το προφίλ παραμένει να περιστρέφεται γύρω από ένα γνωσιολογικό άξονα, ο ρόλος του δασκάλου παρουσιάζεται πολυπλοκότερος. Σε μια σκιαγράφηση του προφίλ του δασκάλου που θα μπορεί να υπηρετήσει την κυπριακή παιδεία και κοινωνία του 21^{ου} αιώνα και θα βοηθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει την «πρόκληση της κοινωνίας της πληροφορίας για την εκπαίδευση, καθώς και την πορεία

προς την παραγωγή γνώσης και τις Επιστήμες της Μάθησης», ο τότε Υπουργός Παιδείας Ανδρέας Δημητρίου (2012:97) κάνει λόγο για ένα δάσκαλο που θα μπορεί να

καλλιεργήσει την Αμφισβήτηση χωρίς να οδηγούμαστε σε μηδενισμό. Να καθοδηγήσει την Αναζήτηση που έχει κατεύθυνση. Θα πρέπει να ενθαρρύνει τη μαθητική ατομική Ανακάλυψη μαζί με την κατανόηση ότι η αλήθεια δεν είναι μόνο μία και αυτό που βρίσκουμε σήμερα μπορεί να αλλάξει αύριο. Να μάθει στους μαθητές την τέχνη της Αιτιολόγησης, αλλά χωρίς την ανηθικότητα τού ότι τα πάντα αιτιολογούνται, επομένως επιτρέπονται. Τέλος, ο δάσκαλος θα είναι ο καταλύτης της Συλλογικότητας χωρίς απεμπόληση της ατομικής ευθύνης. (ό.π.:100)

Αν υποθέσει κανείς πως η πολιτεία διατηρεί ως στόχο τη διαμόρφωση αυτού του προφίλ ή και ακόμη και αν επιλέγει κάποιο άλλο, το πρωταρχικό ερώτημα που τίθεται σε οποιαδήποτε περίπτωση αφορά στην επιλογή των εξαιρέτων, των καταλληλότερων υποψηφίων που θα στελεχώνουν το κυπριακό σχολείο και οι οποίοι παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ταυτότητας που η πολιτεία οραματίζεται ή/και δύνανται, μέσα από ανάπτυξη και επιμόρφωση να αποκτήσουν ή να πλησιάσουν αυτό το ιδανικό προφίλ. Ποια διαδικασία ακολουθείται σε αυτή την επιλογή και, ακόμη, ένα σημαντικό ερώτημα σε σχέση με τη διαμόρφωση ταυτότητας δασκάλου, ποια τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος από μέρους των ίδιων των υποψήφιων δασκάλων;

Το υφιστάμενο σύστημα κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι επιλέγει τους εξαιρέτους, και η ανάγκη για αλλαγή, για εκσυγχρονισμό του καταγράφεται σε σειρά εκθέσεων και προτάσεων που έχουν καταθέσει διάφοροι φορείς και εμπειρογνώμονες που μελέτησαν το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα τα τελευταία χρόνια (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997· Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007, όπ. αναφ. στο ΥΠΠ, Μάρτιος 2015). Τα ίδια συμπεράσματα καταγράφονται και στην έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας που δημοσιοποιήθηκε τον Μάιο του 2014 και η οποία καταπιάνεται με τις πολιτικές για τους εκπαιδευτικούς. Όπως σημειώνεται στην εν λόγω έκθεση, δεν υπάρχουν κριτήρια που να «διασφαλίζουν τον διορισμό των καλύτερων και λαμπρότερων εκπαιδευτικών» (World Bank, 2014: 31) και επομένως η μεταρρύθμιση του συστήματος πρόσληψης κρίνεται αναγκαία από τους εμπειρογνώμονες, «ώστε να λαμβάνονται υπόψη αντικειμενικά μέτρα για την αξία» (ό.π.).

Η υπό διερεύνηση περίοδος χαρακτηρίζεται από την τροchioδρόμηση αλλαγών στο σύστημα διορισμού των δασκάλων. Πρόκειται για μια μεταρρύθμιση που θα ξεκινήσει να εφαρμόζεται σταδιακά από τον Σεπτέμβριο του 2017. Με βάση τον Νόμο 127(I) του 2015, «Νόμος που τροποποιεί τους περί Δημόσιας Εκπαίδευσης Υπηρεσίας του 1969 έως 2015»,

τον οποίο ψήφισε η Βουλή των Αντιπροσώπων στις 9 Ιουλίου 2015, και ο οποίος «αποτελεί την έκφραση της βούλησης της Πολιτείας για μεταρρύθμιση και εκσυγχρονισμό του υφιστάμενου συστήματος διορισμού της Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας» (σελίδα 1 του Νόμου), προβλέπεται η οριστική κατάργηση του υφιστάμενου καταλόγου διοριστέων από την 1 Σεπτεμβρίου 2027, και οι διορισμοί τίθενται, όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του ΥΠΠ για το 2015 (σ.7), στη «**βάση ποιοτικών κριτηρίων**» (έμφαση στο ίδιο το κείμενο), τα οποία απουσιάζουν από το υφιστάμενο σύστημα. Ποιο είναι αυτό το σύστημα και τι ρόλο διαδραματίζει ο κατάλογος διοριστέων για τον οποίο γίνεται λόγος;

Το στοιχείο του συγκεντρωτισμού που γενικά χαρακτηρίζει τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται και στην περίπτωση της επιλογής και διορισμού των δασκάλων – μια διαδικασία την απόλυτη ευθύνη της οποίας φέρει η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ένα πενταμελές ανεξάρτητο σώμα (Karagiorgi & Symeou, 2006), το οποίο διορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο για περίοδο έξι ετών (www.eey.gov.cy). Η ίδια Επιτροπή είναι, επίσης, υπεύθυνη για τις προαγωγές των εκπαιδευτικών και των μεταθέσεων τους από ένα σχολείο σε άλλο στη βάση δικών τους αιτήσεων καθώς και με βάση άλλα κριτήρια στην οικοδόμηση σταθερότητας προσωπικού στα σχολεία – καθώς και για την απόλυσή τους λόγω επαγγελματικής ανεπάρκειας ή πειθαρχικών παραπτώματων (Karagiorgi, 2012).

Η πρόσληψη των δασκάλων που επιλέγονται από την Υπηρεσία γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και, κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι θεωρούνται δημόσιοι υπάλληλοι (UNESCO, April 2012) – ένας τίτλος που φέρουν από το 1929 όταν τους αποδόθηκε από την τότε Βρετανική αποικιακή κυβέρνηση (Περσιάνης, 2010). Τα καθήκοντα και οι ευθύνες της θέσης τους καθορίζονται, όπως αναφέρεται στην επιστολή-προσφορά που τους αποστέλλεται από την εν λόγω Υπηρεσία, στο «οικείο σχέδιο υπηρεσίας», ενώ υπόκεινται επιπλέον «στις διατάξεις των περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμων και των σχετικών Κανονισμών, καθώς και στις οδηγίες και εγκυκλίους των αρμοδίων εκπαιδευτικών αρχών» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, επιστολή προς υποψήφιο, ημερομηνίας 2 Αυγούστου 2010). Το γεγονός αυτό δημιουργεί χωρίς αμφισβήτηση νομική υποχρέωση από μέρους του δασκάλου για συμμόρφωση. Το Σχέδιο Υπηρεσίας, με τη σειρά του, καθορίζει τα ακαδημαϊκά προσόντα που απαιτούνται καθώς και τα γενικά καθήκοντα και ευθύνες, σε φοβερά ωστόσο αδρές γραμμές, παραπέμποντας τον δάσκαλο στους ισχύοντες Κανονισμούς Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, για μια αναλυτικότερη περιγραφή (Σ.Υ. 54/2003 31.12.2003 – Δάσκαλος, Θέση Πρώτου Διορισμού) του τι αναμένεται από αυτόν. Όπως συζητούν οι Brauckmann και Pashiardis (2010), η περιγραφή του ρόλου του Κύριου δασκάλου

χαρακτηρίζεται από υπερβολική ασάφεια. Σε αυτή την εικόνα της ασάφειας προσθέτει κανείς και την ανυπαρξία επαγγελματικού κώδικα του δασκάλου (ό.π).

Ποια διαδικασία ακολουθεί η εν λόγω Επιτροπή στην επιλογή των «καταλληλότερων» για τη θέση του δασκάλου; Δεξαμενή άντλησης υποψηφίων είναι οι πίνακες διοριστέων, οι οποίοι αποτελούν τον βασικό πυλώνα του συστήματος διορισμού (Diegónitou, 2010). Απαραίτητο κριτήριο για εγγραφή στον κατάλογο είναι η κατοχή πτυχίου δασκάλου ή άλλου ισότιμου προσόντος, ενώ ο διορισμός γίνεται με βάση την αρχαιότητα του υποψηφίου στον κατάλογο, η οποία βασίζεται, ωστόσο, σε ένα σύστημα συσσώρευσης μορίων με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (UNESCO, April 2012). Οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι είναι υπό δοκιμασία τα πρώτα δύο χρόνια της υπηρεσίας τους και η αξιολόγηση της απόδοσής τους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου γίνεται ανά εξάμηνο από τον διευθυντή και τον επιθεωρητή του σχολείου. Με τη συμπλήρωση της περιόδου δοκιμασίας και με την εισήγηση του οικείου επιθεωρητή, οι δάσκαλοι επιβεβαιώνονται στη θέση τους ως μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι (ό.π.).

Με την εφαρμογή του προαναφερόμενου Τροποποιητικού Νόμου αυτό το σύστημα αλλάζει και καταργούνται σταδιακά, με οριστική ημερομηνία την 1 Σεπτεμβρίου 2027, οι πίνακες διοριστέων ενώ δημιουργούνται πίνακες διορισίμων με βάση τις πρόνοιες του Νόμου και συνεπώς τα νέα κριτήρια για σκοπούς καθορισμού της σειράς προτεραιότητας των υποψηφίων σε αυτούς τους πίνακες. Τα κριτήρια αυτά από πλευράς βαρύτητας είναι γνωσιολογικά σε χαρακτήρα μέχρι ένα ποσοστό που δύναται να ακουμπήσει το 60%, με ένα ποσοστό μέχρι 20% να αφορά εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Κριτήρια προσωπικότητας και κινήτρων δεν εξετάζονται. Το σημαντικότερο δε ποιοτικό κριτήριο που εισαγάγεται με το νέο σύστημα είναι η προϋπόθεση επιτυχίας σε γραπτή εξέταση, η οποία και μοριοδοτείται μέχρι 50 μονάδες από τις 100, με το περιεχόμενο της να αφορά το «γνωστικό αντικείμενο των αναλυτικών προγραμμάτων των δημοσίων σχολείων της Δημοκρατίας στον κλάδο/ειδικότητα» του υποψηφίου (μοριοδότηση 32%), την αξιολόγηση δεξιοτήτων και του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας (μοριοδοτούνται με 10% και 8% αντίστοιχα). Η πρώτη εξέταση διεξήχθη το τελευταίο τετράμηνο του 2017. Τη μεταβατική περίοδο 2015-2018 θα ισχύει πλήρως το υφιστάμενο σύστημα. Από τον Σεπτέμβριο του 2018 οι διορισμοί θα γίνονται με αναλογία 50%-50% από τα δύο συστήματα μέχρι την κατάργηση του υφιστάμενου το 2027.

Μέχρι την πλήρη κατάργηση του καταλόγου διοριστέων, δηλαδή, το υφιστάμενο και το νέο σύστημα θα λειτουργούν παράλληλα και θα εξυπηρετούν τις ανάγκες της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται και από τις εγγραφές στους πίνακες διοριστέων, οι οποίες το 2015 ανέρχονταν σε 3,965 επίδοξους δασκάλους (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας,

Μάρτιος 2016), η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζει καμία δυσκολία στην προσέλκυση υποψηφίων και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στη δημοτική εκπαίδευση υπερκαλύπτονται. Θέτοντας στο περιθώριο τα όποια αρνητικά χαρακτηριστικά το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει, εύλογα αναζητάει κανείς τους παράγοντες εκείνους που συνδράμουν στην προσέλκυση όλων αυτών των ατόμων στο επάγγελμα του δασκάλου. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε πολλές δυτικές χώρες, στην Κύπρο το επάγγελμα αυτό, και ιδιαίτερα του δασκάλου του δημοτικού, αποτελεί μια δημοφιλή επιλογή των νέων που προχωρούν με πανεπιστημιακές σπουδές (Zembylas & Papanastasiou, 2005). Ποια τα κίνητρα πίσω από την επιλογή των νέων αυτών ανθρώπων; Αν και δεν φαίνεται να υπάρχουν εκτεταμένες μελέτες γύρω από αυτό το θέμα, τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Βασικοί λόγοι προσέλκυσης στο επάγγελμα θεωρούνται η εγγυημένη εργοδότηση και εργασιακή ασφάλεια (Phtiaka, 2002, αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006), καθώς και τα οφέλη που το επάγγελμα προσφέρει, όπως το ελκυστικό ωράριο εργασίας, οι μακρές περίοδοι διακοπών, ο ανταγωνιστικός μισθός σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα στη δημόσια υπηρεσία καθώς και το ψηλό στάτους που το επάγγελμα απολαμβάνει (Menon & Christou, 2002; Papanastasiou & Papanastasiou, 1997, 1998, όπ. αναφ. στο Zembylas & Papanastasiou, 2005). Τα εξωγενή κίνητρα επιλογής δεν φαίνεται να αποτελούν, ωστόσο, και τα μοναδικά, αφού μια άλλη, ποιοτική αυτή τη φορά, έρευνα παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα όπου τα ενδογενή κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Η άντληση χαράς να δουλεύει κανείς μαζί με παιδιά, η έγνοια για την ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών και η δυνατότητα συνεισφοράς στην κοινωνία, αποτελούν στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την προσωπική ικανοποίηση που ο Κύπριος δάσκαλος βιώνει μέσα από την εργασία του (ό.π.). Το τι κρατά τον δάσκαλο στη σχολική τάξη, το τι του δίνει δύναμη και ενέργεια να συνεχίζει, μέχρι την αφυπηρέτησή του, αν είναι ενδογενή ή εξωγενή τα κίνητρα, ή ένας συνδυασμός των δύο δεν είναι γνωστό. Γεγονός είναι, ωστόσο, πως το ποσοστό των δασκάλων που εγκαταλείπουν το επάγγελμα στην Κύπρο είναι χαμηλό (Zembylas & Papanastasiou, 2005).

3.10 Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση

Το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών – ένας παράγοντας στον οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση αποδίδει κριτική σημασία συνδέοντάς τον απόλυτα με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission, October 2013) – βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής καθόλη την υπό διερεύνηση περίοδο. Αποκτά δε μείζονα σημασία στον μεταρρυθμιστικό λόγο αυτής

της περιόδου λόγω της μετάφρασής του σε άμεση προϋπόθεση επιτυχίας στην εισαγωγή και εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία αποτελούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τη «ραχοκοκαλιά» στην οποία στηρίζεται το όλο εγχείρημα της μεταρρύθμισης (ΥΠΠ, 2009: 7), η οικοδόμηση, δηλαδή, του νέου ανθρώπου-πολίτη που η κυπριακή πολιτεία οραματίζεται. Ο δάσκαλος ουσιαστικά αποτελεί τον καταλύτη των μεταρρυθμίσεων. Όπως είχε τονίσει σε δημοσιογραφική διάσκεψή του ο τότε Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού, Κυριάκος Κενεβέζος, την 1 Νοεμβρίου 2013, «η βασικότερη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιωνδήποτε καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων δεν είναι άλλη από τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος 2013: 2).

Στόχος των δύο προηγούμενων κυβερνήσεων ήταν η αλλαγή, ο εκσυγχρονισμός του υφιστάμενου συστήματος (ΥΠΠ, 2008· ΥΠΠ, 2006). Ο στόχος αυτός διατηρείται και από την παρούσα κυβέρνηση, με τη διαμόρφωση ενός νέου συστήματος να ανατίθεται σε επιστημονική επιτροπή που έχει συσταθεί από το ΥΠΠ, με βασικό όρο εντολής την υποβολή πρότασης για τη Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επιμόρφωση και Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών. «Η διαμόρφωση αυτής της πολιτικής αναμένεται να συμβάλει αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να επιδράσει καταλυτικά στην ευρύτερη προσπάθεια για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (ΥΠΠ, Νοέμβριος 2014: 5) – μια γραμμική θεώρηση που παρουσιάζεται και στις δύο προηγούμενες κυβερνήσεις, όπου η ανάπτυξη-επιμόρφωση οδηγεί σε αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και καταλήγει σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. ΥΠΠ, Δεκέμβριος 2013). Αυτή δε η θεώρηση, με τη σειρά της, καταδεικνύει μια άμεση σύνδεση της ανάπτυξης-επιμόρφωσης με την αποτελεσματικότητα και κατ'επέκταση με την αποδοτικότητα. Με τη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου το ΥΠΠ επιδιώκει την ανάπτυξη «ενός προφίλ εκπαιδευτικού, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από: (α) τον συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεων, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την παροχή δυνατοτήτων εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη, (β) τον κριτικό αναστοχασμό» (ΥΠΠ, Νοέμβριος 2014: 2).

Γιατί, ωστόσο, το παρόν σύστημα να κρίνεται ως μη ικανοποιητικό στην επίτευξη των μεταρρυθμιστικών στόχων και να επιδιώκεται η αλλαγή του; Η συζήτηση του Καζαμία είναι άκρως διαφωτιστική:

ανασυγκρότηση, εκσυγχρονισμός και αναβάθμιση της κυπριακής εκπαίδευσης χωρίς την προϋπόθεση της εξασφάλισης ικανού και καλά καταρτισμένου έμπυχου δυναμικού είναι ουτοπία. Η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν την απόδοση/αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Αν δεχτούμε ότι το σχολείο είναι τόσο καλό και δημοκρατικό όσο καλά καταρτισμένοι και

δημοκρατικοί είναι οι δάσκαλοι που το στελεχώνουν, τότε η επιλογή των υποψηφίων για το επάγγελμα του δασκάλου/καθηγητή, η μόρφωσή τους, η ένταξή τους στην υπηρεσία και η συνεχής επιμόρφωσή τους αποτελεί μέγιστη ευθύνη της πολιτείας (Καζαμίας, 2008: 597).

Πώς μεταφράζεται αυτή η ευθύνη της κυπριακής πολιτείας στην πράξη, πώς αντιμετωπίζεται ο δάσκαλος σε σχέση με αυτό το θέμα, δεδομένου ιδιαίτερα και του γεγονότος πως η επιδίωξη των εκπαιδευτικών οργανώσεων για προώθηση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού παραμένει κεντρική (ΥΠΠ, 2004); Αρνητική είναι η εικόνα που μεταφέρει η Επιτροπή για Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη σχετική Έκθεσή της για την αξιολόγηση της κυπριακής εκπαίδευσης (2004:16). Αναφέρει συγκεκριμένα πως:

στην εκπαίδευση-κατάρτιση και στην επιμόρφωσή του, στη διεξαγωγή του παιδαγωγικού-διδασκτικού του έργου, και γενικά στην αντίληψη και εκτέλεση του παιδαγωγικού-μορφωτικού του ρόλου, ο Κύπριος εκπαιδευτικός δε θεωρείται, δεν αντιμετωπίζεται και δεν επιβραβεύεται ως ένας αυτόνομος ή σχετικά αυτόνομος επαγγελματίας-παιδαγωγός (professional), αλλά περισσότερο ως δημόσιος «υπάλληλος/λειτουργός» (ό.π.:46),

ως διεκπεραιωτής αποφάσεων που παίρνονται από άλλους, ως τεχνοκράτης εκπαιδευτικός.

Η αδρή περιγραφή του υφιστάμενου συστήματος ανάπτυξης-επιμόρφωσης που ακολουθεί καταδεικνύει την ανεπάρκεια και τα μειονεκτήματά του και επιβεβαιώνει την εικόνα που δημιουργεί ο Καζαμίας. Την ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων των δημοτικών σχολείων έχουν εσωτερικά οι επιθεωρητές (Loizou, 2011), οι οποίοι προσφέρουν στήριξη και καθοδήγηση με επισκέψεις τους στα σχολεία και παρακολούθηση της διδασκαλίας (Nicolaidou, 2010). Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, οι δάσκαλοι των δημοτικών αξιολόγησαν αυτή τη στήριξη-καθοδήγηση ως ανεπαρκή (Tsiakkios & Pashiardis, 2006, όπ. αναφ. στο Nicolaidou, 2010). Ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων έχουν και οι συντονιστές μαθημάτων σε επαρχιακό επίπεδο (Nicolaidou, 2010), δάσκαλοι με ειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο θέμα, οι οποίοι είναι αποσπασμένοι μερικώς ή πλήρως στο Επαρχιακό Εκπαιδευτικό Γραφείο και υπάγονται στον οικείο επιθεωρητή. Η μετάφραση του ρόλου τους στην πράξη σημαίνει στήριξη και καθοδήγηση στον δάσκαλο με «επισκέψεις στις σχολικές μονάδες με στόχο τη στήριξη των μάχιμων εκπαιδευτικών μέσα από τη διοργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και συνδιδασκαλιών και τη συμμετοχή σε παιδαγωγικές συνεδρίες για ενημέρωση, συζήτηση και παρουσίαση στους εκπαιδευτικούς προτάσεων διδασκαλίας, σχεδίων μαθήματος ή

άλλου υποστηρικτικού υλικού με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα» (ΥΠΠ, 2012: 75). Αν και με κανένα τρόπο δεν θα ήταν δυνατό να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα, θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς, με βάση την προαναφερόμενη περιγραφή του ρόλου του συντονιστή, πως η γενική εικόνα που αναδύεται είναι μάλλον: «αντίγραψε, ακολούθησε αυτό που σου δίνω, γιατί είναι υποδειγματικό», παρά «ας συζητήσουμε αυτό που εσύ έχεις δημιουργήσει».

Το στοιχείο του συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά χαρακτηρίζει και το υποσύστημα της ανάπτυξης-επιμόρφωσης αφού και αυτό ρυθμίζεται κεντρικά. Τη βασική ευθύνη για την ανάπτυξη-επιμόρφωση των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο υπάγεται στο ΥΠΠ, (UNESCO, April 2012· ΥΠΠ, Νοέμβριος 2014), μέσα από το σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτά τα προγράμματα, ωστόσο, κατευθύνονται ομοιόμορφα από αυτή την κεντρική αρχή, από πάνω προς τα κάτω, προς όλους τους εκπαιδευτικούς χωρίς την απαραίτητη διάγνωση και εξατομίκευση που να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε δασκάλου και την ιδιαιτερότητα του σχολικού συγκειμένου στο οποίο εκτελεί το έργο του (Karagiorgi & Symeou, 2006, 2007). Στο θέμα της ανάπτυξής τους οι δάσκαλοι παρουσιάζονται χωρίς φωνή αν και, όπως συζητείται στη συνέχεια, ειδικά σε σχέση με την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός λόγος διαφοροποιείται, τουλάχιστο σε λεκτικό επίπεδο, χωρίς ωστόσο στην ουσία, ως πράξη, να ξεφεύγει από τη σφαίρα άσκησης ελέγχου και άμεσου και έμμεσου περιορισμού της αυτονομίας τους. Κάποιοι άλλοι, λοιπόν, καθορίζουν, χωρίς τους δασκάλους, τι είναι σχετικό και σημαντικό για αυτούς (Karagiorgi & Symeou, 2007). Παράλληλα, οι σχολικές μονάδες έχουν πολύ λίγη εξουσία να καθορίσουν τη δική τους πολιτική και πρακτική σε αυτό τον τομέα (ΥΠΠ, 2004) αν και θα πρέπει να σημειωθούν ενέργειες αλλαγής αυτού του σκηνικού, με την εντατικοποίηση των προσπαθειών του ΥΠΠ με τρόπο που οι διάφορες επιμορφωτικές δράσεις να γίνονται «αποκεντρωμένα στις σχολικές μονάδες, επιδιώκοντας μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση και υλοποίηση των επιμορφώσεων σε ζητήματα που αφορούν στη διδακτέα ύλη, στα εξεταζόμενα μαθήματα, στα αναλυτικά προγράμματα, στο σχεδιασμό και στην ετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού και βιβλίων» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος 2013). Κάποιες συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις αναφέρονται στη συνέχεια.

Πέραν αυτών των προβλημάτων, το υφιστάμενο σύστημα υστερεί και στο θέμα της αξιολόγησης των ίδιων των προσφερόμενων προγραμμάτων. Υπάρχει, δηλαδή, πρόβλημα της αποτελεσματικότητας τους στον χώρο της διδακτικής πράξης. Όπως σημειώνεται από την τελευταία επιστημονική επιτροπή που διερεύνησε το θέμα της ανάπτυξης-επιμόρφωσης,

δεν υπάρχει μια «ολοκληρωμένη αξιολόγηση» η οποία να «καταγράφει και να καταδεικνύει τις επιδράσεις των προγραμμάτων στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, καθώς, επίσης, και το πώς χρησιμοποιούνται οι νέες γνώσεις και δεξιότητες στην πράξη. Επιπλέον, το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, δε σχετίζεται με οποιοδήποτε τρόπο με την επιμόρφωση της οποίας τυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί» – μια κατάσταση που το προτεινόμενο νέο πλαίσιο θα επιδιώξει να διορθώσει (ΥΠΠ, Νοέμβριος, 2014: 12), σε μια προσπάθεια διασφάλισης προφανώς αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας.

Πριν προχωρήσουμε περαιτέρω με τη σκιαγράφηση ουσιαστικά της σχέσης της πολιτείας και του δασκάλου μέσα από το σύστημα ανάπτυξης και επιμόρφωσής του είναι αναγκαίο να σταθούμε κάπως αναλυτικότερα στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού λόγου στην οποία έχουμε κάνει μια σύντομη αναφορά πιο πάνω. Όπως συζητούν οι Kontonourki, Theodorou και Philippou (2015), σε μια διερεύνηση τους για τον τρόπο διοίκησης των δασκάλων την περίοδο 2004-2013 σε σχέση με την πρόσφατη μεταρρυθμιστική προσπάθεια εισαγωγής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, «η επαγγελματική ανάπτυξη αναδείχθηκε ως μια τεχνολογία κλειδί στη διοίκηση του δασκάλου» (ό.π.: 107). Παρόλο που ο εκπαιδευτικός λόγος απομακρύνεται από την ιδέα ενός δασκάλου ως «τεχνοκράτης και δημόσιος υπάλληλος» και ανακατασκευάζει τον δάσκαλο ως «επαγγελματία», υπεύθυνο για την επαγγελματική του ανάπτυξη (ΥΠΠ 2004a: 2004b ό.π. αναφ. στο Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015) – τοποθετώντας τον, δηλαδή, σε ένα πλαίσιο όπου θα μπορούσε να ενεργήσει αυτόνομα – ταυτόχρονα οι παρεμβατικές εκ του μακρόθεν κινήσεις του λόγου στον χώρο της πράξης ουσιαστικά διαβρώνουν και ακυρώνουν αυτό το πλαίσιο, διατηρώντας έτσι τον έλεγχο και την εξουσία πάνω στον δάσκαλο. «Λιγότερη ορατή» μεν αλλά πάντοτε «κεντρική» δε πολιτεία (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015: 107).

Προσθέτοντας λεπτομέρεια σε αυτή την εικόνα ταυτόχρονης διγλωσσίας του λόγου, «σύμφωνα με το νέο όραμα του επαγγελματισμού του δασκάλου, ο επαγγελματίας-παιδαγωγός δεν θα μεταχειρίζονταν πλέον ως ένας δημόσιος υπάλληλος που εκτελεί διαταγές, αλλά ως επαγγελματίας με επενδυμένο ενδιαφέρον, και ευθύνη για τη συνεχή αυτό-ανάπτυξή του» (ό.π.: 117). Στο λεξιλόγιο του λόγου κάνουν την εμφάνισή τους οι λέξεις «αυτό-εκπαίδευση», «αυτό-ανάπτυξη» και «αυτό-βελτίωση» (MoEC, 2004a, σ.114 and 2004b, σ. 15-16, ό.π.), πράγμα που μπορεί να σημαίνει πως ως «επαγγελματίας παιδαγωγός» ο δάσκαλος θα μπορούσε να ρυθμίσει τον εαυτό του. Τι συνέβηκε στην πράξη που ανέτρεψε το όλο σκηνικό;

Με την εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων το 2010, έχουμε την ίδρυση δύο νέων ενδοϋπηρεσιακών σωμάτων, στόχος των οποίων είναι η προσφορά επιπρόσθετης

υποστήριξης στον δάσκαλο κατά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015). Από τη μια η Επιτροπή για την Προώθηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η οποία συντονίζει το όλο έργο σε σχέση με τα νέα αναλυτικά (ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ανάπτυξη υλικού, κ.λπ.), και από την άλλη 12 υποστηρικτικές ομάδες, μία για κάθε γνωστικό αντικείμενο, οι οποίες υπάγονται στην πιο πάνω επιτροπή (ΥΠΠ, 2012). Δημιουργείται δε ειδικά για τους σκοπούς εφαρμογής των νέων αναλυτικών προγραμμάτων μια τράπεζα υλικού προσβάσιμη ηλεκτρονικά από την ιστοσελίδα του ΥΠΠ, η οποία καθορίζεται ως «ένας από τους δύο πυλώνες επιτυχούς εφαρμογής» των εν λόγω προγραμμάτων (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015: 119). Σε αυτό το υλικό περιλαμβάνονται και διάφοροι «Οδηγοί για τον Εκπαιδευτικό» (ΥΠΠ 2012). Οι δάσκαλοι υπενθυμίζονται για την ανάγκη να χρησιμοποιούν αυτή την τράπεζα σε διάφορα σημεία της μεταρρύθμισης (π.χ. αρ. φακ.: Π.Ι. 7.7.09.16/7.1.02.7.2.1, 31.7.2012 όπ. αναφ. στο Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015: 119), δημιουργώντας μια σχέση εξάρτησης θα μπορούσε να λεχθεί. Μια τέτοια σχέση ή/και σχέση υποταγής θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και η κατηγοριοποίηση των δασκάλων εντός της σχολικής μονάδας σε κάποιους οι οποίοι θεωρήθηκαν ως «καλύτεροι ειδικοί», με καλύτερα προσόντα που μπορούσαν να καθοδηγήσουν τους υπόλοιπους (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015). Στο ίδιο πλαίσιο θα πρέπει να τοποθετηθούν και οι ομάδες υποστήριξης, στις οποίες συμμετέχουν και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί με ένα καθοδηγητικό και υποδειγματικό ρόλο, όπως φαίνεται και από την αδρή περιγραφή των καθηκόντων τους στα οποία έχουμε ήδη κάνει αναφορά. Πέραν από αυτές τις μορφές έμμεσου ελέγχου, το ΥΠΠ άσκησε έλεγχο στη διαχείριση του χρόνου και του χώρου προσφοράς της επιμόρφωσης (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015). Μέσα σε ένα τέτοιο διαμορφούμενο πλαίσιο, ο δάσκαλος εγκλωβίζεται μέσα σε συγκεκριμένα όρια όπως αυτά καθορίζονται κεντρικά από το ΥΠΠ.

Παρά την καίρια σημασία που ο εκπαιδευτικός λόγος αποδίδει στο θέμα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του δασκάλου, το σκηνικό διακρίνεται από μια παραδοξότητα, θα μπορούσε να λεχθεί, αφού η εκπαιδευτική πολιτική δεν καθορίζει οποιεσδήποτε υποχρεώσεις, εξαιρουμένων κάποιων περιπτώσεων που αναφέρονται στη συνέχεια, από μέρους του δασκάλου για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Από τη στιγμή που κάποιος αποφοιτά από ένα πανεπιστήμιο και διορίζεται ως δάσκαλος, δεν έχει καμία υποχρέωση να παρακολουθήσει οποιαδήποτε ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση (Angelides & Gibbs, 2007). Η συμμετοχή στα διάφορα ενδο-υπηρεσιακά προγράμματα είναι κυρίως άτυπη, ατομική και εθελοντική (Karagiorgi & Symeou, 2006, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Nicolaidou, 2010) – να σημειωθεί η υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην αρχή της σχολικής χρονιάς (ΥΠΠ,

Νοέμβριος 2014) – και ικανοποιεί μόνο μάλλον ένα περιορισμένο ποσοστό των Ελληνοκυπρίων δασκάλων, ενώ από αυτά απουσιάζει το όραμα και η οργάνωση (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2008).

Όπως συζητούν δε οι Karagiorgi και Symeou (2006, 2007, 2008, όπ. αναφ. στο Karagiorgi, 2012), οι Ελληνοκύπριοι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως δοτή, κάτι που μπορούν, εάν και όταν το θελήσουν, να τη χρησιμοποιήσουν. Με άλλα λόγια, επαφίεται σε «μεγάλο βαθμό στην προσωπική πρωτοβουλία του κάθε εκπαιδευτικού» (ΥΠΠ, Νοέμβριος 2014). Κατά συνέπεια, ο χαρακτήρας της δεν μπορεί να θεωρηθεί ως θεσμικός και συστηματικός, αλλά ατομικός, πράγμα που δημιουργεί προβλήματα στους διευθυντές των σχολείων στην προσέγγιση του θέματος της ανάπτυξης, όπως πρόβλημα δημιουργεί και η ανεπάρκεια δομών στήριξης και πόρων (Karagiorgi & Nicolaidou, 2009). Αναγνωρίζοντας το πρόβλημα του ατομικού και αυθόρμητου χαρακτήρα της επαγγελματικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004) είχε εισηγηθεί την εισαγωγή και εφαρμογή ενός συστηματικού επιμορφωτικού προγράμματος, μέρος του οποίου να είναι υποχρεωτικό ως μέρος των προαπαιτούμενων για επαγγελματική ανέλιξη.

Στα πλαίσια της όλης προσπάθειας μεταρρύθμισης του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που ακολούθησε στα επόμενα χρόνια, το ΥΠΠ υιοθέτησε, όπως αναφέρεται σε σχετική Έκθεση της UNESCO (April 2012), μια ολοκληρωμένη στρατηγική για την ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση των δασκάλων, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα για μια συστηματική αναγνώριση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και τον σχεδιασμό ενός συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος για αντιμετώπισή τους και για αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους στα διάφορα στάδια της καριέρας τους. Παράλληλα, η επιμόρφωση των νεοεισαχθέντων στην εκπαίδευση είναι τώρα υποχρεωτική, μέσω ειδικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί με τρόπο που να προσφέρουν εξατομικευμένη στήριξη και καθοδήγηση (European Commission, education – improved support for new teachers in the EU, http://ec.europa.eu/education/news/20130424_en.htm).

Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, πως παρόλο που οι δάσκαλοι συμμετέχουν σε τυπική επιμόρφωση σε μεγάλο βαθμό, οι ευκαιρίες για άτυπη μάθηση που να αντλείται από πρακτική και εμπειρίες μέσα από ανατροφοδότηση στη διδασκαλία, αναστοχασμό, στήριξη ή ομαδική εργασία παραμένουν σπάνια στο ελληνοκυπριακό σχολείο (Karagiorgi, 2012). Η Loizou (2011) συζητά ιδιαίτερα την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα του αναστοχασμού και εισηγείται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων των δημοτικών σχολείων μπορεί να ενισχυθεί αν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει σε αυτούς την ευκαιρία να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα όπου θα μπορούσαν να μάθουν να

αναστοχάζονται για τις πρακτικές τους. Κάτι τέτοιο, συζητά περαιτέρω η ερευνήτρια, θα βοηθούσε στο να «αναδυθούν οι θεωρίες που χρησιμοποιούνται και να εντοπιστούν οι ασυμφωνίες μεταξύ των πιστεύω που ασπάζονται» οι δάσκαλοι «και της πρακτικής τους ή μεταξύ ενεργειών και αποτελεσμάτων» (Loizou, 2011: 246).

Ρόλο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού διαδραματίζει και η κουλτούρα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Και εδώ, ωστόσο, παρουσιάζονται προβλήματα και απαιτούνται αλλαγές και βελτίωση. Όπως συζητούν οι Karagiorgi και Nicolaidou (2010), η σχολική κουλτούρα δεν στηρίζει μορφές ηγεσίας μέσα από αυτό-ενδυνάμωση, και αυτό παρόλο που αναγνωρίζεται (Nicolaidou, 2010) πως οι δάσκαλοι είναι ικανοί να εκτελούν το έργο τους. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η βελτίωση της συνεργασίας ανάμεσα στους δασκάλους, οι οποίοι είναι φοβερά συνηθισμένοι στο να δουλεύουν ατομικά (Μρουζακίς, 2005, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Nicolaidou, 2010).

3.11 Αξιολόγηση του δασκάλου

Στενά συνδεδεμένη με το θέμα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του δασκάλου είναι και η αξιολόγηση του. Τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου και της απόδοσης του δασκάλου που μια εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει αποτελούν συνάμα μια έμμεση παραπομπή σε συγκεκριμένες διαστάσεις της ταυτότητας του δασκάλου στις οποίες αποδίδεται σημαντικότητα. Στην περίπτωση του Κύπριου δασκάλου, τι είναι αυτό που η εκπαιδευτική πολιτική θεωρεί σημαντικό να αξιολογεί, πώς πραγματοποιείται αυτή η αξιολόγηση και πώς θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αυτή η ίδια η αξιολόγηση;

Η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική εκπλήσσει με την απουσία συγκεκριμένων κριτηρίων που να συνδέονται με την ίδια την παραγωγή του διδακτικού έργου και την ποιότητά του, καθώς και με τον εγκλωβισμό της όλης διαδικασίας ουσιαστικά στον παράγοντα χρόνο. Στο προφίλ της επιδιωκόμενης ταυτότητας δασκάλου μπορεί απλώς να τοποθετηθεί το στοιχείο της χρονικής ωρίμανσης από πλευράς του δασκάλου. «Η υπάρχουσα κατάσταση αξιολόγησης είναι απαρχαιωμένη και αντιπαραγωγική, αναπόσπαστο στοιχείο του συγκεντρωτισμού-γραφειοκρατικού συστήματος», συζητά ο Καζαμίας (2008: 600) – μια εικόνα που κάθε άλλο θα μπορούσε να χαρακτηρίσει την αξιολόγηση ως μια θετική και δημιουργική διαδικασία στα πλαίσια της οποίας αξιολογείται ο δάσκαλος με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη του. Το ισχύον σύστημα το οποίο θεσμοθετήθηκε το 1976, εφαρμόζεται έκτοτε χωρίς να υποστεί οποιεσδήποτε βασικές εκσυγχρονιστικές τροποποιήσεις, και συνίσταται σε μια εξωτερική αξιολόγηση από τους επιθεωρητές του ΥΠΠ (ό.π.). Όπως αναφέρεται στην αναλυτική πρόταση του ΥΠΠ (Δεκέμβριος, 2016: 4) για τη διαμόρφωση ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, το υφιστάμενο σύστημα μειονεκτεί, ανάμεσα σε άλλα, και στο γεγονός ότι «δεν λαμβάνει υπόψη τον πολύπλοκο, πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα, ο οποίος μέχρι τώρα αξιολογείται με απλά και μονοδιάστατα κριτήρια, από ένα και μόνο αξιολογητή, τον επιθεωρητή». Για να είναι κανείς ακριβοδίκαιος ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί πως πίσω από αυτή την απουσία εκσυγχρονισμού φαίνεται να βρίσκεται, όπως συζητούν οι Karagiorgi και Nicolaidou (2010: 63), η «σθεναρή αντίσταση των συντεχνιών των ίδιων των δασκάλων για αλλαγή».

Ποια μορφή έχει αυτή η υπάρχουσα αξιολόγηση, ώστε να χαρακτηρίζεται ως απαρχαιωμένη και αντιπαραγωγική; Η όλη διαδικασία έχει δύο βασικές διαστάσεις: την εσωτερική και την εξωτερική. Ως μέρος της εσωτερικής διαδικασίας, η απόδοση του δασκάλου αξιολογείται, πάνω σε ετήσια βάση, από το διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετεί, με τη μορφή γραπτής έκθεσης η οποία καταλήγει τελικά στα χέρια του επιθεωρητή που είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Το αν αυτή η έκθεση θα χρησιμοποιηθεί ή αν αγνοηθεί εντελώς εναπόκειται αποκλειστικά στην απόφαση του επιθεωρητή (ό.π.). Όσον αφορά τη συμμετοχή του ίδιου του δασκάλου σε αυτή τη διαδικασία, μέσα στο πλαίσιο και πάλι της εσωτερικής αξιολόγησης, αυτός είναι υποχρεωμένος να υποβάλλει μια Ατομική Έκθεση Πληροφόρησης, στην οποία και καταγράφει τη συνεισφορά του στη σχολική ζωή καθώς και τις προσπάθειες που κατέβαλε για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου έτους (ό.π.). Η έκθεση αυτή συνίσταται σε ένα είδος αυτό-αξιολόγησης, η οποία υποβάλλεται στον επιθεωρητή του σχολείου μέσω του διευθυντή και φυλάσσεται στον προσωπικό φάκελο του κάθε δασκάλου. Στην πράξη, συζητούν οι Brauckmann και Pashiardis (2010), αυτή δεν εξυπηρετεί κανένα σκοπό, αφού δεν χρησιμοποιείται ούτε για εσωτερικό αλλά ούτε και για εξωτερικό έλεγχο. Καμία ανατροφοδότηση δεν δίνεται στον δάσκαλο όσον αφορά δυνατότητες βελτίωσης, αλλά ούτε και οι επιθεωρητές τη λαμβάνουν υπόψη. «Στην ουσία», αναφέρουν οι εν λόγω ερευνητές, «η έκθεση καταντά να είναι μόνο θέμα συμμόρφωσης σε μια αχρειαστη γραφειοκρατική διαδικασία» (ό.π.: 336).

Ποιο σκοπό εξυπηρετεί τελικά αυτή η αχρειαστη διαδικασία, η οποία δεν συνδέεται ούτε με την ατομική αλλά και ούτε με τη σχολική ανάπτυξη (Theofilides, 2004 όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006). Η «λογική» που τη διατηρεί βασίζεται στη σύνδεσή της με την προαγωγή του δασκάλου (ό.π.), η οποία ως διαδικασία μπορεί να χαρακτηριστεί ως προβληματική, αφού αποτελεί ουσιαστικά θέμα αρχαιότητας (Theofilides, 2004: Pashiardis & Orphanou, 1999, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006) ανάμεσα σε υποψηφίους που όλοι έχουν αξιολογηθεί με απόδοση «εξαίρετη» (Theofilides, 2004 όπ. αναφ. στο

Karagiorgi & Symeou, 2006). Πέραν από τον παράγοντα «ηλικία», τα έτη, δηλαδή, διδασκαλίας (Brauckmann & Pashiardis, 2010· Zembylas & Papanastasiou, 2006), στον οποίο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο όλο πολύπλοκο σύστημα συσσώρευσης βαθμών (Zembylas & Papanastasiou, 2006), η διαδικασία προαγωγής (σε βοηθό διευθυντή ή διευθυντή) βασίζεται στην αξιολόγηση του επιθεωρητή, στα επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα και σε συνέντευξη με την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Η σημαντικότερη από αυτές τις αξιολογήσεις πραγματοποιείται στο 12^ο έτος υπηρεσίας, όποτε με βάση τον νόμο ο δάσκαλος αξιολογείται για να βαθμολογηθεί για σκοπούς προβιβασμού (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Αυτές οι διαδικασίες είναι φοβερά συγκεντρωτικές και δεν μπορούν να θεωρούνται, σύμφωνα με τους δασκάλους, ως απόλυτα αξιοκρατικές και είναι, επομένως, ανοικτές σε κριτική για ρουσφετολογία και διαφθορά (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Αυτό το αντιπαραγωγικό φαινόμενο, στο οποίο καθοριστικό ρόλο, διαδραματίζει η αρχαιότητα, τα χρόνια υπηρεσίας, δηλαδή, «στερεί από το εκπαιδευτικό σύστημα τον δυναμισμό και την ευελιξία που πρέπει να το διακρίνουν και, το κυριότερο, δεν παρέχει κίνητρα στον εκπαιδευτικό για να βελτιώνει τον εαυτό του» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος, 2016), ενώ αποτελεί πηγή μη εργασιακής ικανοποίησης (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Το γεγονός ότι οι προαγωγές των δασκάλων βασίζονται στην αρχαιότητα, όχι σε καθόλα αξιοκρατικά κριτήρια, και πραγματοποιούνται χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση, έχει οδηγήσει σε μια επίκριση του συστήματος, τόσο από ακαδημαϊκούς όσο και από την Ουνέσκο, ότι η όλη διαδικασία κάθε άλλο παρά τονώνει το ηθικό των δασκάλων ενώ δημιουργεί «λιμνάζοντα» σχολεία (Drake et al., 1997· Pashiardis & Ribbins, 2003· Thody et al., 2007, όπ. αναφ. στο Dieronitou, 2010: 15). Την ακαταλληλότητα του συστήματος αξιολόγησης είχε επισημάνει και η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004), η οποία και είχε τονίσει την επείγουσα ανάγκη για νέες κατευθυντήριες γραμμές όχι μόνο για την αξιολόγηση του δασκάλου – στην οποία ουσιαστικά εξαντλείται ο όρος «αξιολόγηση» στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου – αλλά και την αξιολόγηση του ίδιου του σχολείου.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, πως στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης που ξεκίνησε επί εποχής διακυβέρνησης Τάσσου Παπαδόπουλου (2003-2008) και συνεχίστηκε από την κυβέρνηση Δημήτρη Χριστόφια (2008-2013), το ΥΠΠ προχώρησε στη διαμόρφωση προτάσεων – όπως αυτή που υποβλήθηκε στις εκπαιδευτικές οργανώσεις και άλλους εμπλεκόμενους το 2009 – για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, στη βάση των προτάσεων της Επιτροπής Μεταρρύθμισης και με απώτερο στόχο τον εκσυγχρονισμό του υφιστάμενου (ΥΠΠ, 2009).

Οι προτάσεις αυτές παρέμειναν καθηλωμένες στο στάδιο των συζητήσεων. Η παρούσα κυβέρνηση ευελπιστεί ότι θα μπορέσει να εισαγάγει ένα νέο σύστημα αξιολόγησης, βασικός σκοπός του οποίου θα είναι «η αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και των εκπαιδευτικών, ειδικότερα, η ενδυνάμωση της διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από τη σωστή στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την παροχή κινήτρων για τη συνεχή βελτίωση τους. Ως τελικός στόχος πρέπει να θεωρείται η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (ΥΠΠ, Δεκέμβριος, 2016: 5).

Αξιο αναφοράς είναι και το γεγονός πως οι σχετικά πρόσφατες συζητήσεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα από ένα λόγο που περιστρέφεται γύρω από μια επείγουσα ανάγκη για την ανάπτυξη καινούργιων κατευθυντήριων γραμμών σε σχέση με την αξιολόγηση, τόσο του δασκάλου όσο και του σχολείου, που να συνδέονται με την απόδοση λόγου από πλευράς του δασκάλου όπως και της συνεχούς βελτίωσης του δασκάλου και του σχολείου (Kyriakides, 2001, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Nicolaidou, 2010). Στο παρόν στάδιο αυτή η απόδοση λόγου παραμένει ελάχιστη και δεν συνδέεται με την απόδοση του δασκάλου μέσα από μια αξιολόγηση σε σχέση με τις επιδόσεις του μαθητή (Karagiorgi, 2012). Αξίζει να σημειωθεί όσον αφορά την αξιολόγηση του ίδιου το μαθητή πως στην Κύπρο δεν έχουν καθιερωθεί «εθνικά επίπεδα, ώστε να μπορεί να γίνεται έγκυρη και αξιόπιστη αποτίμηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων» των μαθητών και ειδικά των αποφοίτων των κυπριακών σχολείων (Περσιάνης, 2012: 23).

Αυτή τη συμπερίληψη στο λεξιλόγιο του εκπαιδευτικού λόγου εννοιών, όπως λογοδοσίας, αποδοτικότητας, επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων και σχολικής αποτελεσματικότητας, θα μπορούσε να την αντικρύσει κανείς μέσα από μια θετική συνάφεια με τη συζήτηση της Dieronitou (2010), η οποία αντλεί στοιχεία από τους Stylianides και Pashiardis (2007), την Έκθεση της Επιτροπής Αξιολόγησης (2004) και εγγράφων του Υπουργείου Παιδείας (2008), πως η Κύπρος φαίνεται να κινείται σε σχέση με το θέμα της αξιολόγησης σε μια τροχιά που συγγενεύει με τα συστήματα αξιολόγησης των Αγγλοσαξωνικών και Αγγλόφωνων χωρών που τα εισήγαγαν και που χαρακτηρίζονται στη βάση τους από επιχειρηματικά κριτήρια (managerial and performance driven).

3.12 Δημιουργικότητα και κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών συγκαταλέγεται ανάμεσα στους στόχους της βελτίωσης της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης (ΥΠΠ, Ετήσια Έκθεση 2004) και κατά συνέπεια στους στόχους των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Αυτή δε η καλλιέργεια αποτελεί ένα σταθερό και διαχρονικό στόχο της κυπριακής εκπαίδευσης κατά την υπό διερεύνηση περίοδο (ΥΠΠ, Ετήσιες Εκθέσεις 2004-2006, 2008-2011, 2015).

Νέα εκπαιδευτικά προγράμματα υιοθετούνται με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη (ΥΠΠ, Ετήσιες Εκθέσεις 2005 και 2006). Κορωνίδα αυτών των προσπαθειών αποτελεί το σχολικό έτος 2008-2009, στο οποίο η προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας καθορίζεται ως δεύτερος υπό έμφαση στόχος του έτους – ένας στόχος που εντασσόταν στις δράσεις που το ΥΠΠ είχε αναλάβει στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας, 2009, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Οι δύο έννοιες, δημιουργικότητα και καινοτομία, παρουσιάζονται άρρηκτα συνδεδεμένες και η καλλιέργειά τους εξυπηρετεί συγκεκριμένους ευρύτερους ενωσιακούς, αφού αυτό το δίδυμο συνδέεται «άμεσα με την κοινωνία της γνώσης, στην οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει, τόσο για κοινωνικούς όσο και για οικονομικούς λόγους» (ΥΠΠ, 2008: 11), προκειμένου τόσο η ίδια η Ένωση όσο και τα κράτη-μέλη, «να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τόσο τις κοινωνικές όσο και τις οικονομικές προκλήσεις της εποχής μας» (ό.π.: 12). Όπως αναλύεται περαιτέρω στην εν λόγω Έκθεση, ο εκπαιδευτικός λόγος αναγνωρίζει δύο διαστάσεις της δημιουργικότητας: ως «αυταξία» στον πολιτισμικό χώρο και ως χρηστικότητα, ως μέσο προς επίτευξη οικονομικών στόχων. Σημειώνεται ιδιαίτερα η χρηστική διάσταση της καινοτομίας «ως βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη ανταγωνιστικής ευρωπαϊκής οικονομίας» καθώς και ως μέσο αντιμετώπισης των «σύγχρονων προβλημάτων (οικολογική καινοτομία, κοινωνική καινοτομία)» (ό.π.: 11).

Ο ρόλος της παιδείας χαρακτηρίζεται συνεπώς «καθοριστικός», στο να «ενισχύσει και να αναδείξει σε βασικές ικανότητες τη δημιουργικότητα και την καινοτόμο δράση» (ό.π.: 12), δεδομένου πως οι δύο αυτοί παράγοντες αναγνωρίζονται ως «ουσιώδεις παράμετροι για την κίνηση των κοινωνιών προς τα μπρος, προς την ανάπτυξη και την πρόοδο» (ό.π.). Ωστόσο, για να υπάρξει μια τέτοια πρόοδος, ο εκπαιδευτικός λόγος αναγνωρίζει πως είναι:

απαραίτητο καταρχήν να δημιουργήσουμε ένα κλίμα πρόσφορο για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Θα πρέπει πρώτα να εμπεδωθεί η αντίληψη ότι οι κλίσεις και τα ταλέντα, η αποκλίνουσα σκέψη, η φαντασία είναι εξίσου σημαντικές ικανότητες με αυτές της γλωσσικής ή της μαθηματικής ικανότητας. Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρύνουμε στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες ενισχύουν ένα φιλικό περιβάλλον για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (ό.π.).

Δεδομένου πως η κυπριακή πολιτεία «η ίδια στοχεύει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα αναπτύσσει τον άνθρωπο ως συνολική ψυχοπνευματική οντότητα, με βάση τις αρχές της ανθρωπιστικής παιδείας, ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις προκλήσεις της εποχής του» (ό.π.), το ΥΠΠ δεν είχε κανένα πρόβλημα, όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεσή του

για το 2008 να υιοθετήσει το σκοπό του εν λόγω Ευρωπαϊκού Έτους. Άλλωστε στα πλαίσια της ευρύτερης φιλοσοφίας της ανθρωπιστικής παιδείας, ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος «θεωρεί ότι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της φαντασίας, των κλίσεων και των ταλέντων και της συνολικής ευφυΐας του ανθρώπου πρέπει να αποτελούν σημαντικές στοχεύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος» (ό.π.). Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο θεώρησης της δημιουργικότητας δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη πως «ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι ο προσανατολισμός τους στην ανάπτυξη των κομβικών ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα» (ΥΠΠ, 2012: 10), των «ικανοτήτων κλειδιά», όπως συχνά ονομάζονται (ΥΠΠ, 2011: 8). Ανάμεσα σε αυτές «εξέχουσα θέση κατέχουν η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργασία» (ΥΠΠ, 2012: 10).

3.13 Επιχειρηματικότητα και κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική

Αναπόσπαστο μέρος του μεταρρυθμιστικού λόγου και ιδιαίτερα της αφήγησης για συνεχή βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί και η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας (ΥΠΠ, 2006) – μια έννοια που συνδέεται άρρηκτα τόσο με τη έννοια της δημιουργικότητας όσο και με την έννοια της καινοτομίας (ΥΠΠ, 2015). Όπως έχουμε ήδη συζητήσει, τόσο προενταξιακά όσο και μεταενταξιακά έργοια των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν να διασφαλίσουν πως οι νέοι της Κύπρου θα αποκτούσαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καθιστούσαν «ικανούς να ανταγωνιστούν τους υπόλοιπους νέους της Ευρώπης και να ανταποκριθούν στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης», μέσα σε ένα σκηνικό όπου οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας θεωρούνταν απρόβλεπτες (ΥΠΠ, 2006: 142), δεδομένου ιδιαίτερα της κατάργησης των συνόρων και της ελεύθερης διακίνησης εργατικού δυναμικού. Κάτω από αυτό το πρίσμα σκέψης, το σχολείο καλείται να επωμιστεί άλλη μια καίρια ευθύνη: να «διαπλάσει το σωστό αυριανό επιχειρηματία» (ΥΠΠ, 2006: 142), θέτοντας ως στόχο την «ανάπτυξη των σχετικών προσωπικών χαρισμάτων/ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, όπως την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, την κριτική σκέψη, την ανεξαρτησία και την αυτονομία, την επίλυση προβλημάτων» (ό.π.). Αυτή η ευθύνη μετατρέπεται σε έργο, σε δράση με τον καθορισμό της ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας ως υπό έμφαση στόχο στη Γενική Μέση Εκπαίδευση τη σχολική χρονιά 2005-2006 (ΥΠΠ, 2006).

Αυτός ο στόχος δεν αποτελεί ωστόσο ένα μεμονωμένο συμβάν, μια μεμονωμένη απόφαση που η κυπριακή πολιτεία αυτοεπιβάλλει, για μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και μόνο. Οι κατευθυντήριες γραμμές και στρατηγικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι

επικρατούσες οικονομικές συνθήκες καθιστούν την επίτευξη ανάπτυξης της επιχειρηματικότητας ένα κυλιόμενο στόχο για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής. Η στρατηγική για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ET 2020), για «ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης» αποτελεί απτή μαρτυρία αυτής της κατάστασης πραγμάτων, αφού απαιτεί τη διαμόρφωση μιας εθνικής δήλωσης πολιτικής που να ανταποκρίνεται σε αυτό τον συγκεκριμένο στόχο (ΥΠΠ, 2015). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συμμετέχει στη διαμόρφωση αυτής της δήλωσης για «ενίσχυση του επιχειρηματικού οικοσυστήματος στην Κύπρο» (ΥΠΠ, 2015: 194) – ένας στόχος που αποτελεί άλλωστε μια από τις προτεραιότητες της παρούσας κυβέρνησης όπως αναφέρεται στο Στρατηγικό Πλαίσιο Δημοσιονομικής Πολιτικής 2017-2019 – με προτεινόμενες δράσεις για την «καλλιέργεια επιχειρηματικής κουλτούρας και ενσωμάτωσης της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση» (ΥΠΠ, 2015: 194). Συγκεκριμένα κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016, προσφέρεται για πρώτη φορά, πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των λυκείων και τεχνικών σχολών για την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση. Κύριος στόχος αυτού του προγράμματος ήταν η προώθηση του «επιχειρηματικού πνεύματος, (η) δημιουργία επιχειρηματικής κουλτούρας και επιχειρηματικής δράσης στο σχολικό περιβάλλον, (η) ενδυνάμωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτύξουν στους μαθητές/τριες, το αίσθημα πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας ως βασικής ικανότητας για τη διά βίου μάθηση» (ό.π.).

**Συνοπτική εικόνα και ερμηνεία των ευρημάτων της ανάλυσης κειμένων της
κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής – γενικά
και κατά άξονα/χαρακτηριστικό ταυτότητας**

Πώς απαντά το αναδυόμενο σκηνικό στο ερευνητικό μας ερώτημα, κατά πόσο όραμα του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου είναι να οικοδομήσει ένα αληθινά ανθρώπινο δάσκαλο, αντικρίζοντάς τον ως ένα αδιαίρετο «όλο», με νου αλλά και με ψυχή, που έχει έμφυτη ανάγκη, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, οικοδόμησης προσωπικού νοήματος σε σχέση με την εκτέλεση του έργου του, και τη δημιουργία δεσμού με την εργασία του ως μέσω έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού (Alderfer, 1972· Herzberg et al., 1959· Maslow, 1943, 1971· McGregor, 1960· Rogers, 1959, 1961, ό.π. αναφ. στο Chalofsky, 2003); Από τη στιγμή που η διδασκαλία αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος – η έμφαση είναι στις γνώσεις και τις δεξιότητες, δηλαδή εστιάζεται στη σφαίρα της νόησης – και η

ανθρώπινη ψυχή ως ολότητα κουτσουρεύεται δεν μπορεί να γίνεται λόγος περί οικοδόμησης ενός αληθινά ανθρώπινου δασκάλου και για τη δημιουργία δεσμού με την εργασία, αφού το συναισθηματικό στοιχείο περιθωριοποιείται. Η ανισορροπία που επικρατεί στο όλο σκηνικό, με την υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα, την έντονη παρουσία του χαρακτηριστικού του εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη, (την επιλογή του ρόλου δηλαδή), τον κάθετο περιορισμό της αυτονομίας, την απουσία του χαρακτηριστικού του δημιουργικού, καθώς και του αυθεντικού και δεδομένης της αναξιόπιστης εικόνας της ανάδυσης του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης που καταρρέει, δεν μπορεί να παραπέμψει σε ένα αδιαίρετο όλο, αλλά μάλλον σε ένα ον κυρίαρχο χαρακτηριστικό στοιχείο του οποίου φαίνεται να είναι ο νους. Συνεπώς, τα ευρήματά μας όσον αφορά τα χαρακτηριστικά/άξονες ταυτότητας μεμονωμένα συνθέτουν ως συνολική εικόνα την απάντηση στο ερευνητικό μας ερώτημα.

Συνολικά αναλύθηκαν 53 έγγραφα, με την εξής σύνθεση: 48 εγκύκλιοι της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, μηνύματα Υπουργών που αφορούν την πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, αποσπάσματα από ετήσιες εκθέσεις του ΥΠΠ, δειγματικό/καθοδηγητικό διδακτικό υλικό, έντυπα του ΥΠΠ και πέντε νομικά κείμενα, κάπου συνολικά 340 σελίδες. Αντίγραφα αυτών των εγγράφων παρατίθενται στα Παραρτήματα 3-55.

Θα πρέπει να σημειωθεί πως, παρόλο που η ανάλυση των κειμένων εστιάζεται στα ερευνητικά μας ερωτήματα, δεν αγνοούνται στοιχεία που αφορούν στον ρόλο της εκπαίδευσης γενικά, καθώς και τον προσανατολισμό της, αφού είναι μέσα από αυτό το ευρύτερο πλαίσιο που αναδύεται το προφίλ της ιδανικής ταυτότητας δασκάλου και θα πρέπει να γίνει κατανοητό.

Σταθερό και επαναλαμβανόμενο χαρακτηριστικό του λόγου που αρθρώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της υπό διερεύνηση περιόδου είναι μια εκπαιδευτική ιδεολογία που θεμελιώνεται στις αρχές της ανάπτυξης και της προόδου, εστιαζόμενη ειδικότερα στην ευημερία. Αυτοί οι πυλώνες, ή αλλιώς κατά τον Καστοριάδη (1981: 499), αυτές οι κοινωνικές φαντασιακές σημασίες φαίνεται να δεσπόζουν στον εκπαιδευτικό λόγο, σε σημείο που θα ήταν δυνατό να ειπωθεί πως ουσιαστικά τον απορροφούν. Οι σημασίες αυτές αναδεικνύονται ως μια δύναμη που κατά την άσκησή της θέτει κάτω από τον έλεγχό της άλλες σημασίες, υποβαθμίζοντας ή εξυψώνοντάς τις ανάλογα με το κατά πόσο αυτές λειτουργούν, ή όχι επικουρικά στην επίτευξη του μακρόπνοου στόχου της κυπριακής πολιτείας για πρόοδο και ανάπτυξη. Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τους μελλοντικούς ανθρώπους-πολίτες ικανούς να συμβάλουν στην ευημερία της χώρας,

στην πρόοδο και στην ανάπτυξη της [π.χ.: (7.11.09 και 5.13.04.3 ημερ. 16/08/2004), (7.1.05.21 ημερ. 27/08/2008), (dde 1482 ημερ. 09/2008), (7.11.09/6 ημερ. 30/08/2010), (dde 2558 ημερ. 10/2010), (7.11.09/8 ημερ. 01/09/2011), (7.11.09/10 ημερ. 27/08/2012), (dde 3408 ημερ. 09/2012), (7.11.09/12 ημερ. 26/08/2013), (dde 3817 ημερ. 09/2013), (7.11.09/14 ημερ. 06/08/2015)]. Δύο μικρά παραδείγματα επαρκούν για να καταδείξουμε αυτή την εστίαση σε και την απορρόφηση του εκπαιδευτικού λόγου από αυτές της σημασίες. Η «παρεχόμενη προς τα παιδιά ... εκπαίδευση» να είναι τέτοια που να «συμβάλει θετικά στην ευημερία του τόπου» (7.11.09 και 5.13.04.3 ημερ. 16/08/2004, παράγραφος 2, γραμμή 4-5), ενώ ο τότε Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού, κ. Ανδρέας Δημητρίου, τονίζει πως «η παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης στη νέα γενιά και η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί βασικό ζητούμενο για την ευημερία και την πρόοδο των κρατών» (dde 2558, ημερ. 10/2010, παράγραφος 3, γραμμή 1-3).

Η αξία της εκπαίδευσης μέσα από το ξεδίπλωμα αυτής της ρητορικής είναι οικονομική, όπως οικονομικός είναι αναπόφευκτα και ο προσανατολισμός της που φαίνεται να διαπερνά καθολικά ολόκληρο το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα [(dde 184 ημερ. 10/2004), (7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005), (7.1.05.18, ημερ. 23/08/2005), (dde 1483 ημερ. 09/2008), (7.11.09/8 ημερ. 01/09/2011), (ypp 2798 ημερ. 9/2015)]. Η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως εκ των ων ουκ άνευ για την πρόοδο, την ανάπτυξη, την ευημερία, για το μέλλον της ίδιας της χώρας. Ο ρόλος της συνεπώς στην επίτευξη αυτών των στόχων, στην οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος καταδεικνύεται καταλυτικός, αφού φαίνεται να δημιουργείται μια σχέση θετικής συσχέτισης μεταξύ της προόδου και της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να κινείται γραμμικά διαμορφώνοντας ουσιαστικά μια απλή εξίσωση: εκπαίδευση = πρόοδος και ανάπτυξη, ευημερία.

Ευθύνη του σχολείου μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι η προετοιμασία του αναγκαίου εργατικού δυναμικού, προς επίτευξη αυτού του στρατηγικού στόχου. Ως μελλοντικοί άνθρωποι-πολίτες, τα παιδιά καλούνται και αναμένονται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της οικονομίας, μέσα από την εργασία και την επιχειρηματικότητα τους. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει στα παιδιά τα αναγκαία εφόδια, γνώσεις και δεξιότητες, για μια πετυχημένη εισδοχή στην αγορά εργασίας. Οι επί μέρους σχετικοί στόχοι που τίθενται δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ότι αποτελούν μια τυχαιότητα. Αντίθετα, αναμένεται λογικά να λειτουργούν θετικά και επικουρικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η επιδίωξη της εκπαίδευσης να οικοδομήσει το «σωστό επιχειρηματία» (7.1.05.18, ημερ. 23/08/2005), να αναπτύξει επιχειρηματικό πνεύμα και επιχειρηματικές ικανότητες στα παιδιά (7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005), να οικοδομήσει το δημιουργικό κεφάλαιο της χώρας προωθώντας την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της

καινοτομίας (7.1.05.21 ημερ. 27/08/2008) – να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο πως η καλλιέργεια της δημιουργικότητας αποτελεί διαχρονικό στόχο της κυπριακής εκπαίδευσης (7.1.05.21.2 ημερ. 20/02/2009), ενώ οι δύο έννοιες της δημιουργικότητας και της καινοτομίας τίθενται ως προϋπόθεση για «ανάπτυξη», «πρόοδο» (7.1.05.21, ημερ. 27/08/2008, σ.5, παράγραφος 2, γραμμή 4) και «ευημερία» (ό.π.: σ.6, παράγραφος Δ, υποπαράγραφος 8) – να διαμορφώσει «εργατικούς», «ευσυνείδητους» και «δημιουργικούς» μελλοντικούς ανθρώπους-πολίτες [(7.11.09/10 ημερ. 27/08/2012), (7.11.09/12 και 5.13.04.3, ημερ. 26/08/2013)], επίθετα που συνδέονται θετικά με την απόδοση στην εργασία, υπηρετεί ακριβώς αυτό τον στόχο. Ο εκπαιδευτικός λόγος παρουσιάζεται υποταγμένος στον οικονομικό, και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενδύεται ένα εργαλειακό/χρηστικό μανδύα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, το κυπριακό σχολείο αναδύεται μάλλον ως ένα σχολείο της οικονομίας της αγοράς, με πρώτιστο μέλημά του την παροχή των κατάλληλων και αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων στα παιδιά (7.1.05.21.2 ημερ.20/10/2009· γρρ 2798 ημερ. 9/2015, π.χ.) – μια εστίαση που μας απομακρύνει από μια ισόρροπη ανάπτυξη και καλλιέργεια της ψυχής του παιδιού και έρχεται σε αντίφαση με το δεδηλωμένο όραμα και τον σκοπό της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ετήσιες Εκθέσεις ΥΠΠ 2004-2015).

Θεμέλιο αυτής της ρητορικής είναι η θεωρία της ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία παρουσιάζεται τόσο ρητά όσο και έμμεσα. Για την κυπριακή πολιτεία, η εκπαίδευση αποτελεί «επένδυση» (π.χ. dde 3408 ημερ. 09/2012· dde 3817 ημερ. 09/2013) που δύναται να διασφαλίζει την πρόοδο, ανάπτυξη και ευημερία της χώρας. Επενδύουμε στην παιδεία «για ένα μέλλον ανάπτυξης και ευημερίας», αναφέρεται (dde 3408, ημερ. 9/2012, γραμμή 10). Αυτή δε η επένδυση συνοδεύεται από συγκεκριμένες προσδοκίες, ωστόσο, ως προς την απόδοσή της δεδομένου ότι πρέπει να έχει «και το ανάλογο αντίκρισμα στα μαθησιακά αποτελέσματα» (Δημοσιογραφική διάσκεψη Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, Κυριάκου Κενεβέζου, 1^η Νοεμβρίου 2013). Η εκπαίδευση ως επένδυση δεν φαίνεται, δανειζόμενοι τη σκέψη του Καστοριάδη (2000: 23) να αποτελεί μια επένδυση στην «παιδεία ως παιδεία». Η χρήση του όρου «επένδυση» που ο εκπαιδευτικός λόγος χρησιμοποιεί αναδύεται μέσα από μια επιχειρηματικο-οικονομική οπτική, η οποία θέτει θέμα μεγιστοποίησης της απόδοσης της επένδυσης, του οφέλους που δύναται να προκύψει από αυτή την επένδυση – μια εικόνα πίσω από την οποία ενυπάρχει η αποδοτικότητα ως στόχος, αφού έμμεσα τίθεται θέμα αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων που επενδύονται, συμπεριλαμβανόμενων λογικά και πρώτιστα των ανθρώπινων. Αυτό με τη σειρά του αναδεικνύει την έννοια «αποτελεσματικότητα» ως προϋπόθεση στην πλήρωση αυτού του

στόχου για αποδοτική επένδυση. Η υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα του δασκάλου μέσα από ένα μεταρρυθμιστικό λόγο, με έντονη τη ρητορική για ποιοτική αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό – μια έννοια ο ορισμός της οποίας εμπερικλείει «την εφαρμογή νέων επιστημονικών αντιλήψεων, μεθόδων και τεχνολογιών ώστε να επιτυγχάνεται η καλύτερη απόδοση (οικονομική, θεσμική, πολιτιστική, κ.λπ.)» (Μπαμπινιώτης, 2008: 576) – που αναδύεται σταθερά καθ'όλη τη διάρκεια της υπό διερεύνηση περιόδου υπηρετεί την επιδίωξη για βελτίωση της απόδοσης της επένδυσης στην εκπαίδευση (καλύτερη αναλογία κόστους/αποτελέσματος), ενώ φέρνει παράλληλα στο επίκεντρο του όλου σκηνικού τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ένας εργαλειακός ορθολογισμός στη γέννηση αυτής της εικόνας.

Κάτω από το πρίσμα αυτού του αναδυόμενου σκηνικού, το όραμα της εκπαίδευσης παρουσιάζεται μικρό και περιορισμένο. Το περιεχόμενο της έννοιας, με την εστίαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες, δεν φαίνεται να μπορεί να ανταποκριθεί στην έννοια «μόρφωση» – μια έννοια που δεν εξισώνεται με το σύνολο των γνώσεων αλλά αφορά «κάτι άλλο και βρίσκεται πέρα από τις γνώσεις. Είναι αυτό που μένει όταν αφαιρεθούν οι γνώσεις: η εσωτερική διάπλαση και καλλιέργεια του ατόμου» (Πυργιωτάκης, 2011: 72). «Μορφώνω», σημαίνει «δίνω μορφή», «διαπλάθω» (ό.π.), και αυτό σημαίνει μορφώνω το όλο, ολόκληρο τον άνθρωπο, τη σημασία του οποίου τονίζει ιδιαίτερα ο αντίστοιχος γερμανικός όρος «Bildung» (Gundem, 2010, όπ. αναφ. στο Philiprou, 2014). Αυτή η σημαντική διάκριση φαίνεται να διαφεύγει του εκπαιδευτικού λόγου.

Το ακόλουθο παράδειγμα καταδεικνύει και τεκμηριώνει αυτή την αποτυχία της εκπαίδευσης. «Απώτερος στόχος» των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών είναι η «δημιουργία τέτοιων σχολείων που θα παρέχουν σε όλα τα παιδιά, χωρίς καμία διάκριση, τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ολοκληρωθούν ως άνθρωποι και ενεργοί πολίτες, για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (αρ. φακ.: 7.11.09/4, ημερ. 12/08/2008, παράγραφος 3, γραμμή 5-8). Η ολοκλήρωση ενός ανθρώπου και η ολοκλήρωση ενός ενεργού πολίτη δεν είναι δυνατό να συνίσταται ως αποκλειστικό θέμα γνώσεων και δεξιοτήτων, δεν μπορεί να τοποθετείται κάθετα στη σφαίρα της νόησης, αγνοώντας τη συναισθηματική και ηθική σφαίρα, αγνοώντας την ψυχή του παιδιού ως ολότητα. Το παιδί, ως πρόσωπο, φαίνεται να επισκιάζεται. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και μια μονοδιάστατη οπτική, η διδασκαλία αναδύεται απλά ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη μετάδοση γνώσεων – μια εικόνα που μας παραπέμπει σε ένα καταθετικό μοντέλο εκπαίδευσης – και την καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Από τη στιγμή που το πρωτεύον στην εκπαίδευση του παιδιού φαίνεται να είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, η ιδανική ταυτότητα δασκάλου που συνιστά απόρροια των

προδιαγραφών της ταυτότητας του παιδιού, βρίσκεται ουσιαστικά προσδεμένη σε αυτή, θα πρέπει λογικά να ανταποκρίνεται ιδιαίτερα σε αυτά τα δύο κριτήρια. Αν αναλογισθούμε πως τα βασικά κριτήρια επιλογής δασκάλων, όπως καθορίζονται στο νέο σύστημα διορισμών, είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ. 2) Νόμος του 2015), αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται, αφού παρατηρείται μια σύμπτωση, μια αντιστοιχία μεταξύ των χαρακτηριστικών των δύο ταυτοτήτων. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες του δασκάλου επαρκούν για να μεταδώσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες.

Η αναδυόμενη αυτή εικόνα δεν μπορεί να ξενίζει αν λάβουμε υπόψη πως η ιστορία της κυπριακής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται διαχρονικά, από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1960, από μια «ισχυρή πίστη στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης» (Περσιάνης, 2012: 68) και το γεγονός πως οι υποστηρικτές, «που δίνουν έμφαση στον οικονομικό ρόλο του σχολείου, στην εργαλειακή-χρηστική γνώση» φαίνεται να κυριαρχούν μετά την ανεξαρτησία της χώρας (Μπουζάκης, 2012: 74). Παράλληλα η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και οι συμβατικές της υποχρεώσεις προς την Ένωση φέρουν υποχρεωτικά τον οικονομικό λόγο, και κατ'έπекταση τον εκπαιδευτικό, να βρίσκονται προσανατολισμένοι, αρχικά προς την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας, για την ανάδειξη της Ένωσης ως την πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης στον κόσμο μέχρι το 2010, και μετέπειτα προς τους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», για ανάκαμψη από την οικονομική κρίση και για κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Αν αναλογισθούμε δε πως «οι πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι τα κυριότερα κλειδιά προκειμένου η Ευρώπη να ανταποκριθεί στις φιλοδοξίες της» (Ετήσια Έκθεση ΥΠΠ 2011, σ. 116, παράγραφος 7.5.1), η υποταγή του εκπαιδευτικού λόγου στον οικονομικό θα πρέπει να θεωρείται περισσότερο από αναμενόμενη. Και για να τεκμηριώσουμε αυτό το συμπέρασμά μας σε σχέση με τη διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, επισημαίνουμε πως η σχετικά πρόσφατη εθνική δήλωση πολιτικής για ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί μια ανταπόκριση της Κυπριακής Δημοκρατίας στις απαιτήσεις του Ενωσιακού λόγου (Εκπαίδευση και Κατάρτιση, 2020, όπ. αναφ. στο ΥΠΠ, 2015) που φέρει τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο να ενεργεί ως θεραπαίνιδα του οικονομικού.

Η υποταγή του εκπαιδευτικού λόγου στον οικονομικό γίνεται επίσης κατανοητή αν λάβουμε υπόψη μας το διαχρονικό στόχο της κυπριακής κυβέρνησης να μετατρέψει τη χώρα σε ένα ανταγωνιστικό διεθνές επιχειρηματικό κέντρο, την επιδίωξη της βελτίωσης της

ανταγωνιστικότητας της κυπριακής οικονομίας, «με την αξιοποίηση του πιο πολύτιμου παραγωγικού συντελεστή, που είναι το ανθρώπινο δυναμικό» (Υπουργείο Οικονομικών, Ιούλιος 2015: 6), καθώς και την αυξανόμενη πίεση που δέχεται η εκπαίδευση να συμβάλει στη σταθεροποίηση και επανεκκίνηση της κυπριακής οικονομίας και στην έξοδο από την ύφεση στην οποία έχει περιέλθει μετά το πλήγμα που δέχτηκε ως αποτέλεσμα της πρόσφατης παγκόσμιας χρηματοπιστωτικής κρίσης (2008) και της οικονομικής κρίσης που ακολούθησε με την κατάρρευση του τραπεζικού συστήματος τον Μάρτιο του 2013 (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016· Philipprou, 2014).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής ξεκάθαρα εκτείνονται πέραν από το πεδίο παρέμβασής της, στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση καλείται και αναμένεται να συμβάλει στη διαχείριση οικονομικών προβλημάτων, να κινήσει την οικονομία προς τα εμπρός και να βελτιώσει τα επίπεδα ευημερίας των πολιτών. Πέραν από την κάθετη υποταγή του εκπαιδευτικού λόγου στα κελεύσματα του οικονομικού – παρουσιάζεται ως το «πρώτο βιολί» της σωρείας των λόγων που αναδύονται στα κείμενα – η εκπαίδευση αναμένεται, ωστόσο, παράλληλα να υπηρετεί τόσο κοινωνικούς όσο και πολιτικούς στόχους, με πρώτιστο τη συμβολή της στην επανένωση της χώρας και την απαλλαγή της από την τουρκική κατοχή, με την καλλιέργεια αγωνιστικού φρονήματος στα παιδιά (dde 3817, ημερ. 9/2013). Η εκπαίδευση καταδεικνύεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια της πολιτείας που χρησιμοποιείται κατά το δοκούν εξυπηρετώντας σωρεία στόχων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η σημασία και η σημαντικότητα του ρόλου της διευρύνονται, αφού στο σχολείο ανατίθεται όχι μόνο ένας διαμορφωτικός αλλά και ένας θεραπευτικός και μετασχηματιστικός ρόλος (π.χ. dde 3408, ημερ. 9/2012). Η κεντρικότητα του ρόλου της αναδύεται ξεκάθαρα. Δανειζόμενοι μια φράση του Emil Durkheim, μπορεί να ειπωθεί πως το σχολείο αποτελεί «ουσιώδη θεσμό» για την κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2011: 201). Αυτή δε η κεντρικότητα αυτόματα αναπαράγεται στον δάσκαλο δεδομένου πως αυτός αποτελεί το «βασικό παράγοντα επιφορτισμένος με τη μέριμνα των ανθρώπινων ιδιοτήτων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της ανάπτυξης του σε ένα καλύτερο επίπεδο λειτουργίας» (Hoveid & Hoveid, 2008: 126), ενώ είναι παράλληλα επιφορτισμένος με το καίριο έργο της διαμόρφωσης της εκάστοτε ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη που η πολιτεία οραματίζεται και καθορίζει στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Περνάμε στη συνέχεια στα ευρήματά μας κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας. Είναι αναγκαίο σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι, δεδομένου πως το νόημα αυτών των έξι εννοιών ταυτότητας δεν μπορεί να θεωρηθεί κλειστό, υπό την έννοια πως δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία από μέρους των ερευνητών ως προς αυτό, ή ότι έχει εξαντληθεί πλήρως

και διά παντός η διερεύνησή τους, οι κρίσεις που διαμορφώνουμε κατατίθενται με επιφύλαξη ως προς αυτό το γεγονός.

Αποτελεσματικός

Υφίσταται μια κάθετη εστίαση στην αποτελεσματικότητα, η οποία είναι ριζωμένη στο σταθερό στόχο για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, στη βελτίωση της αποδοτικότητάς του, δηλαδή, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, στις επενδύσεις της πολιτείας στην εκπαίδευση. Αυτή η επιδίωξη καταγράφεται ρητά ενώ αναδύεται και έμμεσα στον μεταρρυθμιστικό λόγο που αρθρώνεται. Στόχος είναι η «αύξηση της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας του δημόσιου σχολείου» (dde 406 ημερ. 10/2005), ενώ χρόνια αργότερα η επιδίωξη παραμένει ουσιαστικά αναλλοίωτη. «Απώτερος στόχος» των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της κυπριακής πολιτείας είναι η «αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος», καθώς και η βελτίωση της «αποτελεσματικότητας» του (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012). Δεδομένου πως απώτερος στόχος μιας προσπάθειας εκσυγχρονισμού είναι να «επιτυγχάνεται η καλύτερη απόδοση» (Μπαμπινιώτης, 2008: 238), η εστίαση ολόκληρου του συστήματος φαίνεται να τοποθετείται στην αποδοτικότητα. Λαμβάνοντας δε υπόψη πως «ακρογωνιαίος λίθος» της μεταρρύθμισης είναι τα νέα αναλυτικά προγράμματα (7.1.05.23 ημερ. 23/08/2010), αυτή η εστίαση στην αποδοτικότητα και στη βελτίωση της ποιότητας θα πρέπει να μεταφραστεί σε εστίαση στην αποτελεσματικότητα, αφού στόχος εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων είναι η επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αυτά καθορίζουν.

Δεδομένου πως ο δάσκαλος αποτελεί το βασικό έμψυχο υλικό του συστήματος και το μοναδικό εργαλείο εφαρμογής των εν λόγω προγραμμάτων, αυτός ο στόχος εκσυγχρονισμού αυτόματα τον τοποθετεί κάθετα μέσα σε ένα κλοιό αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Στην παραγωγή του «προϊόντος» που ονομάζεται «μάθηση», άλλωστε, δεν μπορεί το βασικό εργαλείο παραγωγής του να είναι αναποτελεσματικό. Η επιτυχής εκτέλεση του ρόλου του δασκάλου καθίσταται προϋπόθεση για επιτυχή μάθηση, γεγονός που συμπαρασύρει και το παιδί εντός του κλοιού αποτελεσματικότητας μέσα στον οποίο τοποθετείται ο δάσκαλος. Με δεδομένο αυτό το σκηνικό και ειδικότερα τις προαναφερόμενες δηλώσεις του εκπαιδευτικού λόγου, μπορεί με ασφάλεια να συναχθεί πως στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να οικοδομήσει ένα ποιοτικό, αποδοτικό και αποτελεσματικό δάσκαλο – ένα δάσκαλο, ο οποίος, σύμφωνα με τον ορισμό της λέξης «αποτελεσματικός», «μπορεί να επιφέρει το αναμενόμενο αποτέλεσμα» (Μπαμπινιώτης, 2008: 256), να παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Lezotte, 1990), να πραγματοποιεί τους

στόχους της εκπαίδευσης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η εστίαση τοποθετείται στην πετυχημένη διδασκαλία – μια εικόνα που μας παραπέμπει στο συμπέρασμα του Fenstermacher (1978, 1986 όπ. αναφ. στο Webster, 2009) πως αυτό που κυριαρχεί στη βιβλιογραφία σε σχέση με την αποτελεσματικότητα είναι ακριβώς αυτή η εστίαση. Με δεδομένο αυτό τον στόχο, ο μεταρρυθμιστικός λόγος τοποθετεί τον δάσκαλο στο επίκεντρό του και απαιτεί και αναμένει από αυτόν να ανακατασκευάσει τον εαυτό σε ένα «αποτελεσματικό» δάσκαλο, μέσα από επιμόρφωση, για παράδειγμα (7.1.05.18, ημερ. 23/08/2005, σ. 3, παράγραφος αρ. 2.3.1).

Γιατί ωστόσο να έχει τόση ιδιαίτερη σημασία ο δάσκαλος να είναι αποτελεσματικός, γιατί να υπάρχει αυτή η εστίαση στην αποτελεσματικότητα του; Η κεντρικότητα που αποδίδεται στον ρόλο της ίδιας της εκπαίδευσης ως θεσμός πραγματώνεται στο βασικό φυσικό πρόσωπο που μετουσιώνει την ύπαρξη της, στον δάσκαλο, ως το πρωταρχικό θεμέλιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η αυτόματη ροή κεντρικότητας εξηγεί αυτή την επικέντρωση. Ήδη έχουμε επισημάνει τη θετική συσχέτιση, τη σχέση εξάρτησης μεταξύ της εκπαίδευσης και της δημιουργίας προόδου, ανάπτυξης και ευημερίας για τη χώρα. Η δύναμη με την οποία έχει επενδυθεί ο δάσκαλος στην επιτυχία των μεταρρυθμίσεων καθώς και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι απόλυτα ξεκάθαρη στον εκπαιδευτικό λόγο. Οι δάσκαλοι αποτελούν την «ουσία» του εκπαιδευτικού συστήματος (γρρ 2768 ημερ. 09/2015), αποτελούν «την κινητήρια δύναμή του ..., χωρίς τη ... συμβολή (τους) οι εκπαιδευτικές πολιτικές, οι μεταρρυθμίσεις ... παραμένουν άψυχα προγραμματικά σχέδια» (dde 1482 ημερ. 09/2008), «οι εκπαιδευτικές πολιτικές ... οι μεταρρυθμίσεις και οι καινοτομίες στον χώρο της εκπαίδευσης συντελούνται εν κενώ και παραμένουν άψυχα προγραμματικά σχέδια χωρίς τον βασικό συντελεστή υλοποίησης τους» (dde 2558 ημερ. 10/2010), που δεν είναι άλλος από τον δάσκαλο.

Το «μέλλον της νέας γενιάς και το μέλλον» της ίδιας της χώρας τοποθετείται σε μια σχέση θετικής εξάρτησης με την πετυχημένη εκτέλεση του ρόλου του, και για να μπορεί να χαρακτηριστεί πετυχημένη πρέπει να είναι λογικά αποτελεσματική (3480 ημερ. 10/2012). Στον δάσκαλο αποδίδεται ένας κύριος και διαμεσολαβητικός ρόλος ανάμεσα στο παρόν και στη διαμόρφωση του μέλλοντος (dde 184, ημερ. 10/2004). Η απόλυτη δε αναγνώριση της κεντρικότητας του ρόλου που αυτός καλείται να εκτελεί αναδύεται ρητά στο Νόμο του Νέου Συστήματος Διορισμών, όπου αναφέρεται πως ο Νόμος «πρέπει να προωθηθεί χάριν του δημόσιου συμφέροντος για την παροχή σύγχρονης δημόσιας εκπαίδευσης» (σ.1, παράγραφος 2, γραμμή 1-2). Από τη στιγμή που ο διορισμός των δασκάλων αποτελεί θέμα δημοσίου συμφέροντος, σημαίνει πως η πετυχημένη εκτέλεση του ρόλου του δασκάλου παράγει από όφελος για την κοινωνία. Δεδομένου δε πως απώτερος στόχος είναι η

βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, το νέο αυτό σύστημα διορισμών αναμένεται, λογικά, να επιλέγει τον δυνητικά αποδοτικότερο/αποτελεσματικότερο δάσκαλο. Και αυτή η δυνητική αποτελεσματικότητα μεταφράζεται στα κριτήρια επιλογής σε εύρος και βάθος γνώσεων και σε περισσότερες και αποτελεσματικότερες δεξιότητες (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ.2) Νόμος του 2015), πράγμα που σημαίνει μια εστίαση στη σφαίρα της νόησης. Η διδασκαλία παρουσιάζεται αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος και η ανθρώπινη φιγούρα του δασκάλου αναδύεται κουτσουρεμένη. Από τη στιγμή δε που η μέγιστη βαρύτητα τοποθετείται στα δύο αυτά κριτήρια, δεν θα ήταν παρακινδυνευμένο να συναχθεί, για άλλη μία φορά, πως η εστίαση και ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας, δεδομένου του απώτερου στόχου για οικονομική ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία.

Το ερώτημα που θέσαμε όσον αφορά στην εστίαση στην αποτελεσματικότητα δεν έχει απαντηθεί ωστόσο εντελώς. Θα πρέπει συνεπώς να ορίσουμε αυτό το από όφελος που παράγεται για την κοινωνία αναζητώντας την ουσία του ρόλου του. Στον δάσκαλο έχει εκχωρηθεί από την πολιτεία η εξουσία διαμόρφωσης της ψυχής του παιδιού, της οικοδόμησης της ταυτότητας του ιδανικού μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη. Οι προδιαγραφές αυτής της ιδανικής ταυτότητας που η πολιτεία οραματίζεται καθορίζονται πρώτιστα στο αναλυτικό πρόγραμμα, την εφαρμογή του οποίου έχει αποκλειστική ευθύνη ο δάσκαλος σύμφωνα με τον Κανονισμό 22 (Ο περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί του 2008). Δεδομένου πως ο δάσκαλος αναγνωρίζεται ως ο «κύριος διαμεσολαβητής ανάμεσα στο μορφωτικό υλικό και τον μαθητή» (dde 2558 ημερ. 10/2010) και δεδομένου παράλληλα πως γίνεται παραδεχτό από τον εκπαιδευτικό λόγο πως «ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον παράγοντα του εκπαιδευτικού συστήματος που επιδρά περισσότερο στη βελτίωση της μάθησης του μαθητή» (αρ. φακ.: 7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α, σ.5, παράγραφος αρ.2, γραμμή 1-2), η αποτελεσματική εκτέλεση του ρόλου του καθίσταται αναγκαία προϋπόθεση στη διαμόρφωση αυτής της ιδανικής ταυτότητας.

Ο εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να κινείται γραμμικά θεωρώντας, λογικά, πως όσο υψηλότερη η αποτελεσματικότητα του δασκάλου τόσο πλησιέστερα θα βρισκόμαστε στην οικοδόμηση αυτής της ταυτότητας και κατ'επέκταση στην πραγματοποίηση του στρατηγικού στόχου για πρόοδο, ανάπτυξη και ευημερία της χώρας. Αναποτελεσματικότητα από μέρους του – μεταφράζεται σε χαμηλά, φτωχά μαθησιακά αποτελέσματα, σε μη επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος – συνιστά ουσιαστικά τροχοπέδη στην πραγμάτωση αυτού του οράματος, αφού στην πράξη αυτό

σημαίνει πως οι μελλοντικοί άνθρωποι-πολίτες δεν μαθαίνουν, δεν κατέχουν τις γνώσεις και δεξιότητες που κρίνονται ως αναγκαίες από την πολιτεία και οι οποίες θα τους καθιστούν ικανούς να συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία του τόπου. Αν αναλογισθούμε δε πως τα παιδιά είναι «ό,τι πιο πολύτιμο μπορεί να διαθέτει μια κοινωνία» (dde 4124 ημερ. 18/03/2014), τότε η αποτελεσματικότητα του δασκάλου καθίσταται εκ των ων ουκ άνευ, αφού είναι αυτός ο πολύτιμος πόρος που θα πρέπει να διαμορφωθεί αποτελεσματικά με τρόπο ώστε, ως μελλοντικοί άνθρωποι-πολίτες, αυτά τα παιδιά να εργαστούν για την επίτευξη του προαναφερόμενου μακρόπνοου και σταθερού στόχου της κυπριακής πολιτείας. Το ίδιο ισχύει άλλωστε και για την επίτευξη της σωρείας των άλλων στόχων που το ΥΠΠ καθορίζει.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η επικέντρωση στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωσή της αποτελεί μονόδρομο για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη την υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση κατά την υπό διερεύνηση περίοδο, η οποία κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ικανοποιητική από πλευράς αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Η κυπριακή εκπαίδευση φαίνεται να είχε μείνει αγκυροβολημένη στο παρελθόν, «με αποτέλεσμα να μην ακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και η ποιότητα της εκπαίδευσης» της χώρας να μη «βρίσκεται στα επίπεδα που απαιτούν οι σύγχρονοι καιροί» (Ετήσια Έκθεση ΥΠΠ, 2012: 7). Η απουσία ανανέωσης και μεταρρυθμίσεων οδήγησαν την εκπαίδευση σε μια κατάσταση «στασιμότητας» (ό.π.). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση δέχεται πιέσεις για να εκσυγχρονίσει τον εαυτό της. Το χαμένο έδαφος θα πρέπει να ανακτηθεί γρήγορα, ο χρόνος θα πρέπει να συμπίεστεί δεδομένου ιδιαίτερα των συνεχών και ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων.

Από πλευράς δε των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η εικόνα που παρουσιάζεται απογοητεύει έντονα και αποτελεί αληθινό πονοκέφαλο για την πολιτεία. Βασικό πρόβλημα του δημόσιου σχολείου: η εσωτερική αναποτελεσματικότητά του (ΥΠΠ, 2004-2015), πράγμα που σημαίνει, όπως συζητά γενικά ο Καζαμίας (2008), πως το σχολείο αποτυγχάνει, στην πραγματοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν ικανοποιεί, ιδιαίτερα αυτό των παιδιών των κατωτέρων κοινωνικοοικονομικών τάξεων (Περσιάνης, 2012), όπως ούτε και οι επιδόσεις των μαθητών σε διεθνείς συγκριτικούς διαγωνισμούς (PISA και TIMSS). Η σοβαρότητα της όλης κατάστασης αυξάνεται αν αναλογισθούμε ιδιαίτερα πως κάθε χρόνο ένα ποσοστό 10-12% των παιδιών τελειώνει το Δημοτικό σχολείο λειτουργικά αναλφάβητο (Προεκλογικό Πρόγραμμα Νίκου Αναστασιάδη, Φεβρουάριος 2013). Αν στο όλο πρόβλημα προσθέσουμε παράλληλα και μια αλληλένδετη με αυτό οικονομική παράμετρο, και αναλογισθούμε πως

το κόστος ανά παιδί που «εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο ή/και μένει αναλφάβητο ανέρχεται σε ποσό άνω του ενός εκατομμυρίου Ευρώ σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, πέραν του ότι δεν μπορεί να εξασφαλίσει ποιότητα ζωής και εξαρτάται από τις παροχές κοινωνικής πρόνοιας σε όλη τη ζωή του» (ό.π.: 98), η πίεση προς τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής για την παραγωγή απτών, σημαντικά βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων θα πρέπει λογικά να αυξάνεται γεωμετρικά.

Το πρόβλημα της αποτελεσματικότητας καθίσταται οξύτερο τοποθετούμενο και εξεταζόμενο κάτω από το πρίσμα του ύψους των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση. «Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι αυτά (τα μαθησιακά αποτελέσματα δηλαδή) δεν αντιπροσωπεύουν τις επενδύσεις της Πολιτείας στην Εκπαίδευση» (Ετήσια Έκθεση ΥΠΠ 2014: 10/11) – μια διαπίστωση την οποία ασπάζεται και η προηγούμενη κυβέρνηση Χριστόφια (Δημητρίου, 2012: 97-98). Δεν είναι συνεπώς παράδοξο πως η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων «αναδεικνύεται ως ζητούμενο της κοινωνίας» (Ετήσια Έκθεση ΥΠΠ 2014: 10/11), γεγονός που σημαίνει πως η πίεση προς τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής θα αυξάνεται ακόμη περισσότερο. Από τη στιγμή δε που η αποτελεσματικότητα συσχετίζεται με την απόδοση των επενδύσεων στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα αναμένεται «όλες οι διαθέσιμες δαπάνες να έχουν και το ανάλογο αντίκρισμα στα μαθησιακά αποτελέσματα» (Δημοσιογραφική διάσκεψη Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, Κυριάκου Κενεβέζου, 1/11/2013), ο κλοιός αποτελεσματικότητας μέσα στον οποίο τοποθετείται ο δάσκαλος καθίσταται ασφυκτικότερος.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται απόλυτα κατανοητή η δρομολόγηση μεταρρυθμιστικών δράσεων για την υλοποίηση πολιτικών που επιδιώκουν την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος» (Στρατηγικό Πλαίσιο Δημοσιονομικής Πολιτικής 2017-2019, Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016:7), ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη πως μετά την κατάρρευση του κυπριακού τραπεζικού συστήματος το Μάρτιο του 2013, «έχει υπάρξει αυξανόμενη εθνική, ευρωπαϊκή και διεθνής πίεση τόσο για το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και για την εκπαίδευση των δασκάλων να κινήσουν την οικονομία και να βελτιώσουν την κοινωνία προς χρήσιμους σκοπούς και μακριά από την οικονομική κρίση» (Philippou, 2014: 95). Δεδομένου πως «οι πολιτικές αυτές έχουν ως μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο στόχο την ενίσχυση της οικονομίας και τη στήριξη της κοινωνίας» (Στρατηγικό Πλαίσιο Δημοσιονομικής Πολιτικής 2017-2019, Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016:7), η πίεση για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου δεν μπορεί παρά να παρουσιάζει μια συνεχή αύξηση. Όσο εντονότερα βυθίζεται ο εκπαιδευτικός λόγος στον οικονομικό, τόσο

περισσότερο στενεύει ο κλοιός της αποτελεσματικότητας μέσα στον οποίο τοποθετείται ο δάσκαλος. Δεδομένης της τεράστιας ευθύνης με την οποία επιφορτίζεται η εκπαίδευση για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου που η πολιτεία καθορίζει, ο παράγοντας «αποτελεσματικότητα δασκάλου» καθίσταται μια αδιαμφισβήτητη προϋπόθεση επιτυχίας.

Μέσα σε αυτό το υπαρκτό σκηνικό, γίνεται απόλυτα κατανοητός ο καθορισμός της «βελτίωση(ς) των μαθησιακών αποτελεσμάτων» ως «διαχρονικός» στόχος της κυπριακής εκπαίδευσης (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015, σ.1, παράγραφος 3, γραμμή 1-4) – μια διαχρονικότητα που μεταφράζεται σε καθημερινή αναγκαιότητα ξεδιπλώματος αποτελεσματικής διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Το ερώτημα βεβαίως που προκύπτει μέσα από την κάθετη εστίαση στην αποτελεσματικότητα αφορά στο νόημα που αποδίδεται σε αυτή την έννοια από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο εκπαιδευτικός λόγος απαντά σε αυτό το ερώτημα σταθερά και χωρίς να αποκλίνει με μια παράλληλη εστίαση στην «ποιότητα». Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής, η «ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης» (7.11.09/2 ημερ. 16/08/2005), όραμα και βασικός στόχος «ποιοτικοί δάσκαλοι για ποιοτική εκπαίδευση» (dde 406, ημερ. 10/2005), «μεγάλο ποιοτικό άλμα στη δημόσια ... εκπαίδευση» (dde 1482, ημερ. Σεπτέμβριος 2008), ενώ ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να αποκτήσει «ένα «στίγμα ... ποιότητας και ... εκσυγχρονισμού» (dde 4124 ημερ. 18/03/2014). Ποιότητα και αποτελεσματικότητα συνδέονται άρρηκτα. Η ποιότητα αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα, αποτελεί τον πυρήνα του περιεχομένου της. Όσο πιο ποιοτικός είναι ο δάσκαλος, τόσο αποτελεσματικότερος καθίσταται και τόσο καλύτερα αναμένεται να είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο ποιοτικός δάσκαλος είναι ταυτόχρονα ο αποτελεσματικός δάσκαλος, αφού θα ήταν αδύνατο να γίνεται λόγος για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου χωρίς την παρουσία ποιότητας στη διδασκαλία (dde 406, ημερ. 10/2005). Η σκέψη των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να κινείται για άλλη μια φορά γραμμικά, έμμεσα διατυπώνοντας την απλή εξίσωση: ποιότητα της διδασκαλίας = αποτελεσματικότητα (καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα), αγνοώντας σε αυτή τη διατύπωση παράγοντες εκτός της εκπαίδευσης, όπως οι άσχημες και μη ευνοϊκές συνθήκες διαβίωσης ενός παιδιού, για παράδειγμα, που δύνανται να διαδραματίζουν καθοριστικό, αρνητικό ρόλο στη μάθηση.

Βασικό δε θεμέλιο των προδιαγραφών της ποιοτικής/αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι η μέθοδος, η τεχνική, το «πώς» της διδασκαλίας. Ως προς σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός λόγος τοποθετείται ξεκάθαρα: στόχος «εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος» είναι η διασφάλιση «τόσο της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των διαδικασιών που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών ... όσο και το

περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων» (7.11.09/14 ημερ. 06/08/2015) – ένας στόχος που μας παραπέμπει σε συστήματα διασφάλισης ποιότητας (Quality Management Systems) στην παραγωγή ενός προϊόντος (αντιπαραβάλλουμε με τη μάθηση), όπου επιχειρείται, ανάμεσα σε άλλα, ο εκσυγχρονισμός των μεθόδων παραγωγής (διδακτικές διαδικασίες) και ο έλεγχος της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των πρώτων υλών (διδακτικά εγχειρίδια). Αυτή η έμφαση στο «πώς», που θέτει στο περιθώριο τον παράγοντα ανθρώπινες σχέσεις, δεν αποτελεί ένα παροδικό φαινόμενο, ωστόσο. Αντίθετα, ο «εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων» αποτελεί διαχρονικό στόχο της Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΥΠΠ, Ετήσια Έκθεση 2007, 2012 και 2015). Οι αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας υφίστανται ως αναγκαιότητα και ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015). Οι «**σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας**» της διδασκαλίας που ο εκπαιδευτικός λόγος καθορίζει ως ιδανικές προδιαγραφές (Παράρτημα Α, εγκύκλιος με αρ. φακ. 7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015, σ.5, παράγραφος αρ.2, γραμμή 3, έμφαση στο ίδιο το κείμενο), όπως, για παράδειγμα, η οργάνωση/δόμηση του μαθήματος, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε μιας διάστασης, συνιστούν ουσιαστικά ένα μοντέλο αποτελεσματικής διδασκαλίας, μια συνταγή επιτυχίας, κάτι για το οποίο ο εκπαιδευτικός λόγος είναι σίγουρος. Όπως επισημαίνεται, η εφαρμογή τους στη διάρκεια του μαθήματος «οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (ό.π.: σ.5, παράγραφος αρ. 2, γραμμή 5).

Η εστίαση τοποθετείται στην πετυχημένη διδασκαλία, η οποία εδραιώνεται στο «πώς», στην τεχνική, στις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις. Αυτή η εστίαση στο «πώς» ενδυναμώνεται και καθίσταται εντονότερη αν λάβουμε υπόψη και την ιδιαίτερη σημασία και τη βαρύτητα που το ΥΠΠ αποδίδει στην προώθηση καλών πρακτικών καθώς και στη συμπερίληψη «**δειγματικών διδασκαλιών**» και «**παρατήρησης διδασκαλίας**» ως μέρος της επιμόρφωσης των δασκάλων (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, παράρτημα Α, σ.2, παράγραφος 3, γραμμή 7 και 11, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Ποιοτική διδασκαλία μεταφράζεται σε διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σε εξατομίκευση (dde 4124 ημερ. 18/03/2014), σε γνώση του αντικειμένου και εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων (dde 406 ημερ 10/2005), ενώ αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί πρώτιστα θέμα μεθόδου, θέμα δεξιοτήτων (7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005). Αποτελεσματικός δάσκαλος είναι αυτός που εγκαταλείπει δασκαλοκεντρικές μεθόδους (7.1.05.18, ημερ 23/08/2005). Η τεχνική κάτω από αυτό το πρίσμα φαίνεται να θεοποιείται.

Αν λάβουμε δε υπόψη σε αυτό το σημείο πως στόχος της εισαγωγής του Νέου Συστήματος Διορισμών, Επαγγελματικής Μάθησης και Αξιολόγησης είναι να «**διασφαλίζουν την παρουσία στα σχολεία των πιο ικανών και καταρτισμένων**

εκπαιδευτικών», τότε το τεκμήριο της εστίασης στο «πώς» και στο «τι» της διδασκαλίας καθίσταται απόλυτο, αφού το νόημα του ρήματος «καταρτίζω» μας παραπέμπει στον κάτοχο των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων (γρρ 2673, ημερ. 19/08/2015). Ταυτόχρονα το «ικανός» ενδυναμώνει την εστίαση στο «πώς», δεδομένου πως ικανός είναι αυτός που έχει τα προσόντα να κάνει κάτι καλά. Συνώνυμο: επιδέξιος, αυτός, δηλαδή, που έχει την ικανότητα να κάνει κάτι όπως πρέπει, με τον σωστό τρόπο, δηλαδή, αποτελεσματικά, πράγμα που συνεπάγεται και την ύπαρξη λανθασμένου τρόπου. Η διδασκαλία μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπου η εστίαση βρίσκεται στο «πώς», φαίνεται να τεχνικοποιείται και να τοποθετείται κάθετα στη σφαίρα της νόησης, δεδομένου πως η διαμόρφωση μεθόδου υφίσταται ως μια απόλυτα ορθολογική διαδικασία (Μπέλλας, 1977). Κινούμαστε συνεπώς σε ένα τεχνικό επίπεδο που δεν εισχωρεί στην εσωτερικότητα του δασκάλου, που δεν αφορά στην ψυχή του δασκάλου ως ολότητα. Αντλώντας από τον Postman (1995: 3 όπ. αναφ. στο Webster, 2009: 46) και δεδομένης της εστίασης στο «πώς» της διδασκαλίας, θα μπορούσε να λεχθεί πως το θέμα «των διαδικασιών μάθησης (engineering of learning)» έχει «διογκωθεί» από τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο.

Η εικόνα της τοποθέτησης της διδασκαλίας σε αυτή τη σφαίρα ενδυναμώνεται ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη πως το κοινό στοιχείο που ενώνει τα 50 και πλέον «βασικά χαρακτηριστικά» των σημαντικών διαστάσεων της ποιότητας της διδασκαλίας (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα «Α», σ. 3, παράγραφος 1, γραμμή 1), τα οποία καθορίζουν σφαιρικά την ιδανική συμπεριφορά του δασκάλου στην τάξη, είναι μια μονοδιάστατη οπτική που τοποθετεί τη διδασκαλία στη σφαίρα της νόησης, στη σφαίρα του ορθολογισμού, αποκόπτοντάς την από τον κόσμο του συναισθήματος. Κάτω από αυτό το πρίσμα, είναι αδύνατο να υποστηρίξουμε πως η διδασκαλία αναδύεται μέσα «από ολόκληρο το είναι του δασκάλου» (Palmer, 1998: 10), από την εσωτερικότητα του. Από τη στιγμή δε που απουσιάζει αυτό το στοιχείο, δεν μπορεί να λεχθεί πως η διδασκαλία-μάθηση αναδύεται ως μια «αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα», (ό.π.: 2).

Αν αναλογισθούμε δε παράλληλα πως τα βασικά κριτήρια επιλογής στο νέο σύστημα διορισμού δασκάλων είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, τότε μπορεί να θεωρηθεί πως η διδασκαλία ταυτίζεται όχι μόνο με το «πώς» αλλά και με το «τι», πράγμα που την τοποθετεί για άλλη μια φορά κάθετα στη σφαίρα της νόησης. Από τη στιγμή δε που το όλο εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο στην αποδοτικότητα/ αποτελεσματικότητα, αυτά τα δύο κριτήρια συνιστούν ουσιαστικά μια επιδίωξη επιλογής του δυνητικά αποτελεσματικότερου, που δεν είναι άλλος από τον κάτοχο με τις περισσότερες γνώσεις και τις περισσότερες/αποτελεσματικότερες δεξιότητες (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ. 2) Νόμος του 2015), όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Το

«πώς» και το «τι» παρουσιάζονται αποκομμένα από τη σφαίρα των συναισθημάτων, από το «ποιος» ως ολότητα, ως αυτά τα δύο στοιχεία να δύνανται να λειτουργούν αυτόνομα και να μην αναδύονται μέσα από το ποιος, η δύναμη του οποίου είναι τέτοια που δύναται να γκρεμίσει μέσα σε κλάσματα δευτερολέπτου το πιο τέλειο «πώς». Ένας επικριτικός λόγος, για παράδειγμα, που μειώνει το παιδί, μια άγρια ματιά αποδοκιμασίας είναι αρκετά για να το απομακρύνουν ψυχικά από τα δρώμενα στη σχολική τάξη και να δημιουργήσουν ένα χάσμα μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού. Το ποιος διδάσκει και το ποιος μαθαίνει, ως ψυχοσωματικές ολότητες που βρίσκονται σε διάδραση, φαίνεται να έχουν περιθωριοποιηθεί. Εάν όμως εισαγάγουμε σε αυτό το σκηνικό την παρουσία παιδαγωγικής αγάπης, επαναφέροντας δηλαδή το ποιος, την ψυχή ως ολότητα, τότε θα αποκτούσαμε μια ενότητα σκοπού, αφού αυτό το «πώς» και το «τι» θα αναδύονται μέσα από αυτή τη σχέση που θα πρόσδιδε ένα διαφορετικό νόημα στο πρόβλημα «αποτελεσματικότητα» διδασκαλίας-μάθησης.

Στην απουσία μιας ολιστικής οπτικής και προσέγγισης, όπως τεκμηριώνεται μέσα από την εστίαση στο «πώς» και στο «τι» και την αποκοπή από το «ποιος», μπορεί να λεχθεί πως το όλο σκηνικό στερείται αρμονίας. Η ψυχή ως ολότητα παρουσιάζεται να κουτσουρεύεται αγνοώντας το γεγονός πως αυτή αποτελεί μια ενότητα (unity) (Thomas Aquinas, όπ. αναφ. στο Cornelius, 2006) και πως ο «ψυχικός κόσμος ολόκληρος αποτελεί ... μια οργανωμένη ολότητα» (Τομασίδης, 1982: 225), της οποίας τα μέλη βρίσκονται σε διαρκή «λειτουργική αλληλοεξάρτηση και αλληλεπίδραση» (Τομασίδης, 1982: 12). Παράλληλα φαίνεται να αγνοείται και η υπόδειξη του Scheeler (όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011: 32) πως ένα ανθρώπινο ον είναι βασικά ένα «συναισθηματικό πλάσμα», ένα πλάσμα που ουσιαστικά όχι μόνο σκέφτεται ή επιθυμεί αλλά και ένα πλάσμα που αγαπά (ό.π.).

Τίθεται επίσης, στο περιθώριο και το γεγονός πως τα συναισθήματα αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας των δασκάλων (Hargreaves, 1998, 2001 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009· Zembylas, 2003, 2005 όπ. αναφ. στο Jakhelln, 2011· Isenbarger & Zembylas, 2006 Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015), αφού συνιστούν «μια διάσταση του εαυτού» (Beauchamp & Thomas, 2009: 180). Αν λάβουμε δε περαιτέρω υπόψη πως η διδασκαλία είναι μια συναισθηματική πρακτική (Hargreaves, 1998, 2001· Zembylas, 2003, 2005· Isenbarger & Zembylas, 2006· Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015 και Zakhelln, 2011) και το ακόμη σημαντικότερο πως είναι οι «ψυχικές δυνάμεις (ορμές, συναισθήματα, βουλητικά βιώματα) (που) δραστηριοποιούν τις ψυχικές λειτουργίες», όπως για παράδειγμα την αντίληψη, τη σκέψη

(ό.π.: 486 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 406), τότε αυτή η αποκοπή της διδασκαλίας από τη σφαίρα του συναισθήματος θα πρέπει λογικά να προβληματίσει ιδιαίτερα τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού, κάτω από το πρίσμα του σκηνικού που μόλις έχουμε οικοδομήσει, κάτι τέτοιο λειτουργεί ουσιαστικά ενάντια στις προσπάθειές τους για βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί αν λάβουμε παράλληλα υπόψη πως στη δημιουργία δέσμευσης στην εργασία το άτομο χρησιμοποιεί όλες τις διαστάσεις του εαυτού: σωματικά, γνωστικά και **συναισθηματικά** (Khan, 1990, έμφαση δική μας). Αυτή η αποκοπή οδηγεί σε μη πλήρωση αυτής της προϋπόθεσης, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αποξένωση του εαυτού από τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να αυτο-ηττάται κάτω από αυτό το πρίσμα.

Ο στόχος για την οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού δάσκαλου επιδιώκεται πολύπλευρα από τον εκπαιδευτικό λόγο που προσπαθεί να διασφαλίσει πως όλα τα εργαλεία, οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι που αυτός χρησιμοποιεί θα είναι αποτελεσματικά, ώστε να συμβάλλουν στη βελτίωση ή/και μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του. Οι διάφορες καινοτομίες που εισάγονται από το ΥΠΠ κινούνται ακριβώς προς αυτή την κατεύθυνση. Η εστίαση στη διδασκαλία του μαθητή, η ικανοποίηση των μαθησιακών και αναπτυξιακών του αναγκών μέσα από τη χρήση εξατομικευμένων μεθόδων και προσεγγίσεων, υπηρετούν την επίτευξη αυτού του στόχου, μέσα από ένα πάντρεμα χαρακτηριστικών του υποκειμένου και των μεθόδων διδασκαλίας. Η αναγνώριση της μοναδικότητας του παιδιού φαίνεται να αποτελεί απλά ένα μέσο στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας, των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεδομένου πως η «έννοια της καταλληλότητας» όσον αφορά στη χρήση μιας μεθόδου, δηλαδή «συντονισμένων διαδικασιών και τακτικών που αυξάνουν τις πιθανότητες της κατάληξης του επιδιωκόμενου σκοπού», προϋποθέτει «τα μέσα και οι τρόποι (να) είναι προσαρμοσμένοι απόλυτα στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιομορφίες του επιδιωκόμενου σκοπού» (Μπέλλας, 1977: 20 όπ. αναφ. στο <https://el.wikipedia.org/wiki/Μέθοδος>), στην προκειμένη περίπτωση στα μαθησιακά χαρακτηριστικά και ιδιομορφίες του παιδιού. Κάτω από αυτό το πρίσμα, τη σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους φαίνεται να διαπερνά μια χρηστικότητα.

Όλοι οι δρόμοι φαίνεται να οδηγούν στην αποτελεσματικότητα. Η «συνοπτικότητα των ΝΑΠ», η μετατόπιση έμφασης από την ύλη στις διαδικασίες και τους στόχους», η «οργάνωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να καταλήγει σε μάθηση για όλους» (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012). Προς αυτή ακριβώς την κατεύθυνση κινείται και η συνεχής στήριξη και καθοδήγηση που προσφέρεται στον δάσκαλο. Το χρήσιμο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό, οι οδηγίες, οι δειγματικές διδασκαλίες, οι καλές πρακτικές δεν μπορούν να έχουν άλλο στόχο από τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του. Μέσα σε αυτό το

διαμορφούμενο σκηνικό είναι έκδηλη η επιδίωξη δημιουργίας μιας πολύμορφης και πολυεπίπεδης συνέργειας μεταξύ επί μέρους στόχων και ενεργειών από μέρους του εκπαιδευτικού λόγου, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου.

Αυτή η διαπίστωσή μας πως όλοι οι δρόμοι χαράσσονται με τρόπο που να υπηρετούν την αποτελεσματικότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως υπερβολή. Αν αναλογισθούμε πως τα νέα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τον «ακρογωνιαίο λίθο» της μεταρρύθμισης και πως «απώτερος στόχος» των μεταρρυθμίσεων είναι η «αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος», καθώς και η βελτίωση της «αποτελεσματικότητας» του (7.1.02.7.6 ημερ 20/11/2012, γραμμή 2-6), τότε αυτός ο βασικός πυλώνας του συστήματος, η βασική πρώτη ύλη στην παραγωγή του «προϊόντος» που ονομάζεται «μάθηση», δεν μπορεί παρά να εδράζεται στην και να διαποτίζεται από την αποτελεσματικότητα. Θα ήταν παράδοξο και παράλογο να θεωρήσουμε πως οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον, για παράδειγμα, που καθορίζονται στα νέα αναλυτικά προγράμματα δεν θα έχουν ως στόχο την αποτελεσματικότητα. Δεν έχει κανένα νόημα να μπει κάποιος σε μια διαδικασία καθορισμού εκτός και αν αυτό που καθορίζεται κρίνεται ως το μέγιστο αποτελεσματικό στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κάθε δομικό στοιχείο αυτών των προγραμμάτων πρέπει να συλλειτουργεί προς την κατεύθυνση επίτευξης των καθορισμένων μαθησιακών στόχων.

Αν λάβουμε δε υπόψη το γεγονός πως τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από μια κλειστότητα, με την έννοια ότι τα πάντα όσον αφορά στη διδασκαλία-μάθηση καθορίζονται ρητά – από τους ειδικούς στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, μέχρι και το μαθησιακό περιβάλλον (7.1.05.23, ημερ. 23/08/2010) – τότε ο δάσκαλος, ως ο βασικός και μοναδικός εκτελεστής αυτών των προγραμμάτων, θα πρέπει να αναμένεται να λειτουργεί καθημερινά εντός αυτής της σφαίρας αποτελεσματικότητας που η κλειστότητα αυτή καθορίζει. Οι ιδανικές προδιαγραφές αποτελεσματικής διδασκαλίας που καθορίζονται όσον αφορά, για παράδειγμα, στην αναγκαιότητα για βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, η κάθετη έμφαση που αποδίδεται στην πλήρη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, στη μεγιστοποίηση του χρόνου που οι μαθητές ασχολούνται με διδακτικές δραστηριότητες, καθώς και η απαίτηση για διασφάλιση μη απώλειας διδακτικού χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α') συνιστούν αναπόσπαστο μέρος αυτής της καθημερινής κλειστότητας λειτουργίας των πραγμάτων, που άλλο στόχο δεν έχουν παρά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας.

Ακόμη και αυτοί οι ίδιοι οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων (Κανονισμοί 2008), οι οποίοι ρυθμίζουν ένα ευρύτατο φάσμα θεμάτων, συμπεριλαμβανομένων της σχέσης του δασκάλου με την ίδια τη διδασκαλία, καθώς και της σχέσης του με το ίδιο το παιδί, θεμελιώνονται στην και υποβαστώνται από την αποτελεσματικότητα. Και αυτό διότι το ρήμα «ρυθμίζω» που αποτελεί το εννοιολογικό θεμέλιο της λέξης «κανονισμός» εμπεριέχει το νόημα του «κανονίζω τον τρόπο με τον οποίο (κάτι) θα λειτουργεί, θα αποδίδει ή θα διεξάγεται καλύτερα» (Μπαμπινιώτης, 2008: 1557). Από τη στιγμή δε που αυτό το «καλύτερα» προσδιορίζεται, λογικά, ως προς το τελικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, έχουμε το δικαίωμα να το αντικαταστήσουμε με το επίρρημα «αποτελεσματικότερα».

Λαμβάνοντας δε σε αυτό το σημείο υπόψη το όλο διαμορφούμενο σκηνικό, θα μπορούσε να λεχθεί πως αυτό βρίσκεται σε σύμπνοια με το συμπέρασμα του Elliott (1996) πως η αποτελεσματικότητα των σχολείων καθορίζεται όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικά, παρά μέσα από την εμπειρία των ίδιων των δασκάλων, οι οποίοι είναι ουσιαστικά υπεύθυνοι για την ποιότητα των εμπειριών των παιδιών. Αυτό όμως το αναδυόμενο σκηνικό δεν μπορεί να μας ξενίζει, αφού, όπως συζητά ο Καζαμιάς (1994, 1999 όπως αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 627), η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική καθώς και ο λόγος εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποδίδουν υψηλή σημαντικότητα στην «αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, τον εργαλειακό ορθολογισμό, την παραγωγή γνώσης, και την εμπορεύσιμη εκπαίδευση».

Αυτόνομος

Ήδη η συζήτησή μας σε σχέση με το χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού μας έχει προϋποθέσει για το αναδυόμενο σκηνικό όσον αφορά στην αυτονομία του δασκάλου. Με βάση την εικόνα που ο καθορισμός της έννοιας οικοδομεί, θα μπορούσε να λεχθεί πως στόχος της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διαμόρφωση ενός αυτόνομου δασκάλου;

Κατ' αρχάς θα πρέπει να ειπωθεί πως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λόγος κάνει παραδεχτό έμμεσα πως τα υφισταμένα επίπεδα αυτονομίας δεν είναι ικανοποιητικά. Σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή των γονέων και των μαθητών στη διοίκηση των σχολείων, το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης «υιοθετεί ως φιλοσοφία και πολιτική του τη θέση ότι πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία και ευελιξία στις σχολικές μονάδες, αφού αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, που γνωρίζουν να κάνουν καλά τη δουλειά τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους» (αρ. φακ. 4.2.09.1, ημερ. 2 Ιανουαρίου 2004, σ.3, παράγραφος 1, γραμμή 6-9). Η χρήση του μελλοντικού χρόνου, μέσα από το «πρέπει να δοθεί» εκπέμπει την εικόνα πως τα σχολεία δεν διαθέτουν στο παρόν

στάδιο την αναγκαία αυτονομία και ευελιξία που να τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες των παιδιών.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι δύο είναι τα ιδιαίτερα διακριτικά χαρακτηριστικά του λόγου που αρθρώνεται: ένας καθαρά διατακτικός λόγος που χωρίς οποιεσδήποτε περιστροφές μειώνει την αυτονομία του δασκάλου υποχρεώνοντάς τον σε συμμόρφωση – μια ανοικτή και άμεση μορφή διοίκησης του δασκάλου – και ένας έντονα πληθωρικός καθοδηγητικός λόγος, ο οποίος ουσιαστικά καθορίζει το ιδανικό και αποτελεσματικό και με έμμεσο τρόπο σπρώχνει προς μια κατεύθυνση συμμόρφωσης, μέσα από το καθεστώς αλήθειας που δημιουργεί – μια πλάγια, συγκεκαλυμμένη μορφή διοίκησης του δασκάλου. Η εξαντλητικά αναλυτική και λεπτομερειακή δε μορφή αυτού του καθοδηγητικού λόγου καθιστά, σε πολλές περιπτώσεις, αχρείαστη την ίδια τη σκέψη.

Οι βασικοί πυλώνες πάνω στους οποίους θεμελιώνεται ο διατακτικός λόγος είναι το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, οι κανονισμοί λειτουργίας των δημοτικών σχολείων, οι οδηγίες και η νομική εργασιακή σχέση του δασκάλου με την Κυπριακή Δημοκρατία. Οι εγκύκλιοι διαδραματίζουν ένα ιδιότυπο ρόλο, αφού ο λόγος τους κινείται και στις δύο σφαίρες, τόσο του διατακτικού όσο και του καθοδηγητικού. Το υποστηρικτικό υλικό που προσφέρεται στον δάσκαλο με σκοπό τη στήριξη του έργου του εμπίπτει τα μέγιστα στη δεύτερη κατηγορία.

Αν θέλουμε να αγγίξουμε την ουσία, τον πυρήνα του προβλήματος αυτονομίας θα πρέπει να στραφούμε πρώτιστα στο αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, αφού είναι αποκλειστικά μέσα σε αυτό τον χώρο που τα δύο προγράμματα δημιουργούν που ξεδιπλώνεται η διδασκαλία και οικοδομούνται τα βασικά θεμέλια της σχέσης του δασκάλου, τόσο με το αντικείμενο της διδασκαλίας, όσο και την ίδια τη διδασκαλία και με το παιδί. Η ακαμψία ή ευελιξία, ορθότερα ο βαθμός ακαμψίας ή ευελιξίας αυτών των προγραμμάτων διαδραματίζει συνεπώς καταλυτικό ρόλο στον καθορισμό του βαθμού αυτονομίας του δασκάλου. Τόσο το αναλυτικό όσο και το ωρολόγιο πρόγραμμα τοποθετούν τον δάσκαλο μέσα σε μια μάλλον αδιάτρητη κλειστότητα, πράγμα που αυτόματα σημαίνει μια κάθετη μείωση της αυτονομίας του. Όλα τα συστατικά που συνθέτουν τη δραστηριότητα της διδασκαλίας καθορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα: οι «θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, οι αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, οι ειδικοί στόχοι, το περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών για κάθε τάξη και γνωστικό αντικείμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι δείκτες επιτυχίας και οι τρόποι αξιολόγησης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής που έχει το σχολείο» (7.1.05.23 ημερ. 23/08/2010, σ.1, παράγραφος 3, γραμμή 1-7) – μια εικόνα που

ξεπερνά κατά πολύ τα κριτήρια που θέτουν οι Groundwater-Smith και Sachs (2002) και Pink (1990, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011) σε σχέση με τον περιορισμό της ανεξαρτησίας των δασκάλων μέσα από τον καθορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας στα αναλυτικά προγράμματα και την ύπαρξη κανονισμών που λειτουργούν προς αυτή την κατεύθυνση. Τόσο το αναλυτικό όσο και το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνονται κεντρικά, από το ΥΠΠ, και στον δάσκαλο δεν προσφέρεται σχεδόν καμία ευελιξία στην εφαρμογή τους.

Αν στραφούμε τώρα ειδικότερα στο περιεχόμενο των οδηγιών που αφορά εκπαιδευτικά θέματα θα πρέπει να σημειώσουμε πως ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε συγκεκριμένα στενά και απαραβίαστα όρια, αφού αναμένεται να συμμορφώνεται πλήρως με τον εκπαιδευτικό λόγο – ένα λόγο που κάνει συχνή χρήση των φράσεων «θα πρέπει να» και «δεν θα πρέπει να ...». Πρώτιστα και το βασικότερο είναι υποχρεωμένος να εφαρμόζει πλήρως το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. «Δεν επιτρέπεται η κατάργηση κανενός μαθήματος ή η μείωση του χρόνου του», και προς τον σκοπό αυτό παραπέμπεται στις εγκυκλίους Υ.Π.Π. 223/68/4Α με ημερομηνία 25.5.1999 και 7.11.14 με ημερομηνία 17.3.2004 (αρ.φак. 7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16 Αυγούστου 2005, σ.13, παράγραφος αρ.2). Αυτή η ακαμψία καθιστά ουσιαστικά αδύνατη την ανταπόκριση του δασκάλου στις μοναδικές ανάγκες των παιδιών, γεγονός που δεν μπορεί να μεταφραστεί ως έκφραση σεβασμού προς το παιδί και τη μοναδικότητά του. Για την εφαρμογή δε του Αναλυτικού Προγράμματος δεν έχει καν το δικαίωμα να επιλέξει ελεύθερα τα βιβλία και τα διδακτικά μέσα που ο ίδιος κρίνει ως κατάλληλα αλλά υποχρεούται να αντλεί υλικό από τους εγκεκριμένους καταλόγους του ΥΠΠ (ό.π.: 12, παράγραφος αρ. 20) και να χρησιμοποιεί τα χειρίδια των μαθημάτων που επίσης καθορίζονται (ό.π.: 15, παράγραφος αρ.7).

Ως δημόσιος υπάλληλος δε, ο δάσκαλος έχει νομική ευθύνη απέναντι στον εργοδότη του, την Κυπριακή Δημοκρατία, να εφαρμόζει πιστά και πλήρως αυτά τα προγράμματα (Κανονισμοί 2008, Κανονισμός 22, εγκύκλιος 7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005) και να εργάζεται για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που η πολιτεία καθορίζει (Κανονισμοί 2008, Κανονισμός 21). Η σχέση συνεπώς μεταξύ του δασκάλου και των τριών συνιστωσών που προαναφέραμε (δηλαδή, του αντικειμένου της διδασκαλίας, της διδασκαλίας και του παιδιού) καθορίζεται από τρίτους, τον εργοδότη του, και δεν θεμελιώνεται στην ελεύθερη βούληση του – δεν θα μπορούσε άλλωστε στην προκειμένη περίπτωση, αφού δεν έχουμε να κάνουμε με ένα αυτοεργοδοτούμενο αλλά με μια σχέση εργοδότη-εργοδούμενο, όπου το πρώτο μέρος έχει νομικά την εξουσία και τον έλεγχο του χώρου, χρόνου και των μέσων παραγωγής της υπηρεσίας που ονομάζεται «διδασκαλία». Εναπόκειται δε στη διακριτική ευχέρεια του κάθε εργοδότη, είτε πρόκειται για την

Κυπριακή Δημοκρατία ή για ένα ιδιωτικό οργανισμό, κατά πόσο θα μεταβιβάσει, και σε ποιο βαθμό, μέρος αυτής της εξουσίας.

Αν θέσουμε αυτή την κλειστότητα κάτω από το πρίσμα της διαμόρφωσης της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, θα πρέπει να παραδεχθούμε πως αυτή είναι αναμενόμενη, αφού επιτελεί μια λειτουργία που υπηρετεί απόλυτα τον στόχο που η πολιτεία θέτει, προσφέροντάς της τη δυνατότητα να λειτουργεί αποτρεπτικά όσον αφορά στη διαφοροποίηση των προδιαγραφών αυτής της ταυτότητας όπως καθορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από τη συνεχή άσκηση έντονου ελέγχου που αυτή η κλειστότητα εμπερικλείει. Μια πολιτεία έχει ιδιαίτερο κίνητρο να διασφαλίσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την οικοδόμηση της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη που οραματίζεται, αφού πίσω από τις καθοριζόμενες προδιαγραφές βρίσκεται η επίτευξη συγκεκριμένων μακροπρόθεσμων στρατηγικών, οικονομικών και άλλων στόχων· η όποια ταυτότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά ούτε και υποβαστάζεται από τυχαιότητα. Αντιθέτως, ο καθορισμός της προϋποθέτει μια ελεγχόμενη και συνειδητή διαδικασία. Όπως πολύ σωστά συζητούν άλλωστε οι Pinar (2011)όπ. αναφ. στο Philippou 2014: 87) και Popkewitz και Brennan (1998, ό.π.), το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί «ένα κοινωνικό δημιουργικό/σχεδιαστικό (engineering) εργαλείο, για τη «διόρθωση» προβλημάτων και την επίτευξη πολιτικών και κοινωνικών (μετρήσιμων) στόχων «προόδου» και «ανάπτυξης». Όσο πιο πιστά εκτελείται ένα αναλυτικό πρόγραμμα και όσο μεγαλύτερη η επιτυχία της επίτευξης των μαθησιακών στόχων που καθορίζονται, (εξ ου άλλωστε και η εστίαση στην αποτελεσματικότητα, όπως έχουμε ήδη συζητήσει), τόσο θα μεγιστοποιούνται, λογικά, οι πιθανότητες επίτευξης των οικονομικοκοινωνικών και άλλων στόχων που βρίσκονται πίσω από αυτή την επιλεγμένη ταυτότητα. Από την άλλη, η κλειστότητα και πιστή τήρηση του ωρολογίου προγράμματος υπηρετεί την αρχή της βαρύτητας και σημαντικότητας που αποδίδεται στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και κατ' επέκταση λειτουργεί ενισχυτικά στην πραγματοποίηση των στόχων που το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει.

Όλες οι αποφάσεις που αφορούν στα σχολεία λαμβάνονται κεντρικά από το ΥΠΠ (4.2.09.1 ημερ. 02/01/2004). Αυτές καλύπτουν και τα ίδια τα μέσα και υλικά που απαιτούνται για τη διδασκαλία – η Κυπριακή Δημοκρατία, ως εργοδότης, διατηρεί και ασκεί απόλυτα αυτό το δικαίωμα της. Ο δάσκαλος δεν έχει καν τη δυνατότητα να επιλέξει ελεύθερα, ασκώντας την επαγγελματική του κρίση, και να προσθέσει έστω ένα βιβλίο ή μια κασέτα με τραγούδια στη δική του βιβλιοθήκη ή σε αυτή του μαθητή χωρίς την έγκριση της αρμοδίας αρχής, του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (Εντυπα Ε.Β. και Ε.Δ.Μ.). Όλο

το υλικό που χρειάζεται αναμένεται να αντλείται από τους εγκεκριμένους καταλόγους του ΥΠΠ (7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005).

Οι Κανονισμοί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κανονισμοί 2008) θέτουν περαιτέρω φραγμούς στην αυτόνομη δράση του δασκάλου, περιορίζοντας την αυτονομία του σε επουσιώδη θέματα, όπως τη λήψη απόφασης για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων των παιδιών και άλλων εκδηλώσεων (Κανονισμός 21), η οποία θα πρέπει να σημειώσουμε πως αποτελεί συλλογική απόφαση του διδασκαλικού συλλόγου. Ο δάσκαλος υπενθυμίζεται κατ'επανάληψη πως «όλοι οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού πρέπει να εφαρμόζονται πλήρως καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (http://www.moec.gov.cy/dde/odigiesscholiki_chronia_2012_13.html). Αυτό το «πλήρως» αποκλείει κάθετα οποιαδήποτε διαπραγμάτευση και λειτουργεί αποθαρρυντικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, μετατρέποντας τον δάσκαλο σε ένα εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους, εκτός και αν βέβαια αποφασίσει να μην συμμορφωθεί πλήρως αναλαμβάνοντας το ρίσκο να υποστεί τις συνέπειες της ανυπακοής του.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και αντλώντας τόσο από τον Dewey όσο και από τον Webster θα μπορούσε να γίνεται λόγος για μετατροπή του δασκάλου σε «παιδαγωγικό σκλάβο» που υπηρετεί τα προστάγματα των ελίτ εξουσίας (Dewey, 1916), που υπηρετεί τους σκοπούς ή/και τις πολιτικές άλλων (Webster, 2009). Με δεδομένη την απουσία ευελιξίας και την έμφαση και απαίτηση για πλήρη συμμόρφωση με τον εκπαιδευτικό λόγο, θα συμφωνούσαμε με τους Dewey και Webster προσθέτοντας ωστόσο ταυτόχρονα μια αναγκαία, κατά την άποψή μας, υποσημείωση. Από τη στιγμή που έχουμε να κάνουμε με μια σχέση εργοδότη-εργοδοτούμενου, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο εργοδότης έχει αυτόματα το δικαίωμα όπως και την ευθύνη της διαμόρφωσης πολιτικής καθώς και την απώτερη ευθύνη για τα αποτελέσματα εφαρμογής της. Αναμφίβολα, μια ενεργή συμμετοχή από μέρους του δασκάλου στην οικοδόμηση πολιτικών – πράγμα που στην προκειμένη περίπτωση λαμβάνει χώρα όχι άμεσα και ατομικά από τον κάθε δάσκαλο, αλλά έμμεσα μέσω των εκπαιδευτικών οργανώσεων που τον εκπροσωπούν – θα ήταν δυνατό να αποδυνάμωνε τον χαρακτηρισμό του «παιδαγωγικού σκλάβου». Από τη στιγμή που αυτό δεν συμβαίνει και δεδομένου πως δεν γνωρίζουμε τη βαρύτητα που αποδίδεται στις εκφερόμενες απόψεις των δασκάλων στη διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε αυτό τον χαρακτηρισμό. Η δυσκολία αμφισβήτησης αυξάνεται κατακόρυφα αν λάβουμε υπόψη μας τον καθοριστικό ρόλο που εξωγενείς παράγοντες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, διαδραματίζουν στη διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής

πολιτικής, γεγονός που θέτει τον τοπικό λόγο σε τροχιά γύρω από τον Ενωσιακό. Πέραν αυτού, από τη στιγμή που ο δάσκαλος στον χώρο της πράξης δεν έχει το δικαίωμα, ασκώντας την κρίση του, να προβαίνει σε διαφοροποιήσεις και αλλαγές τόσο στο αναλυτικό όσο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, προς όφελος του παιδιού, γεγονός παραμένει πως αυτός αποτελεί ένα απλό εκτελεστικό όργανο που αναμένεται να εφαρμόσει τα δοτά αυτά προγράμματα. Ως εκ τούτου, ο λόγος των Dewey και Webster δεν μπορεί να απορριφθεί. Αυτός ο εκτελεστικός ρόλος αναδύεται ξεκάθαρα στην περίπτωση των εγκυκλίων που συζητούμε στη συνέχεια.

Οι εγκύκλιοι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επιτελούν ένα διττό ρόλο. Λειτουργούν ως όχημα μεταφοράς υπό έμφαση και άλλων στόχων που διαμορφώνονται κεντρικά και αποστέλλονται στις σχολικές μονάδες για επίτευξη καθώς και οδηγιών που αφορούν τόσο τη λειτουργία των σχολείων όσο και τη διδασκαλία. Οι δοτοί αυτοί στόχοι δεν είναι διαπραγματεύσιμοι, γεγονός που δημιουργεί μια κλειστότητα, από άποψης περιεχομένου, χρονικής διάρκειας, καθορισμού προτεραιοτήτων καθώς και μέσων και υλικών, εκτός της οποίας ο δάσκαλος δεν επιτρέπεται να κινηθεί. Για παράδειγμα, στην εγκύκλιο αρ. 4.2.09.1, ημερομηνίας 2 Ιανουαρίου 2004, που αφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθορίζεται πως «οι μελλοντικές προσπάθειες» για την προώθηση αυτού του άξονα «πρέπει να επικεντρωθούν γύρω από τους βασικούς θεματικούς άξονες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, της διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» (σ.5Π, τελευταία παράγραφος). Αυτό το «πρέπει να» λαμβάνει τη μορφή διαταγής. Να σημειώσουμε πως ο καθορισμός όλων αυτών των στοιχείων λαμβάνει, σε πολλές περιπτώσεις, μια ιδιαίτερα αναλυτική και επεξηγηματική μορφή (π.χ. 7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005), γεγονός που σημαίνει πως η αναμενόμενη συμπεριφορά και δράση του δασκάλου καθορίζεται και ρυθμίζεται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια.

Μη διαπραγματεύσιμοι είναι και οι τρόποι επίτευξης των στόχων όπου αυτοί καθορίζονται. Όσο πιο εκτενής και σφαιρικός ο καθορισμός, τόσο περιορίζεται ο χώρος ελεύθερης δράσης του παραλήπτη των οδηγιών του ΥΠΠ. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επιβολής, από πάνω προς τα κάτω, τοποθετούνται και οι διάφορες καινοτομίες που αποστέλλονται στις σχολικές μονάδες για εφαρμογή, με σημαντικό παράδειγμα την εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Κάτι τέτοιο αποτελεί αντίφαση, κατά τους Firestone και Bader (1992), στην ανάπτυξη επαγγελματισμού από μέρους των δασκάλων, αφού περιορίζεται η αυτενέργεια. Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο τη συσσωρευτική δύναμη που κατέχουν οι εγκύκλιοι γενικά – μια δύναμη που λειτουργεί με αθροιστικό τρόπο σε πάρα πολλές περιπτώσεις στον περιορισμό της αυτονομίας του δασκάλου, αφού μια εγκύκλιος του παρελθόντος δύναται να ασκεί ανά πάσα στιγμή εξουσία στη διαμόρφωση

της δράσης και της συμπεριφοράς του στο παρόν (π.χ. 7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16 Αυγούστου 2005).

Όπου οι τρόποι επίτευξης των στόχων δεν καθορίζονται ρητά χρησιμοποιείται η μορφή της καθοδήγησης, των εισηγήσεων, σε εξαντλητικό μάλιστα βαθμό σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. 4.2.09.1 ημερ. 02/01/2004, και 7.1.05.26 ημερ. 23/09/2013), των προτεινόμενων δράσεων και δραστηριοτήτων (π.χ. 7.1.05.23 ημερ. 23/08/2010), η παροχή ενδεικτικών κατευθύνσεων (π.χ. 4.2.18.11.18.1 ημερ. 28/11/2011). Αυτός ο καθοδηγητικός λόγος δημιουργεί τον δικό του κλοιό εντός του οποίου ο δάσκαλος έμμεσα αναμένεται να κινηθεί, αφού πίσω από τις εισηγήσεις και τα προτεινόμενα ενυπάρχει το αποδεχτό, το ιδανικό και το αποτελεσματικό. Στόχος τέτοιων ενεργειών δεν μπορεί, λογικά, να είναι άλλος από το να προσανατολίζει προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, δημιουργώντας ένα πλαίσιο εντός του οποίου αναμένεται να κινηθεί η σκέψη και η δράση. Από την άλλη, όσο πιο πολύ εξαντλεί ένας πρώτος εισηγητής ένα θέμα, τόσο λιγοστεύουν οι δυνατότητες εισηγήσεων και πρωτοβουλιών από ένα άλλο μέρος. Είτε άμεσα, είτε έμμεσα ο εκπαιδευτικός λόγος εισχωρεί στον χώρο της πράξης προστάζοντας ή καθοδηγώντας έντονα.

Περιορισμούς στην αυτόνομη δράση του δασκάλου θέτει, επίσης, κατά τρόπο έμμεσο, και το «χρήσιμο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό» που προσφέρεται στον δάσκαλο, με στόχο τη «συνεχή στήριξη» του (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012). Ο βομβαρδισμός του με οδηγούς – κείμενα που ουσιαστικά καθορίζουν πώς αναμένεται να ενεργεί κάποιος – η παροχή παραδειγματικού διδακτικού υλικού, προτάσεων διδασκαλίας, σχεδίων μαθημάτων και όχι μόνο, καθορίζουν και επιβάλλουν το ιδανικό, το αποδεχτό και ιδιαίτερα το αποτελεσματικό. Θέτοντάς το λακωνικά: μοντελοποιούν τη διδασκαλία, δημιουργώντας ένα καθεστώς αλήθειας για την πετυχημένη διδασκαλία. Έχοντας λογικά ως στόχο, μέσα από τέτοιες ενέργειες, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου, ο εκπαιδευτικός λόγος με βελούδινο τρόπο περιορίζει τον δημιουργικό χώρο του δασκάλου σπρώχνοντας τον προς ένα χώρο ομοιογένειας που διαμορφώνεται από τη σκέψη των άλλων – σκέψη την οποία προτρέπεται ουσιαστικά να υιοθετήσει, να αντιγράψει, να αναδιαμορφώσει και γενικά να καθοδηγείται από αυτή.

Στην ίδια σφαίρα θα πρέπει να τοποθετήσουμε και τις δειγματικές διδασκαλίες και καλές πρακτικές που προωθούνται. Θέτοντας αυτό το σκηνικό κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Dewey (1916), ο οποίος τηρεί άκρως επικριτική στάση απέναντι σε τέτοιες πρακτικές, όπως τη διανομή στους δασκάλους συνταγών και μοντέλων για να ακολουθούν στη διδασκαλία, μπορεί να λεχθεί πως οι δάσκαλοι αποθαρρύνονται κατά αυτό τον τρόπο από την άσκηση της προσωπικής τους κρίσης, μια αναγκαία, κατά τον Dewey, δυνατότητα

για να είναι σε θέση ένας δάσκαλος να εκπαιδεύσει. Δεδομένου πως τέτοιες προσεγγίσεις δεν οικοδομούν, δεν ενθαρρύνουν και δεν λειτουργούν προς μια κατεύθυνση ανάπτυξης του εαυτού δημιουργώντας και διευρύνοντας τον χώρο δράσης και ανάπτυξης πρωτοβουλιών, δεν μπορεί να λεχθεί, μέσα σε αυτό το αναδυόμενο σκηνικό, πως στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διαμόρφωση ενός αληθινά αυτόνομου δασκάλου.

Αυτό το συμπέρασμά μας επιβεβαιώνεται ουσιαστικά ως ορθό από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό λόγο, ο οποίος παραδέχεται έμμεσα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, την ύπαρξη προβλήματος έλλειψης επαρκούς αυτονομίας, μέσα από την τοποθέτησή του πως «πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία και ευελιξία», ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών (4.2.09.1 ημερ. 02/01/2004). Κάτω από αυτό το πρίσμα έμμεσης παραδοχής, ο όποιος βαθμός αυτονομίας που παρέχεται στον δάσκαλο δεν μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικός. Αντίθετα, μπορεί να συναχθεί μέσα από την εν λόγω δήλωση πως η έλλειψη επαρκούς αυτονομίας και η απαίτηση για συμμόρφωση με προδιαγραφές που καθορίζονται καθολικά για όλα τα παιδιά οδηγούν σε μη αναγνώριση της μοναδικότητας των παιδιών και, ως εκ τούτου, σε απουσία σεβασμού προς αυτή τη μοναδικότητα. Και αυτό διότι, από τη στιγμή που το σχολείο δεν καταφέρνει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, αυτά αναγκάζονται κυριολεκτικά να προσαρμόζονται στις ανάγκες του σχολείου.

Το ερώτημα βεβαίως που προκύπτει αφορά στο κατά πόσο παρέχεται κάποιος χώρος αυτόνομης δράσης στον δάσκαλο. Ενεργώντας προς μια κατεύθυνση βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης, ο εκπαιδευτικός λόγος χαλαρώνει σε κάποιες περιπτώσεις την άσκηση απόλυτου ελέγχου αφαιρώντας την υποχρέωση για απόλυτη συμμόρφωση και προσφέροντας στον δάσκαλο το δικαίωμα για άσκηση επιλογών. Θα πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, πως αυτή η παροχή περιορισμένης αυτονομίας είναι ανταποδοτικής μορφής. Αντάλλαγμα για την απώλεια απόλυτου ελέγχου είναι η αποτελεσματικότητα από μέρους του δασκάλου. Από παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση διαμόρφωσης πολιτικής από τις σχολικές μονάδες για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όπου τους παρέχεται το δικαίωμα να επιλέξουν ανάμεσα στις εισηγήσεις που το ΥΠΠ παραθέτει και να «επικεντρωθ(ούν) σε εκείνες τις διαστάσεις που κρίν(ουν) ως τις πιο σημαντικές για την προώθηση της προτεραιότητας που έθεσ(αν) για βελτίωση» (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015, σ.8, παράγραφος αρ.3, υποπαράγραφος 2). Η αναγνώριση της μοναδικότητας της κάθε σχολικής μονάδας, μέσα από την παροχή δυνατότητας άσκησης επιλογών, καθώς και η αναγνώριση της μοναδικότητας του μαθητικού πληθυσμού και των προβλημάτων που αυτός παρουσιάζει αποτελεί το πρώτο στάδιο στον δρόμο προς τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μια πολιτική που δεν λαμβάνει υπόψη της το συγκεκριμένο και διαμορφώνεται γενικά και αδιαφοροποίητα, μέσα από μια οπτική που ομογενοποιεί τον πληθυσμό στον οποίο

κατευθύνεται, δεν αναμένεται λογικά ότι θα είναι επιτυχής στην αντιμετώπιση και επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Για χάρη της αποτελεσματικότητας, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής υποχρεούνται, θα λέγαμε, να κινηθούν κάπως αποκεντρωτικά, πάντοτε εντός του ευρύτερου πλαισίου που καθορίζουν.

Η ίδια ανταποδοτική αρχή φαίνεται να υφίσταται και στην παροχή δυνατότητας στον δάσκαλο να «διαφοροποιεί τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών» (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α', σ.6, παράγραφος αρ.2, τελευταία γραμμή), όπως και στην παροχή δυνατότητας άσκησης παιδαγωγικής αυτονομίας για την «οργάνωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να καταλήγει σε μάθηση για όλους» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012). Η χρήση εξατομικευμένων μεθόδων και προσεγγίσεων, για παράδειγμα, στόχο έχει να παντρέψει αρμονικά τα μοναδικά χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως το μοναδικό τρόπο που αυτό μαθαίνει, με τις μεθόδους διδασκαλίας ώστε να επιτυγχάνεται η μάθηση. Σε αυτό το πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας δύναται να τοποθετηθεί και «ο διαφορετικός ρυθμός με τον οποίο μπορεί να προχωρεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του/της να πετύχει τους αναμενόμενους στόχους και να φέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012, σ.3, παράγραφος 1, γραμμή 2-3). Έκδηλος είναι ο λόγος πίσω από αυτή τη χαλάρωση, και αυτός ο λόγος δηλώνεται ρητά από τον εκπαιδευτικό λόγο: είναι η αποτελεσματικότητα, η επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Πού μας οδηγούν αυτές οι δυνατότητες άσκησης αυτόνομης δράσης; Διαφοροποιούν μήπως το συμπέρασμα στο οποίο είχαμε καταλήξει προηγουμένως; Από τη στιγμή που ο δάσκαλος δεν έχει το δικαίωμα να επιλέξει την ύλη, το υλικό, τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας ενός μαθήματος, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για αυτονομία περιεχομένου (curriculum autonomy), (Pearson & Moomaw, 2006· Pearson & Hall, 1993) – κάτι τέτοιο θα ήταν άλλωστε αδιανόητο για την κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ασκεί πλήρη έλεγχο στο περιεχόμενο, τους σκοπούς, τους στόχους, το διδακτικό υλικό καθορίζοντας όλα αυτά, και όχι μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η διαφοροποίηση στόχων από μόνη της, στην οποία δύναται να προβαίνει ο δάσκαλος, δεν επαρκεί για να ικανοποιήσει τον προαναφερόμενο ορισμό της έννοιας «αυτονομία περιεχομένου», άλλωστε αυτή η διαφοροποίηση δεν μπορεί παρά να βρίσκεται σε σύμπνοια με τους στόχους που το ΥΠΠ καθορίζει.

Αν στραφούμε δε στον ορισμό των Pearson και Moomaw (2006) για την παροχή μιας γενικής διδακτικής αυτονομίας (general teaching autonomy) – πράγμα που σημαίνει πως στον δάσκαλο προσφέρεται η δυνατότητα, για παράδειγμα, να χρησιμοποιήσει τη δημιουργικότητά του, να εφαρμόσει τις δικές του διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, να

επιλέξει τους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών, να διαμορφώσει τον χώρο της τάξης όπως ο ίδιος επιθυμεί, καθώς και να καθορίσει τα επίπεδα συμπεριφοράς – θα μπορούσε να ειπωθεί πως βρισκόμαστε μπροστά σε μια εικόνα που ανταποκρίνεται αμυδρά σε αυτό τον ορισμό. Είναι, θα λέγαμε, μια ιδιότυπη μορφή μερικής γενικής διδακτικής αυτονομίας κομμένη και ραμμένη στα μέτρα της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού ο δάσκαλος δεν έχει το πλήρες δικαίωμα να χρησιμοποιήσει ελεύθερα τις δικές του διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις αλλά πρέπει να τις εναρμονίζει με τις μεθόδους και προσεγγίσεις που καθορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Πέραν αυτού δεν έχει το δικαίωμα να επιλέξει τους τρόπους αξιολόγησης των παιδιών, οι οποίοι και πάλι καθορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά ούτε και να καθορίσει ελεύθερα τα επίπεδα συμπεριφοράς. Για τη διαμόρφωση αυτών των επιπέδων οι δάσκαλοι παραπέμπονται στις «Κ.Δ.Π. 223/97 και στην εγκύκλιο Υ.Π.Π. 386/68/Α με ημερ. 5.8.1998» για να μπορέσουν να διαμορφώσουν ειδικό κώδικα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005, σ.11, παράγραφος αρ. 16).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα ήταν δυνατό να υποστηρίξει κανείς πως αυτή η παρεχόμενη μορφή περιορισμένης αυτονομίας πληροί το κριτήριο που θέτουν οι Pearson και Moomaw (2006: 44) για την προσφορά δυνατοτήτων στον δάσκαλο να «συνταγογραφεί την καλύτερη θεραπεία για τους μαθητές τους», όπως και το κριτήριο του Raaen (2011) του δικαιώματός του, ως επαγγελματίας, δηλαδή, να καθορίζει τι είναι σωστό και αληθινό να πράξει για τα παιδιά; Από τη στιγμή που ο δάσκαλος βρίσκεται αντιμέτωπος με την κλειστότητα και συνεπώς με την ακαμψία τόσο του αναλυτικού όσο και του ωρολογίου προγράμματος, δεν μπορεί να λεχθεί πως αυτός είναι σε θέση να πράττει κάτι τέτοιο, κατά τρόπο ουσιαστικό τουλάχιστο. Ας μην αφήσουμε ωστόσο τη συζήτησή μας σε ένα γενικό επίπεδο και ας εξετάσουμε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Ποια θα μπορούσε να ήταν «η καλύτερη θεραπεία» και τι θα ήταν «το σωστό και αληθινό» να πράξει ένας δάσκαλος για ένα παιδί που προέρχεται από πολύ χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στρώμα που με την εισδοχή του σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με προδιαγραφές που ανταποκρίνονται στα μεσαία και ανώτερα στρώματα, γεγονός που του δημιουργεί φοβερές δυσκολίες και ανασφάλειες; Αντλώντας αρχικά από τον Webster (2009), ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει τους σκοπούς της εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη και την προσωπικότητα του μαθητή. Παράλληλα θα πρέπει να έχει επαρκή ελευθερία που να του επιτρέπει να διαμορφώνει τους στόχους με εξατομικευμένο τρόπο σε συνεργασία με τον μαθητή και κάτω από το πρίσμα της ζωής του ίδιου του μαθητή, όπως συζητά και εισηγείται ο Dewey (1916: 116, ό.π. αναφ. στο Webster, 2009: 49). Όπως προειδοποιεί ο εν λόγω Αμερικανός φιλόσοφος, στόχοι που «θεωρούνται ως γενικοί και

απώτεροι», είναι πιθανό να είναι πολύ αφηρημένοι για να προσφέρουν σημαντική αξία στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης και μοναδικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται. Από τη στιγμή που ο δάσκαλος δεν έχει αυτή τη δυνατότητα, όπως και δεν έχει καν το δικαίωμα να αφιερώσει πέντε λεπτά περισσότερο σε ένα μάθημα που τα παιδιά έχουν ιδιαίτερη ανάγκη, δεν μπορεί να λεχθεί πως έχει τη δυνατότητα να πράξει ό,τι αληθινά είναι προς το συμφέρον των παιδιών, ή να συνταγογραφήσει την καλύτερη θεραπεία για αυτά.

Αν τοποθετήσουμε τη συνολική εικόνα που αναδύεται κάτω από το πρίσμα της σκέψης των Pearson και Hall (1993) δεν θα μπορούσε με κανένα τρόπο να θεωρηθεί πως ο βαθμός απόδοσης ελέγχου στα χέρια του δασκάλου είναι τέτοιος που να δικαιολογεί τον καθορισμό του ως αυτόνομος, αλλά ούτε και ότι αυτή η εικόνα δύναται να πληροί το κριτήριο που θέτει ο Chambliss (1977) ότι ο δάσκαλος αντικρίζεται ως ένας επαγγελματίας που έχει το δικαίωμα της αυτορρύθμισης της δραστηριότητάς του, ως αντάλλαγμα για την εξειδικευμένη γνώση που αυτός είναι σε θέση να προσφέρει στους άλλους.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε αν εξετάσουμε το πρόβλημα κάτω από τον ορισμό του Foucault, ο οποίος κάνει λόγο για το δικαίωμα που έχει ένας επαγγελματίας να εκφράσει και να προωθήσει τις εξειδικευμένες γνώσεις του στον εργασιακό χώρο όσον αυτές συνάδουν με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν τεθεί από το σχολείο και με το τι θεωρείται «κανονικό, αληθινό και σωστό» (Foucault, 1980: 98, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011:629). Πολύ δύσκολα, μάλλον αδύνατο, θα μπορούσε να αντικρούσει κανείς πως η επιλογή ενός βιβλίου για τη βιβλιοθήκη του μαθητή καθώς και η επιλογή μιας θεατρικής παράστασης από τον δάσκαλο για τα παιδιά δεν θα συνιστούσε έκφραση και προώθηση των εξειδικευμένων γνώσεων του, στο πλαίσιο προώθησης των στόχων του σχολείου που του είναι ήδη γνωστοί, όπως γνωστό είναι και το «κανονικό, αληθινό και σωστό» που διατυπώνεται και σταθεροποιείται γραπτώς και με λεπτομέρεια από τον εκπαιδευτικό λόγο. Από τη στιγμή που ο δάσκαλος δεν έχει καν τη δυνατότητα να επιλέξει ελεύθερα αλλά αντιθέτως οι επιλογές του υπόκεινται στην έγκριση του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (Έντυπο Ε.Β. καισ. 1824, Κανονισμός 31, υποπαράγραφος (1), γραμμή 2-3 αντίστοιχα) δεν μπορεί για γίνεται λόγος για την παροχή και άσκηση τέτοιου δικαιώματος. Πέραν αυτού, η έντονη καθοδήγηση [(π.χ. 4.2.09.1 ημερ. 01/01/2004), (4.2.18.11.18.1 ημερ. 28/11/2011)], το «χρήσιμο υποστηρικτικό υλικό», οι «οδηγοί για το κάθε μάθημα» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012, σ.2, παράγραφος 5), οι προτάσεις διδασκαλίας και τα σχέδια μαθήματος για «κάθε διδακτική ενότητα», για «κάθε διδακτική παρέμβαση» (7.11.14 ημερ. 06/10/2015) με τα οποία κυριολεκτικά κατακλύζεται ο δάσκαλος, καθώς και η φοβερή προσπάθεια που καταβάλλεται από πλευράς του ΥΠΠ για την εφαρμογή καλών πρακτικών, δεν μπορούν να

θεωρηθούν, συνολικά, ότι συνιστούν ενθάρρυνση προώθησης των εξειδικευμένων γνώσεων του. Αντιθέτως, φαίνεται να προωθούνται οι εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων.

Η αναδυόμενη εικόνα παροχής περιορισμένης, ελάχιστης αυτονομίας και το μη αντίκρισμα του δασκάλου ως επαγγελματία δεν αποτελεί έκπληξη. Αν στραφούμε στην ανάλυση του τοπικού συγκειμένου και ειδικότερα στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, θα διαπιστώσουμε ότι αυτή η εικόνα βρίσκεται σε σύμπνοια με αυτό το σύστημα. Όπως συζητά ο Καζαμιάς (2008: 590), «το σύστημα διοίκησης/διακυβέρνησης, άσκησης εξουσίας και εποπτείας της κυπριακής εκπαίδευσης παραμένει αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό, ανελαστικό και απαρχαιωμένο. Η εξουσία και η συμμετοχή των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και άλλων συντελεστών της κοινωνίας των πολιτών είναι περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη». Παρόμοια είναι η διάγνωση και άλλων ερευνητών, όπως της Philippou (2014) και της Nicolaidou (2010), η οποία επισημαίνει πως η μορφή του όλου συστήματος έχει μια κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω και πως στην πράξη οι δάσκαλοι ελάχιστη αυτονομία διαθέτουν. Μπορούν να αποφασίσουν για επουσιώδη θέματα, όπως την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων των παιδιών και άλλων εκδηλώσεων (Κανονισμός 21, υποπαράγραφος (8), (β), σ. 1813, γραμμή 1-2), για παράδειγμα. Το στοιχείο του ελέγχου της δράσης του δασκάλου από την κορυφή της πυραμίδας είναι έντονο. «Η διοίκηση και ο έλεγχος των δασκάλων ασκούνται κεντρικά από το ΥΠΠ, μέσα από μια σειρά από τεχνικές, όπως τον καθορισμό και την παροχή από το Υπουργείο αναλυτικών προγραμμάτων», για παράδειγμα (Kontonourki, Theodorou & Philippou, 2015). Αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνεται να είναι βαθιά παγιωμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να παραμένουν αναλλοίωτα στον χρόνο. Όπως συμπερασματικά καταλήγει πολλά χρόνια ενωρίτερα η Επιτροπή για Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη σχετική Έκθεσή της για την αξιολόγηση της κυπριακής εκπαίδευσης (2004:16):

στην εκπαίδευση-κατάρτιση και στην επιμόρφωσή του, στη διεξαγωγή του παιδαγωγικο-διδασκτικού του έργου, και γενικά στην αντίληψη και εκτέλεση του παιδαγωγικού-μορφωτικού του ρόλου, ο Κύπριος εκπαιδευτικός δε θεωρείται, δεν αντιμετωπίζεται και δεν επιβραβεύεται ως ένας αυτόνομος ή σχετικά αυτόνομος επαγγελματίας-παιδαγωγός (professional), αλλά περισσότερο ως δημόσιος «υπάλληλος/λειτουργός» (ό.π.:46),

ως διεκπεραιωτής αποφάσεων που παίρνονται από άλλους, ως τεχνοκράτης εκπαιδευτικός.

Δεδομένου πως η δυνατότητα άσκησης αυτονομίας αποτελεί ένα παράγοντα που συμβάλει θετικά στην υποκίνηση του δασκάλου (Khmelkon, 2000· Losos, 2000· White, 1992, όπ.

αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005), θα μπορούσε να λεχθεί πως ο κάθετος περιορισμός της αυτονομίας του δύναται να δημιουργεί ενδοψυχικές συγκρούσεις μεταξύ, για παράδειγμα των επιθυμιών του δασκάλου και των προδιαγραφών που η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει, και αυτό πέραν του γεγονότος πως η απουσία αυτού του κινήτρου στην ψυχή λειτουργεί κατασταλτικά στη διεύρυνση της σφαίρας ανάπτυξης της. Ας μη ξεχνάμε πως η ελευθερία, «βρίσκεται στην καρδιά της ύπαρξής μας ... στον πυρήνα της εμπειρίας μας και είναι η πηγή της θέλησης και της δράσης μας (Pinckaers, Sources of Christian Ethics, σ. 328 όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 35). Αν δε αναλογισθούμε παράλληλα πως ο βαθμός αυτονομίας του δασκάλου συνδέεται θετικά με τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Gnecco, 1983· Pearson & Hall, 1993, π.χ. όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005, Pearson & Moomaw, 2006), τότε τα πολύ χαμηλά επίπεδα αυτονομίας που παρέχονται ασκούν ένα αρνητικό και περιοριστικό ρόλο στην ανάδυση χαράς και ικανοποίησης στην εργασία – δύο θετικά συναισθήματα που λειτουργούν ως κίνητρα απόδοσης. Αυτή δε η μη οικοδομητική επίδραση, με τη σειρά της, δύναται λογικά να επιδρά αρνητικά στα επίπεδα αποτελεσματικότητας, πράγμα που λειτουργεί ενάντια στους στόχους των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής, για μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του.

Γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης

Θα μπορούσε μήπως να λεχθεί πως η καταληκτική διαπίστωση της εν λόγω Επιτροπής πως ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται «περισσότερο ως δημόσιος «υπάλληλος/λειτουργός», ως διεκπεραιωτής αποφάσεων που παίρνονται από άλλους, ως τεχνοκράτης εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον ισχύ δεδομένου ότι έχει ήδη περάσει μια μακρά χρονική περίοδος, πέραν της δεκαετίας, και δεδομένου παράλληλα των συνεχών προσπαθειών του ΥΠΠ για ένα εκ βάθρων εκσυγχρονισμό του όλου εκπαιδευτικού συστήματος; Τι έχουν δείξει σχετικά τα έγγραφα που αναλύθηκαν;

Ήδη η αναδυόμενη εικόνα παροχής περιορισμένης αυτονομίας λέει πολλά και απαντά ουσιαστικά στο ερώτημα μας. Ο δάσκαλος δεν αντιμετωπίζεται ως επαγγελματίας με δικαίωμα αυτορρύθμισης. Από τη στιγμή που αυτό το στοιχείο απουσιάζει, αυτό που μένει είναι ένας δημοσιο-υπαλληλικός ρόλος που, ως τέτοιος, απαιτεί εκτέλεση των οδηγιών του εργοδότη του. Αυτή η εικόνα είναι ξεκάθαρη και έντονη. Ο δάσκαλος αποτελεί το εκτελεστικό όργανο των εκπαιδευτικών πολιτικών της κυπριακής πολιτείας που χρησιμοποιείται κατά το δοκούν, πράγμα αναπόφευκτο, θα πρέπει να παραδεχθούμε, αφού χωρίς την παρουσία και τη δράση ενός φυσικού προσώπου είναι αδύνατο οι όποιες αποφάσεις των θεσμών να μετουσιώνονται σε πράξη. Όπως ρητά αναφέρεται, οι δάσκαλοι είναι «φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους», είναι «τα πρόσωπα που καλούνται

να διαχειριστούν με επιτυχία τις μεταβολές και τις αλλαγές σε επίπεδο περιεχομένου ή μεθοδολογικών προσεγγίσεων» (dde 3861 ημερ. 10/2013). Ως φορείς, ο ρόλος τους είναι να εκτελούν τις αποφάσεις που λαμβάνονται από την πολιτεία για εκπαιδευτικά θέματα.

Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως υφίσταται μια σχέση εργοδότη-εργοδοτούμενου μεταξύ του δασκάλου και της Κυπριακής Δημοκρατίας, γεγονός που αυτόματα δημιουργεί δύο ανισόπεδα επίπεδα και μια ασυμμετρία στη μεταξύ τους σχέση, με τον εργοδότη να προϊστάται του εργοδοτούμενου. Η Κυπριακή Δημοκρατία, ως εργοδότης, έχει συνεπώς το αναφαίρετο νομικό δικαίωμα να καθορίζει τα καθήκοντα και να απαιτεί την εκτέλεσή τους, με συγκεκριμένο τρόπο, μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο και με μέσα που η ίδια επιλέγει και καθορίζει για την παραγωγή του «προϊόντος» που ονομάζεται «μάθηση». Η διδασκαλία είναι μια εργασία και η οπτική μέσα από την οποία ο νομικός λόγος την αντικρίζει δεν διαφοροποιείται από αυτή που θα ίσχυε για οποιαδήποτε εργασία, ενός μηχανικού στο Τμήμα Δημοσίων Έργων, για παράδειγμα. Στο Άρθρο 48 του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) που αφορά στα θεμελιώδη καθήκοντα εκπαιδευτικών λειτουργών και το οποίο έχουμε αναλύσει δηλώνεται ρητά η νομική υποχρέωση του δασκάλου να εκτελεί πιστά τα καθήκοντα που του ανατίθενται και να εκτελεί τις όποιες εντολές και οδηγίες του δίνονται από τους ανωτέρους του. Από τη στιγμή που αυτές οι εντολές και αυτές οι οδηγίες δεν αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης – εάν υπήρχε μια τέτοια δυνατότητα ο Νόμος θα την κατάγραφε – ο ρόλος του δασκάλου αναδύεται ως ένας ρόλος απλού εκτελεστή των αποφάσεων που οι ανώτεροι του λαμβάνουν. Ο δάσκαλος αναμένεται να συμμορφώνεται και να εκτελεί. Η μη συμμόρφωση και η μη εκτέλεση εντολών και οδηγιών θεωρείται αδίκημα με βάση το Άρθρο 71, Μέρος I και II, Πρώτος πίναξ του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969) που επιφέρει διάφορες ποινές – ποινές που λειτουργούν ως μοχλός πίεσης για συμμόρφωση.

Όπως κατ' επανάληψη του επισύρεται η προσοχή από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης «όλοι οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού πρέπει να εφαρμόζονται πλήρως καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (http://www.moec.gov.cy/dde/odigiesscholiki_chronia_2012_13.html). Αυτό το «πλήρως» καθορίζει τον ρόλο του ξεκάθαρα ως εκτελεστικό, αφού αποκλείει τη δυνατότητα ευελιξίας και διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού λόγου. Από τη στιγμή δε που η Κυπριακή Δημοκρατία είναι υπεύθυνη για τη διοίκηση και συντήρηση του δημόσιου σχολείου (σ.1800, Κανονισμός 2, τελευταία υποπαράγραφος του περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κανονισμοί του 2008 που έχουμε αναλύσει), ο δάσκαλος διοικείται, και αφού διοικείται αναμένεται να εκτελεί και να συμμορφώνεται. Χωρίς να αμφισβητούμε ποσώς το νομικό δικαίωμα της Κυπριακής

Δημοκρατίας να διοικεί τον δάσκαλο, το πρόβλημα που προκύπτει σε οποιαδήποτε σχέση εργοδότη-εργοδοτούμενου είναι η ένταση και η μορφή αυτής της διοίκησης, μέσα από τον βαθμό ελέγχου της δράσης, της όλης συμπεριφοράς, που ασκείται. Ένας εργοδότης θα μπορούσε να επιλέξει μια μορφή διοίκησης που παρέχει χώρο ελευθερίας για δημιουργική, αυτόνομη δράση, ή να προχωρήσει προς μια αντίθετη κατεύθυνση καταστέλλοντας τη γέννηση τέτοιων συμπεριφορών.

Αυτός ο εκτελεστικός ρόλος του δασκάλου καταδεικνύεται σε όλο του το μεγαλείο στην ευθύνη του για πιστή εφαρμογή του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να διαφοροποιήσει αυτά τα προγράμματα, ενεργώντας παρεμβατικά προς όφελος των παιδιών. Τα πάντα όσον αφορά τα στοιχεία που συνθέτουν τη διδασκαλία, το περιεχόμενο, οι μαθησιακοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η αξιολόγηση του μαθητή και όχι μόνο καθορίζονται ρητά στο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. 7.1.05.23, ημερ. 23/08/2010). Αυτή η απόλυτη κλειστότητα, αυτός ο συγκεντρωτισμός που δεν αφήνει κανένα περιθώριο διαπραγμάτευσης αποτελεί ένα στοιχείο που τεκμηριώνει την παρουσία του χαρακτηριστικού του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη (Brown & Kelly 2001·Leaton Gray, 2007) στην ταυτότητα του. Παρενθετικά να σημειώσουμε πως το αναδύμενο αυτό σκηνικό φαίνεται να εναρμονίζεται με συμπεράσματα ερευνών του Hargreaves (1994) πως οι δάσκαλοι παρουσιάζονται «ως κατευθυνόμενοι/ελεγχόμενοι από καθορισμένα προγράμματα σπουδών, καθορισμένη διδακτική ύλη και καθορισμένες μεθόδους διδασκαλίας».

Πέραν από την πιστή εκτέλεση των δοτών προγραμμάτων, με τα μέσα και τις μεθόδους που η πολιτεία καθορίζει, ο δάσκαλος βομβαρδίζεται με οδηγίες, με υποστηρικτικό, δειγματικό υλικό, με οδηγούς, δειγματικές διδασκαλίες, αναπτυγμένα σχέδια μαθήματος για κάθε διδακτική ενότητα, με πλούσιο εμπλουτιστικό υλικό, με διδακτικές προτάσεις και παρουσιάσεις, με διδακτικά πακέτα, ενώ ενθαρρύνεται παράλληλα να χρησιμοποιεί και καλές πρακτικές. Αν δεν διοικείται ρητά και ανοικτά, καθοδηγείται έντονα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπου ο χώρος αυτονομίας του παρουσιάζεται περιορισμένος και όπου ο έλεγχος του εργασιακού χώρου ασκείται κεντρικά από το ΥΠΠ, μπορεί και πάλι να λεχθεί πως ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη (Stromquist & Monkman, 2000), ή όπως το θέτει ο Καζαμιάς (2008), σε ένα «τεχνοκράτη διεκπεραιωτή, εντολοδόχο».

Αν προχωρήσουμε σε αυτό το σημείο πέραν από την ακαμψία των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων και σταθούμε ιδιαίτερα στο θέμα της έντονης καθοδήγησης, θα πρέπει να σημειώσουμε πως αυτή η καθοδήγηση σπρώχνει προς μια κατεύθυνση τυποποίησης και μοντελοποίησης της διδασκαλίας – δύο έννοιες που έχουν τη δύναμη να

εξοβελίζουν το ξεδίπλωμα της μοναδικότητας του δασκάλου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζονται να αγνοούν την υπόδειξη του Stephen Levy (1996 όπ. αναφ. στο Lefstein, 2005: 347) «όπως το κάθε παιδί έχει μια ιδιοφυία, έτσι και ο δάσκαλος» και πως «ο κάθε ένας ... πρέπει να διδάσκει μέσα από τη δική του ιδιοφυία», αφού ο «κάθε δάσκαλος χρειάζεται να βρει το δικό του δρόμο, δεν υπάρχει ένας μόνο σωστός δρόμος (για να διδάξει)» κανείς.

Από τη στιγμή δε που ο δάσκαλος δεν έχει την αναγκαία αυτονομία, η οποία θα του επιτρέψει να προβαίνει, για παράδειγμα, στον καθορισμό στόχων εκτός του αναλυτικού προγράμματος, εκμεταλλεύομενος ευκαιρίες για να επιδιώξει καινούργιους ή πιο πιεστικούς στόχους που πηγάζουν από τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας παρουσιάζεται ιδιαίτερα προβληματικό από την οπτική της «ιδανικής στιγμής διδασκαλίας» (teachable moment), (Hyun & Marshall, 2003 όπ. αναφ. στο Lefstein, 2005), δεδομένου πως κάτω από το πρίσμα αυτής θεώρησης τα σημαντικότερα γεγονότα στη διδασκαλία είναι συχνά αυτά που δεν είναι δυνατό να προκαθοριστούν (Lefstein, 2005). Στην προκειμένη περίπτωση, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια κάθετη εστίαση στην πλήρη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, και μάλιστα με τρόπο που το απρογραμμάτιστο, το αυθόρμητο εξοβελίζονται κάτω από την απαίτηση για μεγιστοποίηση του χρόνου που οι μαθητές ασχολούνται με διδακτικές δραστηριότητες και για διασφάλιση μη απώλειας διδακτικού χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α').

Αν αντικρίσουμε δε την αναδυόμενη αυτή εικόνα σε συνάρτηση με τρία σημαντικά στοιχεία που έχουμε ήδη συζητήσει, δηλαδή: την έντονη έμφαση στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης και την απώτερη επιδίωξη της πολιτείας να καταστήσει τα παιδιά ικανά να «συμβάλουν στην ευημερία» της χώρας καθώς και την ιδιαίτερη σημαντικότητα και βαρύτητα που αποδίδεται στην ανάπτυξη και πρόοδό της, θα ήταν δυνατό να συναχθεί πως η οπτική μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός λόγος αντικρίζει τον κόσμο βρίσκεται σε σύμπνοια με την εργαλειακή οπτική των αναπτυγμένων χωρών⁵, η οποία υποβαστάζεται από τη βασική υπόθεση πως πρέπει να «μεταχειριζόμαστε τον πλανήτη σαν μια μηχανή που τη λειτουργούν οι άνθρωποι» (Lodge & Reed, 2003).

⁵ Σύμφωνα με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (https://en.wikipedia.org/wiki/Developed_countries) και την Παγκόσμια Τράπεζα (<https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519-world-bank-country-and-lending-groups>), η Κύπρος κατατάσσεται ως αναπτυγμένη χώρα.

Τοποθετούμενη μέσα σε ένα τέτοιο εργαλειακό πλαίσιο, στόχος της εκπαίδευσης είναι η «παραγωγή» των ανθρώπινων πόρων (μαθητών), με τον μέγιστο αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη (Spring, 1998 όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008), διασφαλίζοντας κατά αυτό τον τρόπο τη συνέχιση της λειτουργίας του κόσμου-μηχανή. Η υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, καθώς και η ταυτόχρονη εστίαση στη διαμόρφωση των ανθρώπινων πόρων ώστε να συμβάλουν στην πρόοδο και ανάπτυξη της χώρας ενισχύουν την υιοθέτηση και εφαρμογή μιας εργαλειακής οπτικής. «Το τι έχει σημασία», κάτω από αυτό το πρίσμα, «είναι οι πρακτικές διευθετήσεις για την εκτέλεση των πραγμάτων» (Slaughter, 1994:26-27, όπ. αναφ. στο Lodge & Reed, 2003: 49). Αυτό που ουσιαστικά μετρά είναι, με άλλα λόγια, το αποτέλεσμα, κάτι που στην προκειμένη περίπτωση τεκμηριώνεται με την ιδιαίτερη βαρύτητα που αποδίδεται, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, στην αποτελεσματικότητα (εστίαση, δηλαδή, στις επιδόσεις των μαθητών) – μια έννοια που κατέχει, σύμφωνα με τον Καζαμιά (2008), κυρίαρχη θέση, μαζί με την παραγωγικότητα και την έμφαση στη λογοδότηση στο πλαίσιο αυτής της οπτικής. Με δεδομένη την τεκμηρίωση υιοθέτησης αυτής της οπτικής, θα μπορούσε να συναχθεί, στη βάση της συζήτησης του Slaughter (1994), πως εκείνο που υποβαστάζει στην προκειμένη περίπτωση την ανθρώπινη κίνηση προς το μέλλον είναι ένας εργαλειακός ορθολογισμός.

Λαμβάνοντας δε υπόψη σε αυτό το σημείο την ιδιαίτερη εστίαση, σημαντικότητα και βαρύτητα που αποδίδεται στην αποτελεσματικότητα – και μάλιστα μέσα από ένα άμεσο συσχετισμό της με τα επίπεδα των πόρων που επενδύονται στην εκπαίδευση – στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, καθώς και την κάθετη τοποθέτηση της διδασκαλίας στη σφαίρα της νόησης, την ανάδυσή της πρώτιστα ως θέμα μιας ορθολογικής διαδικασίας που εδραιώνεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες, με ιδιαίτερη εστίαση στις διδακτικές μεθόδους, μέσα σε ένα πλαίσιο εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που θεμελιώνεται στον επιστημονικό, ορθολογικό λόγο, η παρουσία του εργαλειακού ορθολογισμού στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο φαίνεται να ενδυναμώνεται.

Από την άλλη, αν στρέψουμε την προσοχή μας στην υπερέμφαση που αποδίδεται στο θέμα της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και ειδικότερα στην ιδιαίτερη επικέντρωση στην παροχή εφοδίων, γνώσεων και δεξιοτήτων στα παιδιά, ώστε να καθίστανται ικανά να συμβάλουν στην ευημερία της χώρας, πολύ δύσκολα, αν όχι αδύνατο, θα μπορούσε να υπερασπιστεί κάποιος την άποψη πως τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται σαν υλικό για επεξεργασία. Όπως συζητά, ο Lefstein (2005: 347), όταν η διδασκαλία θεωρείται

μια εργαλειακή δραστηριότητα, τότε ο μαθητής αντιμετωπίζεται «σαν ένα πρόβλημα (π.χ. έλλειψη γνώσης ή δεξιοτήτων) που πρέπει να λυθεί».

Δημιουργικός

Ο δάσκαλος που στελεχώνει τη Δημοτική Εκπαίδευση αναγνωρίζεται ρητά από την κυπριακή πολιτεία ως δημιουργικός (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012), ως ένας άνθρωπος με «πρωτοποριακές ιδέες», με καινοτόμες, με άλλα λόγια, ιδέες (7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005). Την αναγνώριση της δημιουργικότητάς του, ως ενσωματωμένο χαρακτηριστικό ταυτότητας, και το νόημα που ο εκπαιδευτικός λόγος αποδίδει στην έννοια «δημιουργικότητα» δασκάλου, όπως αναδύεται μέσα από τα έγγραφα που αναλύθηκαν, σε σύγκριση με το περιεχόμενο του νοήματος όπως παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε χωρίζει ένα τεράστιο χάσμα, ωστόσο. Πριν προχωρήσουμε να διαμορφώσουμε την εικόνα αυτού του χάσματος, έχει σημασία να απαντήσουμε σε ένα καίριο ερώτημα που αφορά στους λόγους πίσω από την απόδοση σημαντικότητας και βαρύτητας σε αυτό το χαρακτηριστικό από πλευράς του εκπαιδευτικού λόγου.

Η έννοια δημιουργικότητα συνδέεται άρρηκτα με την καινοτομία [(7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005), (7.1.05.21, ημερ. 27/08/2008), (7.1.05.21.2/3, ημερ. 20/01/2010)], καθώς και με την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος(7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005), με άλλα λόγια, με την ανάπτυξη της οικονομίας, και γενικά με την «ανάπτυξη» και την «πρόοδο» της χώρας (7.1.05.21.2, ημερ. 20/02/2009). Στόχος της εκπαίδευσης είναι συνεπώς η οικοδόμηση δημιουργικού κεφαλαίου, δημιουργικών και καινοτόμων μελλοντικών ανθρώπων-πολιτών ικανών να κινούν την οικονομία προς τα εμπρός. Πέραν από το γεγονός πως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού τέθηκε ως υπό έμφαση στόχος για μια συγκεκριμένη χρονιά (2008-2009 όπ. αναφ. στο 7.1.05.21 ημερ. 27/8/2008), η ανάπτυξή της αποτελεί, μαζί με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, «γενικό και διαρκή στόχο» της κυπριακής εκπαίδευσης (7.1.05.21.2 ημερ. 20/02/2009), γεγονός που καταδεικνύει τη σημαντικότητα και την αξία της από πλευράς του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου. Δεδομένου πως ο δάσκαλος έχει την ευθύνη διαμόρφωσης του δημιουργικού κεφαλαίου της χώρας (4.25.03.2 ημερ. 21/10/2008), το ξεδίπλωμα της δικής του δημιουργικότητας καθίσταται προϋπόθεση για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων που καθορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Θα μπορούσε συνεπώς να συναχθεί πως η σημασία και η σημαντικότητα παρουσίας της δημιουργικότητας εδραιώνεται στην αποτελεσματικότητα. Το ακόλουθο παράδειγμα τεκμηριώνει το συμπέρασμα μας. Οι δάσκαλοι «καλούνται να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τις δικές τους δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες για τη δημιουργία ολοένα καλύτερων και

αποτελεσματικότερων συνθηκών μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών τους» (7.1.05.21.2 ημερ. 20/02/2009, σ.1, παράγραφος 2, γραμμή 1-5). Αποτελεσματικότερες μαθησιακές συνθήκες μεταφράζονται αυτόματα, μέσα από ένα γραμμικό τρόπο σκέψης, σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Δεδομένου πως διαχρονικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση αυτών των αποτελεσμάτων, το ξεδίπλωμα της δημιουργικότητας του ίδιου του δασκάλου είναι εκ των ων ουκ άνευ.

Το τι ιδιαίτερα χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό λόγο σε σχέση με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του δασκάλου και του παιδιού είναι η απουσία εφαρμογής μιας κοινής οπτικής σε σχέση με την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Θα λέγαμε πως υιοθετούνται και ακολουθούνται δύο αντίθετες κατευθύνσεις που δημιουργούν ένα σχήμα οξύμωρο, όπου ένας ουσιαστικά ετεροκίνητος και ετερόνομος δάσκαλος καλείται να διαμορφώνει ένα δημιουργικό, ανεξάρτητο και αυτόνομο παιδί (7.1.05.18 ημερ. 23/08/2005).

Από τη μια, όσον αφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού, ο εκπαιδευτικός λόγος προσεγγίζει το θέμα μέσα από μια οπτική που βρίσκεται σε απόλυτη σύμπτωση με το νόημα της δημιουργικότητας όπως αυτό αναδύεται στη βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε. «Όλοι μπορεί να είναι δημιουργικοί, φτάνει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους» (Υ.Π.Π.7.1.05.21.2, ημερ. 20/02/2009, σ.5, παράγραφος 1, γραμμή 4-5), ενώ αναγνωρίζονται ως «βασικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού ανθρώπου ... η θέληση να δοκιμάσει και να πειραματιστεί, η τόλμη να ρισκάρει ή να πάει πέρα από τα γνωστά και δοκιμασμένα και η αισιοδοξία ότι μετά από κάθε αποτυχία ακολουθεί μια νέα προσπάθεια με λιγότερες πιθανότητες αποτυχίας» (ό.π. σ.5, παράγραφος 2, δύο τελευταίες γραμμές και σ. 6, 1-2 γραμμή). Ο δάσκαλος αναμένεται και καλείται να «διασφαλίσει» μαθησιακές συνθήκες τέτοιες «που να ενθαρρύνουν και να καλλιεργούν» τη δημιουργικότητα των παιδιών (ό.π. σ.7, τελευταία παράγραφος, γραμμή 6-7). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, θα πρέπει να παρέχει άπλετο χώρο στα παιδιά, ώστε «να έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν» (ό.π. σ.6, παράγραφος 1, γραμμή 9-10), ενώ όσον αφορά στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος καλείται, πέραν από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, να αναπτύξει παράλληλα την «αυτοπεποίθηση» – δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας Boden (1990: 255 ό.π. αναφ. στο Gibson, 2010) – καθώς και την «πρωτοβουλία» τους (7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005), στοιχείο που και πάλι αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αφού χωρίς πρωτοβουλία δεν υπάρχει καμία ανάληψη ρίσκου. Αν αναλογισθούμε δε πως «στόχος» του δασκάλου «πρέπει να είναι η χαρά της δημιουργίας και μάθησης» (7.11.09/4, ημερ. 08/08/2007, παράγραφος 4, γραμμή 4-5), πράγμα που προϋποθέτει μια κάθετη απομάκρυνση από

δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις και την υιοθέτηση παιδοκεντρικών που θα μετατρέπουν το παιδί σε ένα ενεργό δημιουργό που αντλεί χαρά μέσα από τη δραστηριότητα που ονομάζεται μάθηση, τότε μπορεί να συναχθεί πως βασικό θεμέλιο αυτής της αναδυόμενης εικόνας είναι η τοποθέτηση του παιδιού σε ένα χώρο με εύκαμπτα όρια που να μπορούν να διευρύνονται προσφέροντάς του έτσι περισσότερη ελευθερία, περισσότερες ευκαιρίες για αυτόνομη δράση.

Εντελώς αντίθετο είναι το σκηνικό που αναδύεται όσον αφορά στην τοποθέτηση του δασκάλου. Ήδη η συζήτησή μας για τα χαρακτηριστικά του «αυτόνομου», του «αποτελεσματικού» και του «γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη», έχει καταδείξει πως ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε μια κλειστότητα. Αρκεί να αναλογισθούμε πως το αναλυτικό πρόγραμμα που ο δάσκαλος καλείται να εφαρμόσει καθορίζει όχι μόνο την ύλη αλλά και κάθε διάσταση της διδασκαλίας, όπως τις ιδανικές μεθόδους, τη διαμόρφωση σχέσεων, για παράδειγμα (7.1.05.23, ημερ. 23/08/2010), γεγονός που μπορεί να μεταφραστεί σε μια κάθετη μείωση του χώρου για δημιουργία. Η παροχή αυτονομίας είναι περιορισμένη και αυτή άνευ ιδιαίτερης σημασίας, ένα γεγονός που δένει αρμονικά με την έντονη ανάδυση του στοιχείου του «γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη». Ο δάσκαλος αναμένεται να συμμορφώνεται, να τηρεί οδηγίες, να ενεργεί εντός των καθορισμένων πλαισίων που η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της εγκυκλίου του ΥΠΠ προς τις σχολικές μονάδες (7.1.05.21.2/3 ημερ. 20/01/2010), με την οποία ζητείται η προαγωγή της δημιουργικότητας και καινοτομίας στα παιδιά όπου, αντί να αφηθεί χώρος ανάπτυξης πρωτοβουλιών και ξεδιπλώματος της δημιουργικότητας του ίδιου του δασκάλου, ο εκπαιδευτικός λόγος του στερεί αυτή τη δυνατότητα επιβάλλοντας το πλαίσιο εντός του οποίου είναι υποχρεωμένος να κινηθεί, καθορίζοντας και αναλύοντας κάθε μια από τις δραστηριότητες στις οποίες αναμένεται να δοθεί από μέρους του μεγαλύτερη βαρύτητα.

Αν ο δάσκαλος αναλάβει το ρίσκο να ξεφύγει από τα πλαίσια που καθορίζονται, δεν θα επιβραβευτεί αλλά μάλλον θα τιμωρηθεί. Η νομοθετική εξουσία έχει προνοήσει για αυτό. Λαμβάνοντας υπόψη πως αυτό που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την εκδήλωση της δημιουργικότητας είναι το στοιχείο μιας επέκτασης ή/και σπασίματος υφιστάμενων ορίων και πλαισίων, όπως και το στοιχείο της ανακάλυψης και αισθητικής οργάνωσης (Eisner, 2005, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), κάτι που σημαίνει λογικά μια διατάραξη υφιστάμενων τρόπων σκέψης (Florida, 2002, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), τότε ο εγκλωβισμός του δασκάλου μέσα σε συγκεκριμένα όρια που ο εκπαιδευτικός λόγος καθορίζει δεν μπορεί να θεωρηθεί πως του προσφέρει δυνατότητες κατάργησης ή έστω και δημιουργίας ρωγμών σε αυτά τα όρια, που σχεδόν καθολικά δύνανται να θεωρηθούν ως

απαραβίαστα. Στις προδιαγραφές του ρόλου του δεν αναδύεται το ανατρεπτικό στοιχείο, αλλά ένα στοιχείο διατήρησης του status quo – γεγονός που δύναται να μεταφραστεί σε απουσία εύφορου εδάφους για τη γέννηση του καινούργιου – ένα στοιχείο μεταφοράς και εκτέλεσης της σκέψης του άλλου. Θα αρκούσε απλά και μόνο να σκεφτούμε την ακαμψία τόσο του αναλυτικού όσο και του ωρολογίου προγράμματος για να τεκμηριώσουμε αυτή τη θέση.

Αν αναλογισθούμε δε πως η αυτοπεποίθηση – ένα αναγκαίο δομικό στοιχείο στην εκδήλωση δημιουργικότητας (Boden, 1990 όπ. αναφ. στο Gibson, 2010) – οικοδομείται λογικά μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, τότε η στέρηση αυτονομίας δεν μπορεί να θεωρηθεί πως λειτουργεί επικουρικά στη γέννηση πρωτοβουλιών και νεωτεριστικών ιδεών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι αδύνατο να υποστηριχθεί πως ο δάσκαλος ενθαρρύνεται να αναλαμβάνει οποιοδήποτε ρίσκο. Από τη στιγμή που το ρυθμιστικό και καθοδηγητικό στοιχείο αναδύεται έντονα από πλευράς του εκπαιδευτικού λόγου, μπορούμε να συμπεράνουμε πως κινούμαστε προς μια αντίθετη κατεύθυνση κάθετης αποθάρρυνσης ανάληψης ρίσκου. Ως εκ τούτου καταλήγουμε να αδυνατούμε και πάλι να τοποθετήσουμε στο προφίλ της ταυτότητάς του το χαρακτηριστικό του «δημιουργικού», αφού, σύμφωνα με την Boden (ό.π.), η ανάληψη ρίσκου αποτελεί αναγκαίο δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας.

Όπως υποστηρίζουν άλλωστε και οι Burnard και White (2008), για να είναι δυνατή η εκδήλωση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του δασκάλου, είναι αναγκαίο ο δάσκαλος να έχει παιδαγωγική αυτονομία και επαγγελματική ελευθερία (agency), καθώς και μια παράλληλη στήριξη να αναλαμβάνει ρίσκο και να νοιώθει πως μπορεί να εργάζεται έξω από τα όρια του «ασφαλούς, του γνωστού και του προβλέψιμου» (ό.π.: 672). Στην προκειμένη περίπτωση, η έντονη παρουσία του χαρακτηριστικού του «γνωστικού εργαλειοκράτη», σε συνδυασμό με το δραστικό περιορισμό της αυτονομίας του, είναι αρκετά για να τεκμηριώσουν το γεγονός ότι αυτά τα κριτήρια που θέτουν οι δύο ερευνητές δεν πληρούνται. Αυτό το συμπέρασμά μας ενδυναμώνεται αν αναλογισθούμε πως η πίεση για συμμόρφωση – πράγμα που στην προκειμένη περίπτωση καταγράφεται ρητά: «όλοι οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού πρέπει να εφαρμόζονται πλήρως καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (http://www.moec.gov.cy/dde/odigiesscholiki_chronia_2012_13.html) – ένας παράγοντας που διαδραματίζει αρνητικό ρόλο στην εκδήλωση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Amabile, 1989, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010).

Από τη στιγμή δε που η άσκηση ελέγχου και εξουσίας αναδύονται σε έντονο βαθμό στον εκπαιδευτικό λόγο, μέσα από τον κάθετο περιορισμό της αυτονομίας του δασκάλου

και την μετατροπή του σε ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη, δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για την παρουσία ενός «χαώδους» μοντέλου σχολείου που επικροτεί ο Secretan (1995 όπ. αναφ. στο Miller, 2000) για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Ένα τέτοιο σχολείο χαρακτηρίζει η φοβερή ενέργεια, ο ενθουσιασμός, η χαρά και ο αυθορμητισμός (ό.π.). Αν αναλογισθούμε την κλειστότητα του ωρολογίου προγράμματος, τη σημαντικότητα και τη βαρύτητα που αποδίδεται στο βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, καθώς και την κάθετη εστίαση στην πλήρη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, στη μεγιστοποίηση του χρόνου που οι μαθητές ασχολούνται με διδακτικές δραστηριότητες, όπως και την ευθύνη του δασκάλου να διασφαλίζει πως κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν θα υπάρχει απώλεια διδακτικού χρόνου, (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α'), τότε μπορεί να συναχθεί πως το απρογραμμάτιστο, το αυθόρμητο, το απροσδόκητο θα πρέπει να καταστέλλονται. Το μη ελεγχόμενο δεν φαίνεται να έχει θέση στη σχολική τάξη. Βρισκόμαστε συνεπώς αντιμέτωποι με ένα μάλλον «μηχανιστικό» μοντέλο σχολείου που ορίζεται μέσα από τα στοιχεία της εξουσίας και του ελέγχου (Secretan, 1995 όπ. αναφ. στο Miller, 2000), και αυτό παρόλο που ο δάσκαλος αναμένεται να μεταδίδει στα παιδιά τη χαρά της μάθησης και τη χαρά της ζωής και να διαμορφώσει «χαρούμενους» και «ζωντανούς» αυριανούς πολίτες (7.11.09/10 – 5.13.04.3, ημερ. 27/08/2012). Δεδομένης της ανάδυσης της εικόνας αυτού του μηχανιστικού μοντέλου δεν μπορεί να λεχθεί πως ενθαρρύνεται ο αυθορμητισμός και η ευελιξία του δασκάλου, στοιχεία απαραίτητα στην έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας του (Erwin & Gibson, 2007, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010).

Αρνητικό ρόλο στην εκδήλωση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας διαδραματίζει επίσης και ένα εκπαιδευτικό σύστημα και μια εκπαιδευτική κουλτούρα που επικεντρώνονται, για παράδειγμα, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην επίτευξη συγκεκριμένων επιπέδων, στην αποδοτικότητα, στον εξωτερικό έλεγχο, στη λογοδοσία του δασκάλου για αυτά τα αποτελέσματα (Hargreaves et al., 2001, όπ. αναφ. στο White, 2006). Μια τέτοια κατάσταση δεν οδηγεί σε ανάπτυξη αλλά σε απώλεια της δημιουργικότητας στην τάξη (ό.π.). Αν και ο δάσκαλος που στελεχώνει τη Δημοτική Εκπαίδευση δεν καλείται να λογοδοτεί για τα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός παραμένει πως τοποθετείται μέσα σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας, όπως έχουμε ήδη καταδείξει μέσα από τη συζήτησή μας για το χαρακτηριστικό του «αποτελεσματικού». Επισημαίνεται ξανά πως η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί «διαχρονικό» στόχο της κυπριακής εκπαίδευσης (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015, σ.1, παράγραφος 3, γραμμή 1-4), ενώ «απώτερος στόχος» των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της κυπριακής πολιτείας είναι η «αναβάθμιση

της ποιότητας της εκπαίδευσης και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος», καθώς και η βελτίωση της «αποτελεσματικότητας» του (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012).

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να σταθούμε και στο θέμα της έντονης και εξαντλητικής σε πολλές περιπτώσεις καθοδήγησης και στήριξης που προσφέρεται στον δάσκαλο [(π.χ. 4.2.09.1 ημερ. 01/01/2004), (4.2.18.11.18.1 ημερ. 28/11/2011)]. Δημιουργείται ένας κυριολεκτικά κατακλυσμός από «χρήσιμο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό και ενότητες, καθώς και οδηγούς για το κάθε μάθημα» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012, σ.2, παράγραφος 5) – οδηγοί που με βάση το νόημα της λέξης κατευθύνουν στον ιδανικό και αποτελεσματικό τρόπο δράσης, αφού καθορίζουν πώς πρέπει να πράξει κανείς – από προτάσεις διδασκαλίας και σχέδια μαθημάτων (ό.π.: σ.2, παράγραφος 3, γραμμή 4-6), για «κάθε διδακτική ενότητα», για «κάθε διδακτική παρέμβαση» υπάρχει το έτοιμο (7.11.14 ημερ. 06/10/2015). Όλο αυτό το υλικό είναι στη διάθεση του δασκάλου με το πάτημα ενός πλήκτρου στον υπολογιστή του. Ο δάσκαλος μετατρέπεται ουσιαστικά σε ένα καταναλωτή, παρά σε ένα παραγωγό-δημιουργό. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του ημερήσιου προγραμματισμού με θέμα το σταυρόλεξο που αναλύθηκε, όπου δεν θα ήταν καθόλου υπερβολή να ειπωθεί πως καταργείται ακόμη και αυτή η ίδια η ανάγκη για σκέψη. Ο δάσκαλος μπορεί εντελώς μηχανικά να εκτελέσει τον εν λόγω προγραμματισμό, αφού παρατίθεται με υπερβολική λεπτομέρεια. Ακόμη και αν υποθέσουμε πως ο δάσκαλος διαφοροποιεί αυτό το υλικό με κάποιο τρόπο, αυτό δεν είναι αρκετό για να τον απεγκλωβίσει από τον κλοιό της σκέψης και της δημιουργικότητας του αρχικού παραγωγού του υλικού. Άκρως ανησυχητική μπορεί να χαρακτηριστεί η κατάσταση σε περίπτωση που ο δάσκαλος νοιώθει ότι πρέπει να χρησιμοποιεί το προσφερόμενο υλικό ως έχει. Σε αυτή την περίπτωση θα βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια κάθετη στέρηση του δικαιώματος έκφρασης της μοναδικότητας του εαυτού, μέσα από το ξεδίπλωμα της δημιουργικότητας του.

Εξίσου σημαντικό που απαιτεί την ιδιαίτερη προσοχή μας είναι και το θέμα των «δειγματικών διδασκαλιών» όπως και των «καλών πρακτικών». Από τη στιγμή που το νόημα του «δειγματικού» εμπεριέχει το «υποδειγματικό» (Μπαμπινιώτης, 2008: 456), αυτό, δηλαδή, «που χρησιμεύει ή μπορεί να χρησιμεύσει ως υπόδειγμα, που αξίζει να μιμηθεί κανείς» (Μπαμπινιώτης, 2008: 1847), πίσω από την εικόνα μιας δειγματικής διδασκαλίας αναδύεται μια άλλη εικόνα ενός ιδανικού μοντέλου διδασκαλίας. Δημιουργείται, δηλαδή, ένα καθεστώς αλήθειας για την ιδανική, σωστή και αποτελεσματική διδασκαλία. Από τη στιγμή δε που ο ίδιος ο εργοδότης προσφέρει στον δάσκαλο ιδανικά μοντέλα, τυποποιώντας ουσιαστικά τη διδασκαλία – γεγονός που σημαίνει μια περιθωριοποίηση της μοναδικότητας του δασκάλου, όπως άλλωστε και του ίδιου του παιδιού – δεν μπορεί να θεωρηθεί πως ο δάσκαλος ενθαρρύνεται να επενδύσει τον εαυτό

του στον ρόλο, να τον χρωματίσει με τη δική του μοναδική πινελιά ξεδιπλώνοντας τη δημιουργικότητα του.

Στην ίδια ακριβώς σφαίρα τοποθετούνται και οι «καλές πρακτικές» που ο δάσκαλος ενθαρρύνεται έντονα να υιοθετεί [(π.χ. 4.2.09.1 ημερ. 02/01/2004), (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015)]. Όπως και στην περίπτωση των δειγματικών διδασκαλιών, οι καλές πρακτικές αντιπροσωπεύουν την ιδανική και αποτελεσματική πρακτική που διαχέεται στον χώρο με μια πρόσκληση πρώτιστα για αντιγραφή, για μίμηση, αφού αν διαφοροποιήσεις μια «καλή πρακτική» αυτόματα παύει, αυστηρά λογικά σκεπτόμενοι, να υφίσταται ως «καλή» και θα πρέπει να δοκιμαστεί ξανά για να αναδειχθεί ως τέτοια. Ταυτόχρονα, η προώθησή τους δημιουργεί ένα χώρο ενθάρρυνσης μη ανάληψης ρίσκου και πειραματισμού. Αν αναλογισθούμε πως «δημιουργικότητα» σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί καινούργιες σε νόημα μορφές (Καστοριάδης, 2000· Gibson, 2010), δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί πως η εφαρμογή τέτοιων πολιτικών ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας του δασκάλου. Αντίθετα, φαίνεται να προσανατολίζει προς συγκεκριμένες επιλογές αντί να αφήνει ανοικτό τον χώρο για προσωπική δημιουργία και πειραματισμό. Μια τέτοια προσέγγιση που περιορίζει τις επιλογές αποτελεί, σύμφωνα με την Amabile (1989, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), αρνητικό παράγοντα στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Παρόλο που θα πρέπει να ειπωθεί πως οι «καλές πρακτικές» δεν επιβάλλονται, το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός λόγος υποβάλλει την προτροπή του για υιοθέτησή τους μέσω εγκυκλίων με τις οποίες ο δάσκαλος αναμένεται γενικά να συμμορφώνεται πλήρως σπρώχνει προς μια κατεύθυνση επιβολής. Αν ο δάσκαλος εκλάβει αυτή την έντονη προτροπή ως υποχρέωση, τότε και πάλι μπορούμε να μιλάμε για την παρουσία εμποδίων στο ξεδίπλωμα και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του. Όπως συζητούν άλλωστε και οι Burnard και White (2008), μια βέλτιστη παιδαγωγική που επιβάλλεται καθολικά, για παράδειγμα, οδηγεί σε μια συρρίκνωση του δημιουργικού χώρου μέσα στον οποίο ο δάσκαλος μπορεί να ασκήσει την επαγγελματική του κρίση – μια θέση που βρίσκεται σε σύμπτωση με την τοποθέτηση του Dewey (1916 όπ. αναφ. στο Webster, 2009), πως η διανομή στους δασκάλους συνταγών και μοντέλων για να ακολουθούν στη διδασκαλία, ως προσέγγιση, δεν οικοδομεί. Και από τη στιγμή που δεν οικοδομεί, σημαίνει πως δεν αφήνει χώρο για προσωπική δημιουργία και ανάπτυξη.

Δεδομένου πως αναγκαίο σημείο εκκίνησης της προσπάθειας ανάπτυξης της δημιουργικότητας των παιδιών αποτελεί μια θετική στάση από τον ίδιο τον δάσκαλο απέναντι στην εμπειρία της δικής του δημιουργικότητας (Craft, 2001 όπ. αναφ. στο White, 2006), γεγονός που προϋποθέτει λογικά δυνατότητες έκφρασης δημιουργικότητας,

παραμένει ερωτηματικό πώς οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής αναμένουν από τον δάσκαλο να πετύχει στο έργο που του ανατίθεται για τη διαμόρφωση του δημιουργικού κεφαλαίου της χώρας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα φορτωμένο με αρνητικούς παράγοντες που ενεργούν κατασταλτικά στην ανάπτυξη της δικής του δημιουργικότητας.

Για τον εκπαιδευτικό λόγο δεν φαίνεται να υπάρχει οποιοδήποτε πρόβλημα, ωστόσο, στο ξεδίπλωμα της δημιουργικότητας του δασκάλου, για τον απλούστατο λόγο πως δεν φαίνεται να αναγνωρίζει την ύπαρξη κανενός εκ των αρνητικών παραγόντων που έχουμε συζητήσει αλλά ούτε και προχωρά να αγγίξει την ουσία του προβλήματος ανάπτυξης της δημιουργικότητας του δασκάλου που είναι ο χώρος ελευθερίας κίνησης, τα επίπεδα αυτονομίας του. Κινείται επιδερμικά, υπεραπλουστεύει το όλο θέμα καθορίζοντας και υποβαθμίζοντάς το ως ένα απλό πρόβλημα γνώσεων και δεξιοτήτων. Όπως με σιγουριά τονίζεται, οι δάσκαλοι «σε όλες τις βαθμίδες έχουν ή μπορούν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να προωθήσουν την ανάπτυξη των ανώτερων μορφών σκέψης» (7.1.05.21.2, ημερ. 20/02/2009 σ.7, τελευταία παράγραφος, γραμμή 1-3), δηλαδή, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Από τη στιγμή που αυτές οι προδιαγραφές κρίνεται ότι επαρκούν για την ανάπτυξη των δύο αυτών μορφών σκέψης στο παιδί, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχουν λογικά κανένα λόγο να ασχοληθούν ευρύτερα και σε βάθος με το θέμα της ανάπτυξης της δημιουργικότητας του δασκάλου, και ιδιαίτερα με το θέμα του βαθμού αυτονομίας του που βρίσκεται στον πυρήνα του όλου προβλήματος.

Με αγάπη για τα παιδιά

Η εικόνα που αναδύθηκε όσον αφορά αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εκπλήσσει, θα μπορούσε να λεχθεί, αφού το όλο σκηνικό υφίσταται μια έντονη αλλαγή, μέσα από μια κάθετη μετακίνηση από τη μέχρι τώρα έμφαση στη σφαίρα του ορθολογισμού, στη σφαίρα του συναισθήματος. Δεν θα ήταν υπερβολή να λέγαμε πως ο εκπαιδευτικός λόγος υπερχειλίζει από συναίσθημα. Παιδιά και δάσκαλοι αναδύονται ως αληθινά ανθρώπινοι. Η παιδαγωγική αγάπη εξυψώνεται στον μέγιστο βαθμό και υμνείται ιδιαίτερα. Αυτή η θετική εικόνα που αναδύεται δέχεται ωστόσο πλήγματα εκ των έσω, και αυτό διότι η πολυγλωσσία που παρουσιάζεται στον εκπαιδευτικό λόγο έρχεται να δημιουργήσει πολλαπλές και βαθιές ρωγμές σε αυτή την εικόνα θέτοντας υπό αμφισβήτηση την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού λόγου. Όπως θα καταδείξουμε στη συνέχεια της συζήτησής μας, αυτή η πολυγλωσσία κατατρώγει τα θεμέλια αυτής της εικόνας προκαλώντας ουσιαστικά την κατάρρευση της.

Η διδασκαλία τοποθετείται βαθιά στη συναισθηματική σφαίρα. Ο «αληθινός δάσκαλος» (dde 184, ημερ. 10/2004, παράγραφος 2, γραμμή 4), ο «πραγματικός», «αυτός»,

δηλαδή, «που απολύτως ή κατεξοχήν αξίζει το όνομα που του αποδίδουν» (Μπαμπινιώτης, 2008: 117) είναι ο δάσκαλος που «βρίσκεται πάντα δίπλα» στα παιδιά, έτοιμος να δώσει ακόμη και τη ζωή του για αυτά (dde 184, ημερ. 10/2004, παράγραφος 2, γραμμή 4). Τι άλλο από αγάπη, έγνοια για τα παιδιά, έγνοια για το καλό των παιδιών και μόνο, και σταθερή στήριξη θα μπορούσε να σημαίνει αυτή η εγγύτητα; Αυτό το «δίπλα τους», έχει τη δύναμη να ακυρώνει αποστάσεις μεταξύ των ψυχών των δύο μερών, γιατί πώς αλλιώς θα ήταν δυνατό να υπάρχει στήριξη εάν ο δάσκαλος βρίσκεται ψυχικά απόμακρα. Αυτή η δήλωση που τοποθετεί την αγάπη και την έγνοια ως το βασικό θεμέλιο και το ύψιστο και ιδανικό χαρακτηριστικό στη σχέση του δασκάλου και του παιδιού δεν αποτελεί μια σπανιότητα στα κείμενα που αναλύθηκαν.

Στο διαμορφωτικό και αναδιαμορφωτικό του έργο, ο δάσκαλος μπορεί να πετύχει «με το χαμόγελο, την επιμονή, την υπομονή, το κουράγιο, τη θέληση, τη δύναμη, **μα πάνω απ'όλα την αγάπη**» που θα επιδείξει προς το παιδί (7.11.09/4, ημερ. 08/08/2007, παράγραφος 3, γραμμή 2-3, έμφαση δική μας). Αυτή η χρήση του «πάνω απ'όλα» όχι μόνο εδραιώνει βαθειά τη σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους στην αγάπη αλλά ταυτόχρονα καταδεικνύει μια αναγνώριση αυτού του συναισθήματος ως το στοιχείο με τη μέγιστη δύναμη επίδρασης στην παιδική ψυχή – μια αναγνώριση που συμπλέει απόλυτα με το φιλοσοφικό λόγο του Eduard Spranger (1958: 22 όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2011: 351) πως «μόνο με τη θέρμη της αγάπης καθίσταται δυνατόν να επηρεάσει κανείς τους ανθρώπους στην ουσία τους».

Η ίδια ακριβώς εικόνα αναδύεται και σε μια άλλη δήλωση: «η ευαισθησία, το ενδιαφέρον και προπάντων η αγάπη των εκπαιδευτικών αποτελούν πρότυπο για τους νέους και σταθερό σημείο αναφοράς, όχι μόνο κατά τα μαθητικά χρόνια, αλλά συχνά για ολόκληρη τη μετέπειτα πορεία τους» (dde 2558, ημερ. 10/2010 παράγραφος 3, γραμμή 8-10). Και σε αυτή την περίπτωση, η σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους παρουσιάζεται εδραιωμένη, μέσα από αυτό το «προπάντων», στην ανθρώπινη καρδιά. Το επόμενο παράδειγμα που παραθέτουμε αντικατοπτρίζει δε τα μέγιστα τη σύνθεση του νοήματος της έννοιας «παιδαγωγική αγάπη» όπως γενικά παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε. «Έμφαση επομένως πρέπει να δίνεται», τονίζεται, «στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τις ανάγκες του, στην αγάπη, στην υποστήριξη, στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στο σεβασμό της ατομικής διαφορετικότητας, ιδιαιτερότητας και ετερότητας» (7.1.03, ημερ. 12/10/2006, παράγραφος 3) – ένας λόγος που βρίσκεται σε απόλυτη σύμπνοια με τα δομικά στοιχεία της έννοιας «παιδαγωγική αγάπη» όπως τα καθορίζει ο Nohl (1961, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2011).

Πέραν από ρητές αναφορές στα κείμενα, μέσα από τη χρήση λέξεων-κλειδιά, όπως οι προαναφερόμενες που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία, το νόημα της έννοιας «παιδαγωγική αγάπη» θεμελιώνεται και έμμεσα μέσα από τη χρήση άλλων λέξεων που βρίσκονται ριζωμένες στην ίδια σφαίρα. Αυτό το λεξιλόγιο αφορά στη σχέση του δασκάλου με την ίδια τη διδασκαλία και τον τρόπο εκτέλεσης του έργου του, στοιχεία που αναπόφευκτα καθρεφτίζονται στη σχέση του με το παιδί. «Ο ποιοτικός δάσκαλος καταθέτει καθημερινά την ψυχή του για το καλό των παιδιών και του σχολείου γενικότερα» (dde 406, dd 10/2005, παράγραφος 2, γραμμή 3-4). Αυτή η κατάθεση ψυχής σημαίνει μια εμπλοκή ολόκληρου του είναι του δασκάλου, γεγονός που μας επιτρέπει να μιλάμε για συναισθηματική δέσμευση με την εργασία του. Χωρίς αγάπη για τη διδασκαλία, χωρίς αγάπη για το αντικείμενο της διδασκαλίας και πάνω από όλα χωρίς αγάπη για το ίδιο το παιδί δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για κατάθεση ψυχής.

Λέξη-κλειδί στην ανάδυση αυτού του χαρακτηριστικού αποτελεί και η «αφοσίωση» [(dde 184 ημερ. 10/2004), (7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005), (7.11.09/6 ημερ. 30/08/2010)], στο νόημα της οποίας υπάρχει «η πλήρης και αποκλειστική στροφή του ενδιαφέροντος (κάποιου) προς (κάποιον/κάτι)» (Μπαμπινιώτης, 2008: 328), ενώ σε αυτό το ίδιο το ενδιαφέρον υπάρχει η εικόνα μιας «διάθεση(ς) για ξεχωριστή προσοχή, ξεχωριστή φροντίδα» (Μπαμπινιώτης, 2008: 604). Αυτή η «πλήρης και αποκλειστική στροφή» δεν μπορεί παρά να αφορά στη διδασκαλία και αυτή η «ξεχωριστή προσοχή» και «ξεχωριστή φροντίδα» δεν μπορεί παρά να αφορούν στο παιδί.

Συναισθηματικός δεσμός αναδύεται και μέσα από το ρήμα «καλλιεργώ» που χρησιμοποιείται για να περιγράψει το διαμορφωτικό έργο που ανατίθεται στον δάσκαλο [π.χ.: (4.2.09.1, ημερ. 02/01/2004), (7.11.09/6 ημερ. 30/08/2010), (dde 3043 ημερ. 10/2011), (7.11.09.14 ημερ. 06/08/2015)]. Ο δάσκαλος «καλλιεργεί» τις ψυχές των παιδιών, και αυτή η καλλιέργεια δεν είναι δυνατό να αποτελεί μια μηχανιστική ενέργεια, αφού στο νόημα της λέξης «καλλιέργεια» εμπεριέχεται η έννοια της φροντίδας, του έντονου ενδιαφέροντος (Μπαμπινιώτης, 2008: 817), πράγμα που καταδεικνύει ένα συναισθηματικό δεσμό μεταξύ του καλλιεργητή και του αντικειμένου της καλλιέργειας και της ίδιας της πράξης της καλλιέργειας. Αυτός ο δεσμός καταδεικνύεται εντονότερος στην παραδοχή του λόγου πως η διδασκαλία είναι για τον δάσκαλο «μεράκι» (7.11.09/4, ημερ. 12/08/2008), κάτι, δηλαδή στο οποίο βάζει κανείς την ψυχή του (Μπαμπινιώτης, 2008: 1074). Αυτή η εκδήλωση αγάπης στον ύψιστο βαθμό που αποδίδεται στη διδασκαλία δεν μπορεί παρά να διαχέεται και να αγκαλιάζει και το ίδιο το παιδί, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Θα ήταν σχήμα οξύμωρο κάτω από αυτό το πρίσμα να αγαπά κανείς τη διδασκαλία αλλά να

είναι συναισθηματικά αδιάφορος απέναντι στα παιδιά τα οποία διδάσκει. Χωρίς παιδιά και τη διάδραση μαζί τους δεν υφίσταται διδασκαλία.

Ο εκπαιδευτικός λόγος τοποθετεί τη διδασκαλία όλο και βαθύτερα στη συναισθηματική σφαίρα, αφού πιστώνει τον δάσκαλο με «ευαισθησία» [(7.11.09/6 ημερ. 30/08/2010), (dde 2558 ημερ. 10/2010)], με συναίσθηση και συμπόνια για τα προβλήματα του άλλου δηλαδή, (Μπαμπινιώτης, 2008: 684), με άλλα λόγια με έγνοια για το παιδί και τον συνάνθρωπο. Αυτή η ευαισθησία και η έγνοια αποδεικνύεται έμπρακτα στην προσωπική στήριξή του σε οικογένειες παιδιών που αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες και προβλήματα λόγω της οικονομικής κρίσης. Ο δάσκαλος ενεργεί ως άνθρωπος με αξίες, «κάνοντας έτσι τη διδασκαλία (του) πράξη» (dde 3861, ημερ. 10/2013, παράγραφος 3, γραμμή 13). Το ποιόν του δεν είναι αποκομμένο από τη διδασκαλία, διότι αν ήταν δεν θα είχαμε μια προσωπική εμπλοκή.

Στο σύνολό τους, όλες αυτές οι λέξεις- και φράσεις-κλειδιά στα παραδείγματα που παραθέσαμε εκπέμπουν μια εικόνα εμπύθισης του εαυτού στη διδασκαλία, πράγμα που αυτόματα προϋποθέτει την ύπαρξη αγάπης τόσο για τη διδασκαλία όσο και για το παιδί. Κάτω από το πρίσμα αυτού του διαμορφούμενου σκηνικού, η παιδαγωγική αγάπη αναδύεται ως το βασικό θεμέλιο και ο βασικός πυρήνας του ιδανικού δασκάλου, τον οποίο ο εκπαιδευτικός λόγος υμνεί και εξυψώνει ιδιαίτερα. Αποτελεί δε συνάμα προϋπόθεση για την πετυχημένη διδασκαλία: ο δάσκαλος μπορεί να πετύχει στο έργο του «πάνω από όλα με την αγάπη» (7.11.09/4, ημερ. 08/08/2007) – μια εικόνα που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την εικόνα που αναδύεται στην περίπτωση του «αποτελεσματικού», όπου η πετυχημένη διδασκαλία ταυτίζεται με τον ποιοτικό/αποτελεσματικό δάσκαλο και εδραιώνεται στο «πώς» και στο «τι» της διδασκαλίας, αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος. Η μόνη περίπτωση που μπορεί να αποκλείσει τη δημιουργία αυτής της αντίφασης είναι να θεωρήσουμε πως η αγάπη είναι αναγκαίο συμπλήρωμα της αποτελεσματικότητας, υποτάσσεται, τίθεται, δηλαδή, στην υπηρεσία της αποτελεσματικότητας.

Αυτό το πρόσωπο του ιδανικού, καλού δασκάλου αναδύεται αληθινά ανθρώπινο – ένα χαρακτηριστικό που μεταφέρεται αυτόματα και καθρεφτίζεται και στο πρόσωπο της ίδιας της διδασκαλίας/κατα'έκταση της μάθησης. Δανειζόμενοι τα λόγια του Palmer (1998: 2), μπορεί να λεχθεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο πως, από τη στιγμή που η διδασκαλία παρουσιάζεται να πηγάζει από ολόκληρο το είναι, από την εσωτερικότητα του δασκάλου, η διδασκαλία-μάθηση αναδύεται ως μια «αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα». Αυτή η εικόνα φωτίζεται ακόμη περισσότερο και καθίσταται εντονότερη μέσα από δύο σημαντικές προδιαγραφές που ο εκπαιδευτικός λόγος καθορίζει στον ρόλο του δασκάλου, θεωρώντας προφανώς ως δεδομένο πως όλοι οι δάσκαλοι είναι προικισμένοι με την ικανότητα να

αγαπούν τα παιδιά. Τοποθετώντας το σχολείο ως αναπόσπαστο μέρος της ίδιας της ζωής, ο δάσκαλος αναμένεται και καλείται να μεταδώσει χαρά και ευτυχία στα παιδιά (7.11.09.6 ημερ. 30/08/2010), «πρωτίστως» έχει ευθύνη να «μεταδώσει στα παιδιά τη χαρά της μάθησης και τη χαρά της ζωής» (7.11.09/10 ημερ. 27/08/2012, παράγραφος 4, γραμμή 2-3), είναι δε ευθύνη του να αναπτύξει στο παιδί «διάθεση για δημιουργικότητα και αγάπη για τη ζωή» (Ετήσιες Εκθέσεις ΥΠΠ 2007, 2012 και 2015), με άλλα λόγια αν εμφυσήσει στα παιδιά «όρεξη» και «κέφι» για τη ζωή (Μπαμπινιώτης, 2008: 479). Ζωή και σχολείο δεν διαχωρίζονται, όπως ούτε διαχωρίζεται η χαρά της μάθησης από τη χαρά της ζωής – μια εικόνα που δένει θετικά με τη συζήτηση των FitzSimmons και Uusiautti (2013) πως το σχολείο πρέπει να αποτελεί μια συνέχιση βιώματος της ζωής. Αν η μάθηση δεν βιώνεται ως χαρά, πολύ δύσκολα θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι ένα παιδί θα βιώνει τη ζωή ως χαρά, αφού θα κουβαλά καθημερινά στους ώμους του ένα βαρύ φορτίο που ονομάζεται «σχολείο». Για να βιώνεται η μάθηση ως χαρά πρέπει λογικά αυτή η διαδικασία να έχει προσωπικό νόημα για το παιδί, πρέπει να αποτελεί πηγή προσωπικής απόλαυσης, να γεννά θετικά συναισθήματα, πράγμα που με τη σειρά του προϋποθέτει την ενεργή και δημιουργική συμμετοχή του σε αυτή.

Πέραν από αυτό, προϋποθέτει ένα ζεστό μαθησιακό περιβάλλον που πλημμυρίζει από θετική ενέργεια. Το παιδί έχει ανάγκη να νοιώθει την αγάπη του δασκάλου του, να νοιώθει ασφάλεια, αποδοχή για αυτό που είναι, να νοιώθει το σεβασμό της διαφορετικότητας του. Χωρίς την παρουσία αυτών των στοιχείων, η μάθηση δεν μπορεί να βιώνεται ως χαρά. Αρκεί να αναλογισθούμε πως η ανασφάλεια, ως αρνητικό συναίσθημα, μπορεί να γεννά μόνο αρνητικά συναισθήματα, όπως τον φόβο. Είναι ευθύνη του δασκάλου να δημιουργεί ένα «ευχάριστο και δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον» (dde 2472 ημερ. 09/2010). Αυτό δε το ευχάριστο θα πρέπει λογικά να μας πηγαίνει πολύ πιο πέρα από την αισθητική του χώρου, στην παρουσία θετικών συναισθημάτων. Πηγή και σπινθήρας αυτής της θετικής ατμόσφαιρας είναι λογικά ο ίδιος ο δάσκαλος. Δεδομένου πως η «χαρά της μάθησης είναι τόσο απαραίτητη όσο και η αναπνοή στο τρέξιμο», σύμφωνα με τη Simone Weil, μπορεί να γίνεται λόγος μέσα σε αυτό το αναδυόμενο σκηνικό, για την παρουσία «αληθινών μαθητών» στην τάξη, αφού χωρίς χαρά και ικανοποίηση στην εργασία δεν υπάρχει επιθυμία (Frost & Bell-Metereau, 1998: 54, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 302) στην ψυχή.

Από τη στιγμή δε που μιλάμε για «μετάδοση» της χαράς της μάθησης, δεν μπορεί παρά η διδασκαλία να υφίσταται ως πηγή χαράς για τον ίδιο τον δάσκαλο, αφού δεν είναι δυνατό να μεταδώσει, λογικά, κανείς κάτι που δεν κατέχει, κάτι που δεν βιώνει. Για να είναι ωστόσο η διδασκαλία πηγή χαράς, πρέπει λογικά να τρέφει ο ίδιος αγάπη, πάθος για το

αντικείμενο του και για τη διδασκαλία, και ακόμη σημαντικότερο να αγαπά το ίδιο το παιδί. Αν δεν υπάρχουν αυτά τα συστατικά είναι λογικά αδύνατο να δημιουργείται χαρά, μέσα από μηχανιστικές ενέργειες αποκομμένες από το συναίσθημα. Αντλώντας από τη συζήτηση των Blake et al. πως η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης είναι «μια ερωτική σχέση μιας ειδικής μορφής, όπου η «χαρά» επιδιώκεται και από τις δύο πλευρές και σε διαφορετικά επίπεδα» (2000: 203, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 99), μπορεί να λεχθεί πως υπάρχει σε αυτή την αναδυόμενη εικόνα ένα ερωτικό στοιχείο από τη στιγμή που και τα δύο εμπλεκόμενα μέρη αναμένεται ότι θα βιώνουν χαρά. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου επικρατεί αγάπη και θετικά συναισθήματα, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα τυπικά όρια στη σχέση μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους θα χαλαρώνουν, θα παύουν να είναι ευδιάκριτα και θα δημιουργείται μια εγγύτητα μεταξύ των μερών (Πυργιωτάκης, 2011). Η διδασκαλία-μάθηση αναδύεται ξανά ως μια αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα εδραιωμένη σε θετικά συναισθήματα, με πρώτιστο αυτό της αγάπης. Το ίδιο ισχύει για τη μετάδοση της χαράς της ζωής στα παιδιά. Αν ο ίδιος ο δάσκαλος ωστόσο δεν νοιώθει εσωτερικά ευτυχής, αν δεν έχει προσωπικό βίωμα τι σημαίνει αυτή η χαρά του να ζει κανείς, αν είναι ένας τύπος που βρίσκει τα πάντα στραβά και μαύρα, είναι αδύνατο να μπορεί να μεταδίδει στα παιδιά τη χαρά της ζωής.

Αυτή η καθόλα ανθρώπινη σχέση μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους που οικοδομείται δέχεται περαιτέρω θετικές πινελιές. Ο δάσκαλος δεν υφίσταται ως ένας απλός παροχέας γνώσεων και δεξιοτήτων [(dde 2558 ημερ. 10/2010), (dde 3043, ημερ. 10/2011)] – μια προδιαγραφή που δένει αρμονικά τόσο με τη σκέψη του Freire (1990, όπ. αναφ. στο Bartlett, 2005) πως η παιδεία δεν μπορεί να εξισώνεται με ένα καταθετικό μοντέλο εκπαίδευσης, όπως και με τον λόγο του Hatt (2005) πως η μαθησιακή διαδικασία δεν συνίσταται σε μια μηχανική μεταφορά και μετάδοση γνώσεων. Ο ρόλος του δεν ήταν ποτέ μονοδιάστατος. Ο δάσκαλος πλάθει χαρακτήρες, αξίες και όχι μόνο (dde 3817 ημερ. 09/2013), «καθοδηγεί» και «συντροφεύει» (dde 2558 ημερ. 10/2010). Σύμφωνα με τον Κανονισμό 24 (Ο περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί 2008, σ.1820, υποπαράγραφος 13), ο ρόλος του είναι αυτός του «παιδαγωγού» και αφορά στη σφαιρική διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού (ό.π. Κανονισμός 22, σ.1816, υποπαράγραφος 17), ή αλλιώς τη διαμόρφωση της ψυχής του παιδιού. Βασικό θεμέλιο αυτής της σχέσης είναι η γνωριμία με το παιδί. Όπως καθορίζεται στον Κανονισμό 24 [σ.1820, υποπαράγραφος 14(α)]: «κάθε δάσκαλος φροντίζει να γνωρίσει την προσωπικότητα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών του»–μιαπροδιαγραφή που προϋποθέτει διαμόρφωση σχέσης στο επίπεδο της δυάδας και γνήσιο διάλογο μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους. Ο δάσκαλος αναμένεται να επικοινωνεί με τα παιδιά όχι μόνο με

λέξεις αλλά και σιωπηρά, μέσα από τη συμπεριφορά και την όλη στάση του. Καλείται να είναι ένα ζωντανό, ιδανικό παράδειγμα προς μίμηση. «Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι σε όλα πρότυπα υπεύθυνου και ελεύθερου δημοκρατικού πολίτη, να χαρακτηρίζονται από αξιοπρέπεια, ευγένεια και διακριτικότητα, ... και να συμπεριφέρονται προς τα παιδιά με τον τρόπο που αρμόζει σε παιδαγωγούς» (Κανονισμός 24, σ.1820, υποπαράγραφος 13, γραμμή 1-5).

Έκφραση σεβασμού προς το παιδί εκδηλώνεται και στην προδιαγραφή για «ενεργητική μάθηση σε ένα υποστηρικτικό εκπαιδευτικό κλίμα» (αρ. φακ. 4.1.09.1, ημερ. 2 Ιανουαρίου 2004, σ.2Π, παράγραφος 3, γραμμή 4-5), αφού απομακρυνόμαστε λογικά από δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις και την εικόνα ενός μανθάνοντα παθητικού δέκτη. Στο παιδί δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά στη μάθησή του, αναλαμβάνοντας κατά αυτό τον τρόπο μέρος της ευθύνης για τη δική του μάθηση. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο ρόλος του δασκάλου αναδύεται καθοδηγητικός, διευκολυντικός, και υποστηρικτικός, πράγμα που με τη σειρά του έμμεσα παραπέμπει στην εκδήλωση έμπρακτου ενδιαφέροντος για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών του παιδιού. Αν αυτό δεν συμβαίνει, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για «υποστηρικτικό εκπαιδευτικό κλίμα». Ένα τέτοιο κλίμα, δεν μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη τη μοναδικότητα του παιδιού.

Η δύναμη με την οποία το στοιχείο της παιδαγωγικής αγάπης, ως προδιαγραφή ταυτότητας, αναδύεται στον λόγο που αναλύθηκε είναι τέτοια που κάλλιστα μας παρέχει το δικαίωμα να προσθέσουμε στο προφίλ της ταυτότητας δασκάλου το χαρακτηριστικό «με αγάπη για τα παιδιά». Πριν προχωρήσουμε να κάνουμε αυτή την προσθήκη, ωστόσο, είμαστε υποχρεωμένοι να θέσουμε στον εαυτό μας το ερώτημα κατά πόσο δυνάμεθα να ασκήσουμε αυτό το δικαίωμα, έτσι απλά και αβασάνιστα, χωρίς μια περαιτέρω ανάκριση αυτής της εικόνας κάτω από ένα κριτικό φακό, συγκρίνοντας αυτό τον επί μέρους λόγο, με επί μέρους λόγους που αφορούν άλλους άξονες ταυτότητας καθώς και γενικότερα με το συνολικό λόγο που αρθρώνεται, ως μέσο επιβεβαίωσης της αξιοπιστίας του λόγου.

Ξεκινώντας αυτή την προσπάθειά μας, ας εξετάσουμε κριτικά βασικούς πυλώνες που οικοδομούν την αναδυόμενη αυτή θετική εικόνα. Η έκφραση αγάπης προς το παιδί, η οποία αναδύεται ως αναγκαία προδιαγραφή του ιδανικού, πετυχημένου δασκάλου αποτελεί το βασικό θεμέλιο της. Άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτή την προδιαγραφή είναι και η αγάπη για τη διδασκαλία, η αφοσίωση στο διδακτικό έργο, το μεράκι για τη διδασκαλία, μια δραστηριότητα που φαίνεται να αναδύεται, δανειζόμενοι τα λόγια του (Palmer, 1998: 10), «από ολόκληρο το είναι του δασκάλου», με άλλα λόγια βαθιά μέσα από την ψυχή του δασκάλου. Αν αναλογισθούμε σε αυτό το σημείο τη μοναδικότητα που χαρακτηρίζει τα ανθρώπινα όντα, και όχι μόνο, καθώς και την πολλότητα της ψυχής που ξεδιπλώνεται ως

μοναδικότητα, δεν μπορεί να θεωρείται ως δεδομένο πως αυτές οι ικανότητες της ψυχής που άμεσα ή/και έμμεσα καθορίζονται ως προδιαγραφές και που υμνούνται ως ύψιστα χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου δύνανται να έχουν καθολική ισχύ σε όλους τους δασκάλους. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε, όπως συζητά ο Armstrong (2003: 158, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 97), πως «η αγάπη ... δεν είναι κάτι το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί με εξαναγκασμό» και «πως η αγάπη εξαρτάται από πολλά άλλα επιτεύγματα: καλοσύνη ερμηνείας, συμπάθεια, κατανόηση ...».

Κάτω από αυτό το πρίσμα, δεν μπορεί να απαιτείται από τον δάσκαλο να εκφράζει αγάπη προς το παιδί, δεν μπορεί να τον εξαναγκάσει κανείς να κάνει κάτι τέτοιο. Αντλώντας από τον Hatt (2005), αν δεν υπάρχει μια προδιάθεση από μέρους του δασκάλου, τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά, όχι μόνο να αγαπά τα παιδιά όπως είναι αλλά και να αγαπά τη δυνατότητα που κρύβεται μέσα τους να αναπτυχθούν, είναι αδύνατο να αναδυθούν αληθινά συναισθήματα αγάπης. Αν αναλογισθούμε δε και την προϋπόθεση που θέτει ο Kierkegaard (1995 όπ. αναφ. στο Assiter, 2013) πως για να είναι κανείς σε θέση να αγαπήσει κάποιον άλλο θα πρέπει να υπάρχει ένα προζύμιαγάπης στην ψυχή προς τον ίδιο τον εαυτό, τότε τα πράγματα καθίστανται ακόμη πιο περίπλοκα. Κατά συνέπεια, αν πράγματι οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν ως στόχο η Δημοτική Εκπαίδευση να στελεχώνεται από δασκάλους που να πληρούν τις προαναφερόμενες προδιαγραφές, τότε θα είναι υποχρεωμένοι να ψάχνουν πολύ πιο πέρα από τη διακρίβωση του επιπέδου των γνώσεων και των διδακτικών δεξιοτήτων που προβλέπεται στο νέο σύστημα διορισμών. Θα χρειάζεται να φωτίσουν και να διακρίνουν ποιότητες στον συναισθηματικό κόσμο της ανθρώπινης ψυχής. Χρειάζεται να αντικρίσουν την ψυχή ως ολότητα.

Η ευαισθησία, ο σεβασμός προς το παιδί και τη διαφορετικότητά του, η έκφραση δημοκρατικής συμπεριφοράς, η αξιοπρέπεια, η ευγένεια και η διακριτικότητα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον δάσκαλο, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό λόγο, αποτελούν ενσωματωμένα χαρακτηριστικά στο είναι ενός ανθρώπου, (το γνώρισμα δάσκαλος είναι κατά συμβεβηκός), αποτελούν δομικά στοιχεία της έννοιας «καλός άνθρωπος», και αυτό διότι κάθε χαρακτηριστικό οικοδομείται σταδιακά μέσα από καθημερινά βιώματα και συμπεριφορές ζωής που επιδρούν στον και κτίζουν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου. Αν ένας δάσκαλος, ως άνθρωπος, είναι αυταρχικός τύπος, δεν μπορεί να μεταμορφωθεί μέσα σε μια νύκτα σε υπόδειγμα δημοκρατικού πολίτη μέσα στην τάξη. Η αυταρχική συμπεριφορά θα τείνει να εκδηλώνεται αυθόρμητα, και θα είναι φοβερά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, για ένα τέτοιο δάσκαλο να συμπεριφέρεται δημοκρατικά και να προωθεί δημοκρατικό διάλογο με τα παιδιά, να είναι υπόδειγμα δημοκρατικού πολίτη. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για τη διακριτικότητα. Αν ο δάσκαλος δεν έχει μάθει μια ζωή να

συμπεριφέρεται με διακριτικότητα, με «τακτ» δηλαδή – μια έννοια που αποτελεί δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής αγάπης (Määttä & Uusiautti, 2012) και μετουσιώνεται στην πράξη σε έκφραση ευαισθησίας στον κόσμο του παιδιού (Haavio, 1948: 54 όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2012: 31) – δεν μπορεί παρά στην τάξη να εκφράζεται με τρόπο που να θίγει, να μειώνει και όχι να εξυψώνει το παιδί, πράγμα που αυτόματα σημαίνει απουσία σεβασμού προς αυτό.

Ο προβληματισμός μας εκτείνεται και στις προδιαγραφές που αναφέρονται στην εγκύκλιο 7.1.03 (ημερ. 12/10/2006), όπου τονίζεται στον δάσκαλο πως: «έμφαση επομένως πρέπει να δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τις ανάγκες του, στην αγάπη, στην υποστήριξη, στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στο σεβασμό της ατομικής διαφορετικότητας, ιδιαιτερότητας και ετερότητας» (παράγραφος 3). Όπως και στην περίπτωση εκδήλωσης ευγένειας και διακριτικότητας, δύσκολα μπορεί να γίνεται λόγος για έκφραση σεβασμού αν ο δάσκαλος, ως άνθρωπος, δεν έχει μάθει στη ζωή του να σέβεται τον όποιον άλλο. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός λόγος στο προαναφερόμενο παράδειγμα περιλαμβάνει την αγάπη στις απαιτήσεις που θέτει κατά τρόπο οριζόντιο, χωρίς καμία διάκριση σημαντικότητας – δεν συμβαίνει σε άλλες περιπτώσεις όπου τοποθετείται στην κορυφή της πυραμίδας ως το βασικό στοιχείο (π.χ.: αρ. φακ.: 7.11.09/4, ημερ. 08/08/2007, παράγραφος 3, γραμμή 2-3 και dde 2558, ημερ. 10/2010 παράγραφος 3, γραμμή 8-10) – αν αφαιρούσαμε την αγάπη από αυτές τις προδιαγραφές, η παρουσία της εμπιστοσύνης, της αποδοχής, και της ασφάλειας θα καθίστατο προβληματική. Είναι μέσα από τη ζεστασιά της αγάπης που η ψυχή του δασκάλου εκπέμπει που δύνανται να δημιουργούνται αυτά τα θετικά συναισθήματα στην ψυχή του παιδιού. Η αγάπη υποβαστώνει την παρουσία τους.

Ήδη η μέχρι τώρα συζήτησή μας για αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας έχει καταδείξει ένα σταθερό και αδιαμφισβήτητο άξονα που διαπερνά κάθετα όλες τις σχετικές προδιαγραφές που η εκπαιδευτική πολιτική άμεσα ή/και έμμεσα θέτει. Αυτός ο άξονας εδραιώνεται στην έννοια «άνθρωπος», ορθότερα και πρώτιστα στην έννοια «καλός άνθρωπος». Αν αναλογισθούμε σε αυτό το σημείο πως τα κριτήρια επιλογής για σκοπούς διορισμού στη Δημοτική Εκπαίδευση κάτω από το νέο σύστημα διορισμών αφορούν αποκλειστικά γνώσεις (ένα ποσοστό μέχρι 67 μονάδες αφορά το γνωσιολογικό τομέα, άμεσα ή έμμεσα) και δεξιότητες (συσσωρεύουν μαζί με τις γνώσεις ένα συνολικό ποσοστό μοριοδότησης μέχρι 87 μονάδες, ενώ μέχρι 13 μονάδες αφορούν κριτήρια άσχετα με τη διδασκαλία, όπως υπηρεσία στην Εθνική Φρουρά), (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ.2) Νόμος του 2015), τότε η όλη θετική εικόνα ως προς την παρουσία του στοιχείου της παιδαγωγικής αγάπης φαίνεται να καταρρέει αφήνοντας τον

εκπαιδευτικό λόγο εκτεθειμένο. Και αυτό διότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια ασυνέπεια μεταξύ λόγου και πράξης, δεδομένου πως ο λόγος πλέον μετατρέπεται σε πράξη, αφού πρόκειται για επιλογή διορισίμων δασκάλων. Τα κριτήρια που τίθενται – όπως άλλωστε και τα κριτήρια του υφιστάμενου συστήματος που δίνουν απλά έμφαση στην αρχαιότητα στους πίνακες διοριστέων – με κανένα τρόπο δεν παραπέμπουν σε επίδειξη ενδιαφέροντος, σε μια έγνοια από μέρους των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής να αναζητήσουν τον άνθρωπο, τον καλό άνθρωπο, ως πλήρωση της προϋπόθεσης πως για είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι κανείς καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Και από τη στιγμή που δεν φαίνεται να υφίσταται ένα τέτοιο ενδιαφέρον, αυτό που απομένει είναι, λογικά, η αναζήτηση και η επιλογή του δυνητικά αποτελεσματικότερου εκτελεστή ενός ρόλου, δεδομένης της κάθετης εστίασης στην αποτελεσματικότητα.

Όπως κατ'επανάληψη έχουμε αναφέρει, στόχος της πολιτείας είναι άλλωστε η «αύξηση της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας του δημόσιου σχολείου» (dde 406 ημερ. 10/2005), ενώ «απώτερος στόχος» των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της είναι η «αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος», καθώς και η βελτίωση της «αποτελεσματικότητας» του (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012), πράγμα που αυτόματα σημαίνει ανάγκη βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων – ένας «διαχρονικός» στόχος της κυπριακής εκπαίδευσης (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015, σ.1, παράγραφος 3) – και τοποθέτηση του δασκάλου σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Ένας τέτοιος εγκλωβισμός αγνοεί, σύμφωνα με τον O' Connor (2008, όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012), τόσο τη συναισθηματική διάσταση όσο και τη διάσταση της έγνοιας που εμπρικλείει η διδασκαλία. Από τη στιγμή που αυτές οι δύο καίριες διαστάσεις αγνοούνται, οδηγούμαστε σε ένα ακρωτηριασμό της ψυχής ως ολότητα, ένα φαινόμενο που τεκμηριώνεται ιδιαίτερα αν αναλογισθούμε πως αυτή η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία καθορίζεται μέσα από μια κάθετη έμφαση στο «πώς» και στο «τι» της διδασκαλίας, αγνοώντας το «ποιος» ως ολότητα.

Η ίδια ελλειπτική εικόνα της ανθρώπινης ψυχής αναδύεται και στο νέο σύστημα διορισμών, όπου η σφαίρα της νόησης φαίνεται να τοποθετείται στην ύψιστη βαθμίδα, εκπροσωπούμενη από τις μετρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτή η έμφαση, αυτή η πρωτοκαθεδρία που αποδίδεται οδηγεί και πάλι σε ένα ακρωτηριασμό της ψυχής ως ολότητα. Η μονοδιάστατη αυτή οπτική αναδύεται και στον καθορισμό των 50 και πλέον «βασικών χαρακτηριστικών» (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α', σ.3, παράγραφος 1, γραμμή 1) των «**σημαντικών διαστάσεων της ποιότητας**» της διδασκαλίας (ό.π.: σ.5, παράγραφος 2, γραμμή 3, έμφαση στο ίδιο το κείμενο), κοινός παρονομαστής των οποίων είναι το αντίκρισμα της διδασκαλίας ως αποκλειστικό πρόβλημα ορθολογικής σκέψης και

δεξιότητων. Και σε αυτή την περίπτωση, η διδασκαλία αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος, αγνοώντας το γεγονός πως ένα ανθρώπινο ον είναι βασικά, σύμφωνα με τον Scheler, ένα «συναισθηματικό πλάσμα» (Määttä & Uusiautti, 2011: 32) και πως «πίσω από τη σκέψη» βρίσκεται «η συναισθηματική και βουλητική τάση» (Vygotsky, 1934/1987: 282 όπ. αναφ. στο Beatty & Brew, 2004: 330). Ο άνθρωπος αναδύεται, κάτω από αυτό το πρίσμα, ως ημι-άνθρωπος, γεγονός που δημιουργεί ένα οξύμωρο σχήμα, αφού απαιτείται από ένα ημι-άνθρωπο να εκδηλώσει συναισθήματα.

Πώς αναμένεται άραγε να εκφράσει αληθινή αγάπη και έγνοια προς το παιδί, αφοσίωση και ευαισθησία, στοιχεία που μαζί με την ενσυναίσθηση, την ανεκτικότητα, την εκδήλωση σεβασμού και την καλοσύνη βρίσκονται ανάμεσα στα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της αγάπης (Hoveid & Finne, 2014); Οι λέξεις, ως πράξη, έχουν ένα βάρος ουσίας, ένα βάρος αλήθειας περιεχομένου που δεν μπορεί να εκφραστεί γνήσια μέσα από προσποίηση, με στείρες λέξεις. Το κριτήριο της αλήθειας είναι εκ των ων ουκ άνευ – ένα στοιχείο που τονίζει ιδιαίτερα ο Frankfurt (1999, όπ. αναφ. στο Hoveid & Finne, 2014), ο οποίος συζητά πως στην καρδιά και στο μυαλό του δασκάλου πρέπει να υπάρχει αληθινή έγνοια για το παιδί. Πώς θα μπορούσε ένας ημι-άνθρωπος να ικανοποιήσει αυτό το κριτήριο, όπως και την ανάγκη της ψυχής για αγάπη (Miller, 2000);

Όπως έχει ήδη συναχθεί, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, σε τελική ανάλυση, δεν επιλέγουν τον άνθρωπο, την ουσία, αλλά ένα ρόλο – παρουσιάζεται έντονη ανάδυση του χαρακτηριστικού του εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη σε συνάρτηση με τον κάθετο περιορισμό της αυτονομίας του δασκάλου. Ωστόσο, ένας οποιοσδήποτε ρόλος δεν αποτελεί, όπως πολύ ορθά υποδεικνύει η Βαλαλά-Πεντζοπούλου (1998: 43), τίποτε άλλο παρά ένα «συμπτωματικό γνώρισμα» του ανθρώπου· το γνώρισμα «δάσκαλος» «είναι κατά συμβεβηκός» (ό.π.). Από τη στιγμή που δεν επιλέγεται ο άνθρωπος, δεν είναι δυνατό να λεχθεί πως επιλέγεται ο καλός παιδαγωγός, αφού για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι κανείς καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Ο ρόλος μπορεί κάλλιστα να εκτελείται με μοναδικά εργαλεία τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Από τη στιγμή δε που η διδασκαλία αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος και δεδομένου παράλληλα πως αυτό που διακρίνει τον άνθρωπο από μια παραγωγική και ψυχρή μηχανή είναι το συναίσθημα (Τομασίδης, 1982: 491), θα μπορούσε, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, να συναχθεί πως ο δάσκαλος αντικρίζεται ως μια παραγωγική μηχανή, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη την υπερέμφαση που αποδίδεται στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης ως επένδυση. Κάτω από ένα ακραίο σενάριο, ένα καλοσχεδιασμένο ρομπότ, εφοδιασμένο με τις αναγκαίες «γνώσεις» και δεξιότητες θα μπορούσε να είναι ένα πιθανό και καλό υποκατάστατο του δασκάλου. Η επιλογή συνεπώς του ρόλου και όχι του

ανθρώπου, του καλού ανθρώπου σημαίνει απουσία της ψυχής ως ολότητα και ως μοναδικότητα, πράγμα που σημαίνει πως δεν μπορεί να γίνεται λόγος για έκφραση του εαυτού μέσα στον ρόλο, για ανάδυση της διδασκαλίας μέσα από ολόκληρο το είναι του δασκάλου.

Μέσα σε αυτό το αναδυόμενο σκηνικό, θα μπορούσαμε να προσάψουμε στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής την κατηγορία πως ο λόγος που αρθρώνουν σε σχέση με αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας δεν συνάδει με τις πράξεις τους αλλά ούτε και με το σύνολο του λόγου τους. Ο εκπαιδευτικός λόγος δύναται, ωστόσο, να ξεγλιστρά από το εδώλιο του κατηγορουμένου μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή μιας οπτικής απόλυτης ομοιογένειας όσον αφορά στις ικανότητες της ανθρώπινης ψυχής, θεωρώντας ως δεδομένο πως όλοι οι δάσκαλοι και όλες οι δασκάλες που στελεχώνουν (και κατ'επέκταση θα στελεχώνουν) τη Δημοτική Εκπαίδευση αγαπούν τα παιδιά και τη διδασκαλία. Αυτή η οπτική επιτρέπει στους Υπουργούς Παιδείας και Πολιτισμού και των τριών κυβερνήσεων να υπόσχονται στα παιδιά ότι θα έχουν την αγάπη των δασκάλων τους [(dde 1483 ημερ. 09/2008), (dde 3408, ημερ. 09/2012), (dde 4244, ημερ. 09/2014)]. Η επιλογή αυτής της οπτικής δεν μπορεί να προσφέρει πλήρη προστασία στον εκπαιδευτικό λόγο ωστόσο, και αυτό διότι τα ενδογενή κίνητρα δεν αποτελούν τα μοναδικά στην επιλογή του επαγγέλματος του δασκάλου. Η εγγυημένη εργοδότηση και εργασιακή ασφάλεια (Phtiaka, 2002, αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006), τα οφέλη που το επάγγελμα προσφέρει, όπως το ελκυστικό ωράριο εργασίας, οι μακρές περίοδοι διακοπών, ο ανταγωνιστικός μισθός σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα στη δημόσια υπηρεσία καθώς και το ψηλό στάτους που το επάγγελμα απολαμβάνει (Menon & Christou, 2002; Papanastasiou & Papanastasiou, 1997, 1998, όπ. αναφ. στο Zembylas & Papanastasiou, 2005) αποτελούν κριτήρια επιλογής τα οποία δεν έχουν απολύτως καμία σχέση με την αγάπη προς το παιδί και την αγάπη για τη διδασκαλία.

Παρόλο που οι εν λόγω έρευνες καλύπτουν εν μέρει την υπό διερεύνηση περίοδό μας, η παραδοχή της πολλότητας και μοναδικότητας της ψυχής (Καστοριάδης, 1999· Augustine, *On the Trinity*, VI.2.8 όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro, 2011: 45) μας προσφέρει επαρκή κάλυψη να προβάλουμε το επιχείρημα πως τα θεμέλια που στηρίζουν αυτή την οπτική είναι οικοδομημένα σε κινούμενη άμμο. Η αυτοκατάρρευσή της θεωρείται συνεπώς δεδομένη, αφού εξοβελίζει τη μοναδικότητα της ανθρώπινης ψυχής και δεν κάνει παραδεχτή τη διαφοροποίηση των ιδιοτήτων της από άτομο σε άτομο, πράγμα που συνεπάγεται και την πιθανότητα απουσίας εκδήλωσης συγκεκριμένων μορφών αγάπης, όπως της αγάπης προς το παιδί και στη διδασκαλία. Το νέο σύστημα διορισμού δασκάλων, όπως και το υφιστάμενο άλλωστε, δεν προσεγγίζει τον άνθρωπο ως μοναδικότητα και δεν

εξετάζει αν ο Κώστας και η Ελένη, ως επίδοξοι δάσκαλοι, αγαπούν ή έχουν μια προδιάθεση να αγαπούν τα παιδιά. Από τη στιγμή που η επιχειρηματολογία μας έχει καταδείξει πως ο εκπαιδευτικός λόγος, ως πράξη, δεν φαίνεται να εστιάζεται στην παιδαγωγική αγάπη μπορούμε να του καταλογίσουμε μια ασυνέπεια.

Έντονες ρωγμές στην αναδυόμενη θετική εικόνα προκαλεί και η ύπαρξη κενού, ασυνέχειας και απουσίας καθολικότητας στην αναγνώριση της παιδαγωγικής αγάπης ως αναγκαίο θεμέλιο της παιδαγωγικής σχέσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτή η αναγνώριση φαίνεται να περιορίζεται στη Δημοτική Εκπαίδευση [(7.1.03, ημερ. 12/10/2006), (dde 1483, ημερ. 09/2008), (dde 3408 ημερ. 9/2012)], ως αυτή η ανθρώπινη ανάγκη για αγάπη, για καλοσύνη, για εμπιστοσύνη, για ασφάλεια, για εκδήλωση σεβασμού στη μοναδικότητα και διαφορετικότητα και έκφρασης τακτ να μην υφίσταται πέραν από μια ορισμένη ηλικία σε ένα μανθάνοντα. Η δημιουργία της «ζεστή(ς) δημιουργική(ς) σχέση(ς) πάνω στην οποία θα στηριχθεί η παιδαγωγική αλληλεπίδραση» που ο Πυργιωτάκης (2011) θέτει ως αναγκαιότητα φαίνεται να μην έχει στην προκειμένη περίπτωση καθολική σημασία, γεγονός που σημαίνει πως η αγάπη χρησιμοποιείται περιστασιακά όταν κρίνεται ότι εξυπηρετεί συγκεκριμένες ανάγκες.

Σε αυτές τις ρωγμές προστίθεται και ένας έντονος προβληματισμός που δημιουργείται γύρω από το θέμα της αναγνώρισης της μοναδικότητας του κάθε παιδιού και πιο συγκεκριμένα των μαθησιακών του αναγκών και της εφαρμογής εξατομικευμένων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων ως μέσο ικανοποίησης αυτών των αναγκών (π.χ.: 7.1.05.18 ημερ. 23/08/2005). Παρόλο που η αναγνώριση αυτών των αναγκών, όπως άλλωστε και η χρήση εξατομίκευσης στη διδασκαλία, συνιστούν έμπρακτη αναγνώριση της μοναδικότητας του παιδιού και έκφραση σεβασμού προς αυτή, δεν μπορεί παρά να τίθεται υπό αμφισβήτηση το κίνητρο πίσω από αυτές τις προδιαγραφές δεδομένης της κάθετης εστίασης του εκπαιδευτικού συστήματος στην αποτελεσματικότητα καθώς και του ξεκάθਾਰου και απώτερου στοχοκεντρισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανάπτυξη και πρόοδο, και ιδιαίτερα στη βελτίωση της ευημερίας της χώρας, μέσα από την παροχή των απαραίτητων εφοδίων στα παιδιά. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα μπορούσαν να εξαργυρωθούν στην αγορά εργασίας είναι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση (π.χ. γpp 2798, ημερ. 09/2015). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το νόημα της έννοιας «άνθρωπος» αναδύεται κάθετα από τον χώρο της οικονομίας. Η ανθρώπινη φιγούρα παρουσιάζεται κουτσοσυρεμένη, ελλειπτική, αφού η εστίαση τοποθετείται στη νόηση και ως εκ τούτου ο άνθρωπος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, μισο-άνθρωπος. Η προσάρτηση του εκπαιδευτικού λόγου στον οικονομικό είναι ικανή να πυροδοτήσει αμφιβολίες, κατά πόσο αυτή η αναγνώριση και αυτός ο σεβασμός προς το παιδί

αποτελούν αυταξίες, μια καθαρά ηθική υποχρέωση, ή απλά ένα μέσο προς επίτευξη και βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κατ'επέκταση, σε μελλοντικό χρόνο, στη βελτίωση της ανάπτυξης της χώρας. Πέραν αυτού, το γεγονός ότι η ταυτότητα δασκάλου είναι άρρηκτα προσδεμένη με τις προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη – η εστίαση όσον αφορά την επιλογή και πρόσληψη δασκάλων είναι στις γνώσεις και τις δεξιότητες, πράγμα που σημαίνει μια παράλληλη εστίαση στη σφαίρα της νόησης – θα υφίσταται μια αναπαραγωγή της ελλειπτικότητας που η ταυτότητα του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη παρουσιάζει στην ταυτότητα του δασκάλου, ο οποίος θα αναδύεται μισο-ανθρώπινος.

Αν λάβουμε απλά και μόνο σε αυτό το σημείο υπόψη πως «οι πολιτικές» μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, οι οποίες «επιδιώκουν την αύξηση της αποτελεσματικότητας ... του εκπαιδευτικού συστήματος», έχουν «ως μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο στόχο την ενίσχυση της οικονομίας και τη στήριξη της κοινωνίας», τότε ο προβληματισμός και η αμφισβήτησή μας καθίστανται δικαιολογημένα, δεδομένης ειδικότερα της αναφοράς πως μέρος του «ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδιασμού» προς επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί η «**στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή**» (έμφαση δική μας), (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016, Κεφάλαιο 3, «Δήλωση Πολιτικής Απασχόλησης», σ.7). Θέτοντας αυτή την επιδίωξη κάτω από το πρίσμα της Αριστοτελικής σκέψης όσον αφορά στον ορισμό της αγάπης, αδυνατούμε να υποστηρίξουμε πως αυτή συνίσταται αποκλειστικά ως μια επιθυμία για το καλό του παιδιού, για χάρη του και μόνο (1981, όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2012). Να υπενθυμίσουμε σε αυτό το σημείο το επιπρόσθετο κίνητρο της πολιτείας για «στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή»όπως αυτό πηγάζει από το τεράστιο κόστος που προκύπτει όταν ένα παιδί «εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο ή/και μένει αναλφάβητο». Το κόστος αυτό «ανέρχεται σε ποσό άνω του ενός εκατομμυρίου Ευρώ σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, πέραν του ότι δεν μπορεί να εξασφαλίσει ποιότητα ζωής και εξαρτάται από τις παροχές κοινωνικής πρόνοιας σε όλη τη ζωή του» (Προεκλογικό Πρόγραμμα Νίκου Αναστασιάδη, Φεβρουάριος 2013: 98).

Πώς θα μπορούσε ένας δάσκαλος να στηρίξει και να ενισχύσει τον κάθε μαθητή αν δεν τον γνωρίσει, αν δεν αναγνωρίσει τα μοναδικά του ταλέντα, τις ιδιαίτερες δυνατότητές του, τις μοναδικές μαθησιακές του ανάγκες και αν δεν προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα; Άλλωστε αναπόσπαστο δομικό στοιχείο του νοήματος «μέθοδος» είναι η απόλυτη προσαρμογή «στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιομορφίες του επιδιωκόμενου σκοπού» (Μπέλλας, 1977: 20, όπ. αναφ. στο <https://el.wikipedia.org/wiki/Μέθοδος>), στην προκειμένη περίπτωση στα χαρακτηριστικά του μαθητή. Όσο μεγαλύτερη η προσαρμογή

τόσο μεγαλύτερες οι πιθανότητες επίτευξης των στόχων που καθορίζονται. Εξ ανάγκης, λοιπόν, το κάθε παιδί αναμένεται να βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής του δασκάλου και εξ ανάγκης αναγνωρίζεται η μοναδικότητα του.

Προϋπόθεση αυτής της αναγνώρισης αποτελεί η διεξαγωγή διαλόγου ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος. Δεδομένου ωστόσο πως η διαμόρφωση αυτής της σχέσης στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται να διαμεσολαβείται από μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και από μια χρηστικότητα, αυτός ο διάλογος δεν μπορεί να συνιστά κοινωνία αλλά απλώς επικοινωνία. Αντλώντας από τον Buber, μπορεί να λεχθεί πως θα είναι πολύ πιθανώς ένας «τεχνικός διάλογος» ο οποίος θα «εκδηλώνεται αποκλειστικά από την ανάγκη για αντικειμενική κατανόηση» (Tubbs, 2005: 291) και που δεν μπορεί να μεταφραστεί σε μια εμπλοκή των δύο μερών ως ολότητες – ο δάσκαλος ήδη λειτουργεί με μια ακρωτηριασμένη ψυχή, αφού η διδασκαλία έχει αποκοπεί από τη σφαίρα του συναισθήματος.

Ο δάσκαλος θα βρίσκεται κοντά στο παιδί, θα το στηρίζει και θα το ενισχύει στο ξεδίπλωμα της μοναδικότητάς του, μέσα από τη μάθηση, με απώτερο στόχο την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η ιδιαίτερη έμφαση που αποδίδεται στη μέθοδο, στο «πώς» της διδασκαλίας, όπως έχουμε ήδη συζητήσει κάτω από το χαρακτηριστικό του «αποτελεσματικού», η απομάκρυνση από δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις και η προώθηση ενεργητικής μάθησης [(π.χ. 4.2.09.1 ημερ. 02/01/2004), (dde 2472 ημερ. 09/2010)] μπορούν λογικά να ενταχθούν μέσα σε αυτό το πλαίσιο επίτευξης του «μεσοπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου στόχου νίσχυσης της οικονομίας και της στήριξης της κοινωνίας» (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016, Κεφάλαιο 3, «Δήλωση Πολιτικής Απασχόλησης», σ.7). Συμπερασματικά, η σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους παρουσιάζεται να βρίσκεται εγκλωβισμένη στην αποτελεσματικότητα και τον οικονομικό λόγο. Κάτω από το πρίσμα του αναδύομένου αυτού σκηνικού, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για πλήρωση της προϋπόθεσης που θέτει ο Buber (1947 όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289) για μια «γνήσια συνάντηση», μια «αληθινή ανθρώπινη σχέση», αφού πίσω από τη διαμόρφωση της σχέσης του παιδαγωγικού ζεύγους φαίνεται να βρίσκεται μια ιδιοτέλεια που ονομάζεται πρόοδος, ανάπτυξη και ευημερία.

Αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη την κάθετη εστίαση στην πλήρη εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, γεγονός που αγνοεί το άγραφο πρόγραμμα, όπως το αποκαλεί ο Aoki (1993), αγνοεί τον μοναδικό τρόπο βιώματος του επίσημου αναλυτικού, αγνοεί την προσωπική ιστορία που το κάθε παιδί και ο κάθε δάσκαλος κουβαλούν μαζί τους στη σχολική τάξη. Όπως συζητά ο Hatt (2005), αν αυτό το άγραφο πρόγραμμα εξοβελίζεται ή υποβαθμίζεται, τότε δεν είναι δυνατό να οικοδομηθούν

αληθινές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου, αφού ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού αγνοείται. Παράλληλα, από τη στιγμή που η διδασκαλία αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος και η εστίασή της τοποθετείται στο «πώς» και στο «τι», εξοβελίζοντας το «ποιος» ως ολότητα, θα ήταν αδύνατο να υποστηρίξει κανείς πως ενθαρρύνεται η δημιουργία μιας «αληθινής ανθρώπινης σχέσης», όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Η έγνοια και το ενδιαφέρον επικεντρώνονται στην πετυχημένη διδασκαλία, και η αγάπη αποτελεί προϋπόθεση για επιτυχία στο έργο του δασκάλου όπως ρητά αναφέρεται από τον εκπαιδευτικό λόγο (7.11.09/4, ημερ. 08/08/2007).

Πέραν όλων αυτών των στοιχείων που προκαλούν μια κατάρρευση της όλης θετικής εικόνας, είναι σημαντικό και αναγκαίο να επεκτείνουμε τη συζήτησή μας σε σχέση με το θέμα της αναγνώρισης της μοναδικότητας του παιδιού με το να το θέσουμε κάτω από το πρίσμα ενός θεμελιώδους δομικού στοιχείου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά ένα αιτιώδη παράγοντα στη δημιουργία αυτής της κατάστασης. Δεδομένου πως ο θεσμός του σχολείου, ως εργαλείο στα χέρια της πολιτείας, χρησιμοποιείται για τη μαζική καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τη μαζική μετάδοση γνώσεων που η πολιτεία κρίνει ως σημαντικές και αναγκαίες καθώς και για τη διαμόρφωση μιας εθνικής ταυτότητας στη βάση των εκάστοτε προδιαγραφών που η πολιτεία καθορίζει— έχουμε να κάνουμε, δηλαδή, με τη διαμόρφωση πολιτικής από μέρους του κράτους – αυτή η πολιτική δεν μπορεί παρά να αφορά, δανειζόμενοι τα λόγια του Καστοριάδη (1999: 75), «τις μεγάλες επιλογές που επηρεάζουν την κοινωνία στο σύνολό της», οι οποίες αναμένεται ότι θα υπηρετούν τους στόχους της κοινωνίας ως σύνολο. Από τη στιγμή δε που η πολιτική «απευθύνεται» στο ανώνυμο συλλογικό” (ό.π.), υφίσταται ήδη αυτόματα μια εγγενής αδυναμία αναγνώρισης της ατομικής μοναδικότητας. Η εξ ανάγκη υιοθέτηση και εφαρμογή μιας συλλογικής, και όχι ατομικής βάσης και οπτικής στην οικοδόμηση εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως άλλωστε και η εξ ανάγκη ομοιογένεια των μέσων που χρησιμοποιούνται (αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει καθολικά για όλα τα παιδιά) εξοβελίζει το ατομικό στοιχείο, γεγονός που με τη σειρά του αποκλείει την εκδήλωση σεβασμού της μοναδικότητας του παιδιού σε αυτό το μακροεπίπεδο. Όπως υποδείκνυε κάποτε ένας δημοφιλής επιστήμονας σε σχέση με τη διαμόρφωση πολιτικών, «ο άνθρωπος θεωρείται αίνιγμα μόνο ως άτομο· ως μάζα είναι μαθηματικό πρόβλημα» (Mazower, 2013: 100)· η ατομικότητα, η μοναδικότητά του χάνεται ανάμεσα στους αριθμούς, τις στατιστικές και τους ευρύτερους στόχους που μια πολιτεία θέτει.

Με δεδομένη την κλειστότητα τόσο του αναλυτικού όσο και του ωρολογίου προγράμματος, τα οποία διαμορφώνονται κεντρικά από το ΥΠΠ, όσο και την έμφαση στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού, η εστίαση και η έμφαση τοποθετούνται στις

τεκμαιρόμενες, όπως τις αποκαλεί η Noddings (2005), ανάγκες του παιδιού. Αυτές δε οι ανάγκες, οι οποίες καθορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ερήμην του παιδιού, ως προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, δεν μπορούν παρά να αποτελούν μέρος των «μεγάλων επιλογών», όπως τις αποκαλεί ο Καστοριάδης (1999: 75), που αφορούν στο συμφέρον της κοινωνίας. Αυτές δε οι προδιαγραφές αναμένεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, να οικοδομήσουν το μελλοντικό εργατικό δυναμικό της χώρας, το οποίο θα κινεί την οικονομία προς τα εμπρός. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το παιδί παρουσιάζεται να αντικειμενοποιείται, αφού φαίνεται να αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη μακροπρόθεσμων οικονομικών στόχων. Ως εκ τούτου αδυνατούμε να υποστηρίξουμε πως η εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί με τρόπο που διαμορφώνει τις συνθήκες για εφαρμογή «ηθικής της φροντίδας» – μια ηθική που λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη και απαντά στις ατομικές «εκφραζόμενες» ανάγκες των παιδιών (Noddings, 2005).

Από τη στιγμή δε που η αυτονομία που παρέχεται στον δάσκαλο είναι περιορισμένη και δεδομένου ταυτόχρονα πως έχουμε μια έντονη ανάδυση του στοιχείου του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, πολύ δύσκολα ή μάλλον αδύνατο θα μπορούσε να γίνεται λόγος πως ενθαρρύνεται μια προσπάθεια εξισορρόπησης τεκμαιρόμενων και εκφραζόμενων αναγκών, γεγονός που θα μεταφραζόταν ως ένδειξη σεβασμού στη μοναδικότητα του παιδιού. Η κλειστότητα μέσα στην οποία τοποθετείται ο δάσκαλος, με την ακαμψία του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος, ο κάθετος περιορισμός του χώρου ελεύθερης κίνησής του αποτελούν defacto σοβαρά εμπόδια στην εκδήλωση μιας τέτοιας ηθικής, μέσα από μια αληθινή και ουσιαστική ανταπόκριση στις εκφραζόμενες ανάγκες των παιδιών. Όπως ο εκπαιδευτικός λόγος παραδέχεται έμμεσα, λόγω της έλλειψης επαρκούς αυτονομίας και ευελιξίας που παρέχονται στο σχολείο, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών (4.2.09.1 ημερ. 02/01/2004), τα παιδιά υποχρεούνται ουσιαστικά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου – ένα γεγονός που δεν μπορεί να μεταφραστεί σε έκφραση αγάπης προς τα παιδιά, αφού μαρτυρεί ουσιαστικά έλλειψη σεβασμού στη μοναδικότητα τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε πως βρισκόμαστε μπροστά σε μια «πλήρη προσαρμογή στον Άλλο», γεγονός που θα μεταφραζόταν, σύμφωνα με τον Blaine Hatt (2005: 682), σε παιδαγωγική αγάπη.

Αυτά τα συμπεράσματά μας ενισχύονται αν λάβουμε επίσης υπόψη και το γεγονός πως η διδασκαλία αναδύεται, μέσα από τη συζήτησή μας για τον γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη, ως μια εργαλειακή δραστηριότητα. Από τη στιγμή που βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια τέτοια μορφή διδασκαλίας και δεδομένης της απουσίας ηθικής της φροντίδας και της παράλληλης εστίασης στη «στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή» μέσα σε

ένα πλαίσιο μεταρρυθμίσεων που στόχο έχει την «αύξηση της αποτελεσματικότητας ... του εκπαιδευτικού συστήματος», με απώτερο «μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο στόχο την ενίσχυση της οικονομίας και τη στήριξη της κοινωνίας» (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016, Κεφάλαιο 3, «Δήλωση Πολιτικής Απασχόλησης», σ.7), θα μπορούσε να συναχθεί πως το παιδί αντιμετωπίζεται σαν υλικό για επεξεργασία, αντιμετωπίζεται, δανειζόμενοι τα λόγια του Lefstein (2005: 347), «σαν ένα πρόβλημα (π.χ. έλλειψη γνώσης ή δεξιοτήτων) που πρέπει να λυθεί», γεγονός που επισκιάζει το παιδί ως πρόσωπο. Αυτή η επισκίαση, ουσιαστικά πρόκειται περί υποβάθμισης, και αυτή η εικόνα του παιδιού σαν πρόβλημα, των ελλείψεων που πρέπει να καλυφθούν αναδύονται ταυτόχρονα σε μια εγκύκλιο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (7.11.09/4 ημερ. 12/8/2008), όπου γίνεται αναφορά πως στόχος των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών είναι «η δημιουργία τέτοιων σχολείων που θα παρέχουν σε όλα τα παιδιά ... τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να ολοκληρωθούν ως άνθρωποι και ενεργοί πολίτες ...» (παράγραφος 3, γραμμή 5-8). Τα δύο αυτά στοιχεία, των γνώσεων και των δεξιοτήτων, όχι μόνο εκπέμπουν μια υποβάθμιση του προσώπου, αφού δεν είναι δυνατό να οικοδομούν κατά αποκλειστικότητα ένα ολοκληρωμένο άνθρωπο, αλλά παράλληλα παραπέμπουν σε μια εικόνα συμπλήρωσης των κενών στην ψυχή του παιδιού.

Η κατάρρευση της θετικής εικόνας που φέρει το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αγάπης να παρουσιάζεται έντονο αφήνει την εκπαιδευτική πολιτική εκτεθειμένη, πάντοτε, βέβαια, με την προϋπόθεση πως σωστά αναλύουμε τον λόγο που αρθρώνεται στα κείμενα. Πώς θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε αυτό το φαινόμενο της εκ των έδων κατάρρευσης; Ένας πολύ εύκολος δρόμος που θα μπορούσαμε να επιλέξουμε θα ήταν να προσάψουμε στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής την κατηγορία των ψευδών δηλώσεων. Μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν ωστόσο άκρως επιφανειακή και κλειστή, με την έννοια ότι αποκλείει εκ προοιμίου την αναγνώριση ύπαρξης άλλων παραγόντων. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να απορρίψουμε αυτό τον εύκολο δρόμο και να ψάξουμε βαθύτερα.

Αν κάνουμε παραδεχτό πως κάθε κείμενο έχει ένα στόχο ή στόχους, τότε θα πρέπει ταυτόχρονα να συμφωνήσουμε πως το λεξιλόγιό του θα διαφοροποιείται ανάλογα με τον στόχο ή τους στόχους του. Σε αυτό το λόγο διαφοροποίησης θα πρέπει να προσθέσουμε και τον άμεσο ή άμεσους παραλήπτες του κειμένου, θα πρέπει, δηλαδή, να ασχοληθούμε με το σε ποιους απευθύνεται. Η αναζήτηση απάντησης στο ερώτημα που θέσαμε προϋποθέτει συνεπώς μια στροφή στα ίδια τα κείμενα. Στην προκειμένη περίπτωση η θετική εικόνα οικοδομείται, κατά το πλείστον, από κείμενα τα οποία μπορούμε να κατατάξουμε σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες:

- (α) Μηνύματα των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού **με ευκαιρία της Παγκόσμιας Ημέρας των Εκπαιδευτικών** [(dde 184, ημερ. 10/2004), (dde 406, ημερ. 10/2005), (dde 2558, ημερ. 10/2010), (dde 3861, ημερ. 10/2013), έμφαση δική μας]. Τα μηνύματα αυτά απευθύνονται τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές/μαθήτριες, φοιτητές/φοιτήτριες και στόχο έχουν να υμνήσουν τον δάσκαλο και το έργο του, δημιουργώντας ουσιαστικά γύρω από το πρόσωπό του ένα φωτοστέφανο. Μέρος αυτού του ύμνου δεν μπορεί παρά να αποτελεί και η σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους – μια σχέση που υποχρεωτικά λαμβάνει υπόψη τη συναισθηματική σφαίρα, δεδομένου ιδιαίτερα πως παραλήπτες των κειμένων είναι και τα μικρά παιδιά του δημοτικού σχολείου. Η επιλογή του λεξιλογίου χρειάζεται συνεπώς να ανταποκρίνεται στη συγκεκριμένη περίπτωση και να επιδιώκει να ικανοποιεί τους παραλήπτες των κειμένων, μέσα από αναφορές που πηγάζουν από μια ιδανική μορφή της σχέσης του παιδαγωγικού ζεύγους που εδραιώνεται στην παιδαγωγική αγάπη. Με άλλα λόγια, εξ ανάγκης χρησιμοποιείται ένα λεξιλόγιο από τη σφαίρα του συναισθήματος. Θα ήταν παράδοξο αν σε ένα τέτοιο κείμενο-ύμνος απουσίαζαν τέτοιες αναφορές. Ο λόγος που αρθρώνεται είναι περιστασιακός. Αν το ΥΠΠ επέλεγε να αγνοήσει την Παγκόσμια Μέρα των Εκπαιδευτικών, τότε η φωνή της παιδαγωγικής αγάπης στον εκπαιδευτικό λόγο κατά την υπό διερεύνηση περίοδο μπορεί να χαρακτηριστεί πολύ αδύναμη.
- (β) Εγκύκλιοι της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης και μηνύματα των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού **με ευκαιρία της έναρξης της σχολικής χρονιάς** [(7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005), (7.11.09/4 ημερ. 08/08/2007), (7.11.09/4 ημερ. 12/08/2008), (dde 1483, ημερ. 09/2008), (7.11.09/6 και 5.13.04.3 ημερ. 30/08/2010), (7.11.09/10 – 5.13.04.3, ημερ. 27/08/2012), (dde 3408, ημερ. 09/2012), (7.11.09/12 και 5.13.04.3, ημερ. 26/08/2013), (dde 4244 ημερ. 09/2014), έμφαση δική μας]. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, ενδείκνυται ο αποστολέας των εγκυκλίων να υμνήσει τον δάσκαλο και το έργο που η πολιτεία του αναθέτει και να απευθυνθεί στο και να διαβεβαιώσει το μικρό παιδί ότι θα έχει την αγάπη των δασκάλων του (αυτό αφορά στα μηνύματα των Υπουργών). Και σε αυτή την περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με ένα λόγο, ο οποίος ανασύρεται περιστασιακά.
- (γ) Εγκύκλιοι που σχετίζονται με τη διαχείριση, από μέρους του δασκάλου, των προβλημάτων των παιδιών που η οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει [(7.11.09/12 και 5.13.04.3, ημερ. 26/08/2013), (dde 3861, ημερ. 10/2013

μήνυμα Υπουργού με την ευκαιρία της Παγκόσμιας Μέρας των Εκπαιδευτικών με σχετικές αναφορές στην κρίση), (7.11.09.14 και 5.13.04.3, ημερ. 06/08/2015). Αυτός ο λόγος δεν μπορεί παρά να εκφράζει ιδιαίτερη έγνοια και φροντίδα για το παιδί, είναι επιβεβλημένος. Ο εν λόγω λόγος αποτελεί ωστόσο ένα παροδικό φαινόμενο, δεν είναι μόνιμα εμποδωμένος και έχει ημερομηνία λήξης (7.11.09/14 και 5.13.04.3, ημερ. 06/08/2015). Παρόλο που γίνεται απόλυτα κατανοητό πως σε μια οικονομική κρίση τα προβλήματα των παιδιών πολλαπλασιάζονται και οξύνονται, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως εκτός κρίσης ο υποστηρικτικός αυτός ο ρόλος του δασκάλου με το τόσο ανθρώπινο, γεμάτο έγνοια πρόσωπο θα πρέπει να εξαφανίζεται. Δεν μπορεί τα πάντα στη ζωή των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, να είναι ρόδινα. Στα κείμενα που προηγούνται της κρίσης επικρατεί σχεδόν απόλυτη σιγή.

- (δ) Τους περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμούς του 2008. Εδώ καθορίζεται, όπως αναμένεται, το επιστημονικά ενδεικνύμενο, το ιδανικό. Ο δάσκαλος είναι «παιδαγωγός» και, ως τέτοιος, η σχέση του με το παιδί εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, καλύπτοντας και τη συναισθητική σφαίρα.

Σε αυτά τα έγγραφα θα πρέπει να συμπεριλάβουμε και την εγκύκλιο του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (7.1.03, ημερ. 12/10/2006), όπου ο λόγος που αρθρώνεται αναδύεται κάθετα από τη σφαίρα της ιδεαλιστικής παιδαγωγικής, υπενθυμίζοντας και υποδεικνύοντας στον δάσκαλο πως «έμφαση επομένως πρέπει να δίνεται στην απόδοση προσωπικής σημασίας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τις ανάγκες του, στην αγάπη, στην υποστήριξη, στην εμπιστοσύνη, στην αποδοχή, στην ασφάλεια και στο σεβασμό της ατομικής διαφορετικότητας, ιδιαιτερότητας και ετερότητας» (παράγραφος 3). Ο λόγος αυτός είναι ωστόσο πυροσβεστικός και όχι προληπτικός, και έρχεται ως απάντηση σε παράπονο γονιού πως ο δάσκαλος στον χώρο της πράξης έδινε έμφαση στην κάλυψη της ύλης, αγνοώντας τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού.

Είναι σημαντικό επίσης να σημειώσουμε πως στις πλείστες των περιπτώσεων των κατηγοριών (β) και (γ) τα κείμενα κοινοποιούνται και στους οργανωμένους γονείς, στην Παγκύπρια Συνομοσπονδία Ομοσπονδιών Συνδέσμων Γονέων. Αυτός είναι ένας παράγοντας που πρέπει λογικά να λαμβάνεται υπόψη κατά τη συγγραφή των κειμένων, δεδομένου του γεγονότος πως η διαμόρφωση της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά

ένα επίπεδο που δεν είναι εντελώς απρόσωπο, με την έννοια ότι τα παιδιά, ως μανθάνοντες, καθώς και οι γονείς τους δύνανται ανά πάσα στιγμή να γίνουν ορατοί στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής – υφίσταται, δηλαδή, μια εγγύτητα μεταξύ των μερών. Ένας γονιός που ενίσταται σε μια μονοδιάστατη οπτική στον χώρο της πράξης που εστιάζεται, για παράδειγμα, στον γνωσιολογικό τομέα αγνοώντας τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και τη μοναδικότητά του έχει, ανά πάσα στιγμή, τη δυνατότητα να επικοινωνήσει προσωπικά με τον Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΔΔΕ), και όχι μόνο, να παραπονεθεί και να απαιτεί εξηγήσεις και διορθωτικές κινήσεις. Από παράδειγμα ο πυροσβεστικός λόγος του ΔΔΕ που προαναφέραμε (7.1.03, ημερ. 12/10/2006).

Από τη στιγμή που η πολύ θετική εικόνα που αναδύεται σε σχέση με αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας καταρρέει μέσα από την παρουσία, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, άλλων λόγων που υποσκάπτουν τον λόγο της παιδαγωγικής αγάπης, μπορεί να συναχθεί πως ο συγκεκριμένος λόγος δεν αποτελεί ένα εμπεδωμένο, ριζωμένο επί μέρους λόγο στον εκπαιδευτικό λόγο, αφού δεν φαίνεται να υπάρχει αληθινή δέσμευση στη σημαντικότητα και στην αναγκαιότητα παρουσίας παιδαγωγικής αγάπης. Αντίθετα, φαίνεται να αποτελεί ένα αδύναμο και μάλλον περιθωριοποιημένο λόγο. Αν αλλιώς είχαν τα πράγματα, η θετική εικόνα θα άντεχε στις πιέσεις των άλλων επί μέρους λόγων και δεν θα κατέρρεε. Από τη στιγμή δε που ο εκπαιδευτικός λόγος επιλέγει τον ρόλο και όχι τον άνθρωπο, ακρωτηριάζοντας την ψυχή ως ολότητα, αυτόματα κόβει τις ρίζες της έννοιας «παιδαγωγική αγάπη», αφού αυτό που την τρέφει και καθιστά την παρουσία της εφικτή δεν είναι άλλο από την έννοια «άνθρωπος». Κατά συνέπεια, και δεδομένου παράλληλα πως ο λόγος που συνθέτει τη θετική αυτή εικόνα είναι ως επί το πλείστον περιστασιακός, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως υφίσταται μάλλον ένας σφετερισμός της έννοιας «παιδαγωγική αγάπη» για ιδιοτελείς σκοπούς.

«Η εκπαιδευτική πολιτική ενός εθνικού κράτους αποτελεί», συζητά ο Τσαούσης (2007: 308), «μια σύνθετη και πολυδιάστατη δραστηριότητα που εξυπηρετεί περισσότερους από ένα σκοπούς και λειτουργεί προς περισσότερες από μία κατευθύνσεις». Η εκπαιδευτική πολιτική στα κείμενα που αναλύθηκαν όντως κινείται προς πολλαπλές κατευθύνσεις: προσπαθεί να ανταποκριθεί στον Ενωσιακό λόγο, να ικανοποιήσει τα κελεύσματα του οικονομικού λόγου, να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, να συμβάλει στην επανένωση της χώρας και στην απάμβλυνση κοινωνικών προβλημάτων υπηρετώντας την κοινωνική πολιτική της πολιτείας, και όχι μόνο. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός λόγος δεν μπορεί να είναι μονοκατευθυνόμενος αλλά ούτε και μονοδιάστατος, μονόγλωσσος. Στα κείμενα που αναλύθηκαν εμπλέκονται σωρεία λόγων: είναι, για παράδειγμα, ο μεταρρυθμιστικός λόγος που εμπερικλείει τον λόγο της αποτελεσματικότητας και της

αποδοτικότητα, είναι ο οικονομικός λόγος που υποβαστάζει αυτές τις έννοιες και που υποτάσσει τον εκπαιδευτικό, είναι ο λόγος του ελέγχου. Δεδομένου πως οι στόχοι μιας εκπαιδευτικής πολιτικής δεν τοποθετούνται σε ένα οριζόντιο επίπεδο αλλά ιεραρχούνται με την απόδοση διαφορετικής βαρύτητας και σημαντικότητας ανάλογα με τις προτεραιότητες που η πολιτεία θέτει, είναι δυνατό να υφίσταται μια ασυμβατότητα μεταξύ όλων των λόγων που αρθρώνονται προς επίτευξη αυτών των στόχων. Ο λόγος που υποβαστάζει και υπηρετεί το στόχο με τη μεγαλύτερη βαρύτητα θα είναι βαθιά ριζωμένος και θα εξουσιάζει και θα εκτοπίζει άλλους αδύναμους και μη ριζωμένους λόγους, το περιεχόμενο των οποίων είναι ασύμβατο με τις έννοιες που αυτός ο κυρίαρχος λόγος υπηρετεί και υπερασπίζεται.

Στην προκειμένη περίπτωση το όλο σκηνικό χαρακτηρίζεται από δυσαρμονία. Υπάρχει ένας κάθετος προσανατολισμός και επικέντρωση στο μακρόπνοο στρατηγικό στόχο για «πρόοδο», «ανάπτυξη» και «ευημερία», που δίνει το πάνω χέρι στον οικονομικό λόγο, ο οποίος με τη σειρά του εξουσιάζει τον εκπαιδευτικό λόγο, μέσα από μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, αναδύεται έντονα το στοιχείο του εργαλειακού, γνωστικού τεχνοκράτη και ένας κάθετος περιορισμός της αυτονομίας του δασκάλου. Συνολικά, αυτά τα στοιχεία καταδεικνύουν την απόδοση μιας υπερεξουσίας στα χέρια ενός εργαλειακού ορθολογισμού. Από την άλλη, έχουμε την απουσία του χαρακτηριστικού του «δημιουργικού», όπως και του «αυθεντικού» που συζητούμε στη συνέχεια, καθώς και την κατάρρευση της θετικής εικόνας του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης. Η ανισορροπία που αυτό το σκηνικό παρουσιάζει είναι έκδηλη. Η σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους διαμορφώνεται μέσα σε αυτό το ανισόρροπο σκηνικό, όπου το συναίσθημα φαίνεται να διώκεται και να εκτοπίζεται, αφού συνιστά παραφωνία ανάμεσα στους λόγους που κυριαρχούν.

Το ερώτημα βεβαίως που προκύπτει αφορά στο κατά πόσο θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί η κατάρρευση της θετικής εικόνας. Η απάντησή μας είναι καταφατική. Θα ήταν λογικά δυνατό να συνυπάρχουν αρμονικά και ισότιμα όλα τα στοιχεία ταυτότητας που διερευνάμε αν υπήρχε μια εξισορρόπηση της πολυγλωσσίας που παρουσιάζεται στον εκπαιδευτικό λόγο μέσα από μια αναπροσαρμογή και εξισορρόπηση της βαρύτητας που αποδίδεται σε διάφορους στόχους. Με άλλα λόγια, αν υπήρχε αληθινά μια έγνοια για αρμονία σε μια ολότητα που ονομάζεται άνθρωπος.

Αυθεντικός

Βασικό θεμέλιο της καλλιέργειας και εκδήλωσης αυθεντικότητας αποτελεί η ύπαρξη αυτονομίας. Από τη στιγμή συνεπώς που η αυτονομία που παρέχεται στον δάσκαλο είναι

περιορισμένης μορφής και το χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη αναδύεται έντονα, γεγονός που σημαίνει πως η δράση του ατόμου καθορίζεται εξωτερικά, με άλλα λόγια ελέγχεται, δεν θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως υπάρχει ενδιαφέρον από μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής για την οικοδόμηση ενός αυθεντικού δασκάλου. Όπως συζητά ο O'Connor (2008, όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012), εκεί όπου οι πράξεις των ανθρώπων «ελέγχονται από άλλους και ο τρόπος συμπεριφοράς τους είναι επαναληπτικός και τελετουργικός» δεν είναι δυνατό να υπάρχει αυθεντικότητα. Παρόλο που δεν έχουμε στη διάθεσή μας οποιαδήποτε στοιχεία όσον αφορά στα δύο τελευταία κριτήρια, μπορεί ωστόσο να ειπωθεί με σιγουριά πως στην προκειμένη περίπτωση, ο έλεγχος που ασκείται, άμεσα με την απαίτηση για πλήρη συμμόρφωση του δασκάλου με τις εγκυκλίους, τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων και γενικά με τις οδηγίες των ανωτέρων του, ή έμμεσα μέσα από έντονη καθοδήγηση, είναι μάλλον απόλυτος.

Στον εκτοπισμό αυτού του χαρακτηριστικού από το προφίλ της ταυτότητας δασκάλου συνηγορούν και μια σειρά άλλων παραγόντων, τους οποίους προχωράμε να αναλύσουμε. Όπως έχουμε ήδη συζητήσει, ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας και συνάμα αποδοτικότητας, δεδομένου πως πρώτιστος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος εκ βάθρων και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως υποδεικνύει ο O'Connor (2008, όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012), ένας τέτοιος εγκλωβισμός δεν αφήνει χώρο για εκδήλωση αυθεντικότητας, αφού αγνοείται όχι μόνο η συναισθηματική διάσταση αλλά και η διάσταση της έγνοιας που εμπερικλείει η διδασκαλία. Εξίσου επικριτική έναντι ενός τέτοιου πλαισίου είναι και η Dillabough (1999), η οποία υποστηρίζει, όπως και ο O'Connor, πως δεν ενθαρρύνεται η αυθεντικότητα. Ο δάσκαλος στερείται της δημιουργίας αυθεντικών, γεμάτων με νόημα σχέσεων με τους μαθητές του.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στη συζήτησή μας για την κατάρρευση της θετικής εικόνας ανάδυσης του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης, υφίσταται μια αποκοπή της διδασκαλίας από τον κόσμο του συναισθήματος και η διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ δασκάλου και παιδιού φαίνεται να διαμεσολαβείται από την αποτελεσματικότητα και από χρηστικότητα. Από τη στιγμή δε που η ανθρώπινη ψυχή κουτσουρεύεται, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για εμπλοκή της ως ολότητα στη διδασκαλία, μια αναγκαία, κατά τον Palmer (1998) προϋπόθεση για να διδάσκει κανείς με αυθεντικότητα. Λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την έντονη παρουσία του στοιχείου του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, όπου η εστίαση τοποθετείται στην εκτέλεση ενός ρόλου στη βάση των προδιαγραφών που η πολιτεία καθορίζει και δεδομένου επίσης πως η διδασκαλία με αυθεντικότητα έχει ένα βαθύτερο και διευρυμένο νόημα που ξεπερνά τα πλαίσια μιας κατανόησης του ρόλου της

διδασκαλίας (ό.π.), βρισκόμαστε ξανά μπροστά σε ένα εξοβελισμό αυτού του χαρακτηριστικού.

Αν αναλογισθούμε δε σε αυτό το σημείο πως αυθεντικότητα σημαίνει, για τον Heidegger (1993, όπ. αναφ. στο Brook, 2009), να είναι κανείς αληθινά ανθρώπινο-ουσιαστικά η έννοια της αυθεντικότητας θεμελιώνεται λογικά στην έννοια άνθρωπος ως ολότητα – τότε δεν μπορεί να λεχθεί πως πληρούται αυτό το κριτήριο, αφού ο τύπος ταυτότητας δασκάλου που αναδύεται με την αποκοπή της διδασκαλίας από τον κόσμο του συναισθήματος είναι ημι-ανθρώπινος. Δεδομένου δε πως στην καρδιά της έννοιας «αληθινά ανθρώπινος» βρίσκεται η έκφραση αληθινής έγνοιας για τους άλλους (ό.π.), είναι αδύνατο λογικά να θεωρηθεί πως ένας τέτοιος τύπος θα μπορούσε να πληροί αυτό το κριτήριο. Αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται αν λάβουμε παράλληλα υπόψη την απουσία του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης και ιδιαίτερα της εφαρμογής της «ηθικής της φροντίδας», όπως αναδύεται μέσα από την κάθετη εστίαση στις τεκμαιρόμενες ανάγκες του παιδιού, την πλήρη εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή. Πέραν αυτού, από τη στιγμή που προϋπόθεση διαμόρφωσης αυθεντικών σχέσεων με τα παιδιά – σχέσεις που οικοδομούνται ακριβώς πάνω στην «έγνοια» (ό.π.) – αποτελεί πρωταρχικά η ανάπτυξη του ίδιου του δασκάλου ως ένας αυθεντικός άνθρωπος, ο κάθετος περιορισμός της αυτονομίας του και η έντονη παρουσία του χαρακτηριστικού του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, όπου η εστίαση βρίσκεται στην εκτέλεση ενός ρόλου, εξοβελίζουν μια τέτοια δυνατότητα.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, βασικό θεμέλιο οικοδόμησης αυθεντικότητας αποτελεί η ελευθερία, η αυτονομία. Αυτή η ελευθερία, με τη σειρά της, μεταφράζεται σε δυνατότητα επιλογής από μέρους του δασκάλου εκείνων των κοινωνικών νορμών που αφορούν στη διδασκαλία που θεωρεί ότι είναι μοναδικά δικές του, που τον αντιπροσωπεύουν, δηλαδή, γνήσια, αληθινά (Cranton & Caruseta, 2004). Κατά αυτόν τον τρόπο, ο δάσκαλος δύναται να διαχωρίσει τη θέση του από το συλλογικό, ή από την «αδιαφοροποίητη και ασυνείδητη αγέλη», όπως το αποκαλεί ο Sharp (1995: 48 Cranton & Caruseta, 2004: 8), δημιουργώντας έτσι χώρο για την ανάπτυξη της αυθεντικότητάς του μέσα από ένα ξεδίπλωμα της μοναδικότητάς του. Δεδομένου πως ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε μια κλειστότητα στην εκτέλεση του ρόλου του – αρκεί απλά να αναλογισθούμε την ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος, όπου τα πάντα που αφορούν τη διδασκαλία καθορίζονται ρητά για αυτόν – οι επιλογές του αναδύονται περιορισμένες, πράγμα που δεν του παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργεί με τρόπο που να εξυπηρετεί αληθινά το συμφέρον των παιδιών, ένα στοιχείο που συνιστά έκφραση αυθεντικότητας και στήριξης της αυθεντικότητας των παιδιών (Kreber et al., 2007). Ο δάσκαλος αναμένεται να ανταποκρίνεται σε εξωτερικές προσδοκίες, γεγονός

που δεν του επιτρέπει να διαμορφώσει μια μοναδική ταυτότητα μέσα από τον ίδιο του τον εσωτερικό εαυτό, ξεδιπλώνοντας τη μοναδικότητα του εαυτού μέσα στον ρόλο (Kreber, 2010), να αποκαλύψει «μια εσωτερική προσωπική αλήθεια, όπου βρίσκεται η ουσία του κάθε ατόμου» (Carl Rogers, 1961 όπ. αναφ. στο Rose 1999: 246). Από τη στιγμή που το περιεχόμενο και τα όρια του χώρου τοποθέτησής του καθορίζονται εξωτερικά και δεδομένου ότι απαιτείται πλήρης συμμόρφωση με τον εκπαιδευτικό λόγο, είναι αδύνατο να υποστηριχθεί πως στον δάσκαλο παρέχεται η δυνατότητα να είναι αληθινός απέναντι στον εαυτό του, απέναντι στις αξίες και τα πιστεύω του, να εκφράζει τον γνήσιο, ειλικρινή εαυτό προς τα έξω (Kreber et al., 2007).

Αυτή η έκφραση του αληθινού εαυτού προϋποθέτει μια απαλλαγή του «ψεύτικου εαυτού», του μέρους του «εγώ» που δεν είναι «πραγματικά εγώ» (Hochschild, 1983: 194). Για να καταστεί κάτι τέτοιο δυνατό είναι αναγκαία η αυτογνωσία – μια έννοια που «βρίσκεται στην καρδιά της αυθεντικότητας και αντιπροσωπεύει τον πυρήνα της αυθεντικής διδασκαλίας» (Palmer, 1998), γεγονός που προϋποθέτει μια βαθιά κατανόηση της ψυχής (Dirkx, 2006). Χωρίς μια σύνδεση με μια βαθύτερη έννοια του ποιοι είμαστε δεν είναι δυνατό να ενδυναμωθεί η αυθεντικότητα ενός ανθρώπου (ό.π.). Θεμέλιο αυτής της βαθιάς αυτογνωσίας αποτελεί ο κριτικός αναστοχασμός (Brookfield, 1995· Mezirow, 2000), μέσα από τον οποίο ο δάσκαλος μπορεί να απορρίψει και να αποδεσμεύσει τον εαυτό από εκείνες τις νόρμες που πιστεύει ότι δεν τον αντιπροσωπεύουν αληθινά (Cranton & Caruseta, 2004). Αυτός δε ο αναστοχασμός δεν αποτελεί ένα θέμα αναλυτικών και ορθολογικών διαδικασιών, όπως εισηγείται ο εκπαιδευτικός λόγος, αλλά αγκαλιάζει ένα βαθύτερο πεδίο, αυτό της ανθρώπινης ψυχής, του κόσμου των συναισθημάτων και των διαισθήσεων, για παράδειγμα, που αναδύονται μέσα από τη διδασκαλία (Dirkx, 2006). Αποτελεί μια αναζήτηση «στο κέντρο του εαυτού» (Cranton, 2001: 2 όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006: 34).

Πώς τοποθετείται ο εκπαιδευτικός λόγος απέναντι σε αυτές τις προδιαγραφές; Αν λάβουμε υπόψη την κίνηση που πραγματοποιείται προς τυποποίηση και ομογενοποίηση της διδασκαλίας μέσα από την προώθηση δειγματικών διδασκαλιών, ενθάρρυνσης υιοθέτησης καλών πρακτικών, την παροχή εξαντλητικής μορφής στήριξης και καθοδήγησης μέσα από την παροχή οδηγών, παραδειγματικού διδακτικού υλικού, προτάσεων διδασκαλίας, σχεδίων μαθημάτων και όχι μόνο, που έμμεσα καθορίζουν και επιβάλλουν το ιδανικό, το αποδεχτό και ιδιαίτερα το αποτελεσματικό, δεν μπορεί να θεωρηθεί πως ο δάσκαλος ενθαρρύνεται να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από την αδιαφοροποίητη αγέλη, αλλά ούτε και να ξεδιπλώσει τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία του εαυτού, απαραίτητα στοιχεία που διαμορφώνουν την έννοια «αυθεντικότητα» (Kreber et al., 2007). Τέτοιες πρακτικές, όπως οι προαναφερόμενες, που ουσιαστικά διαμορφώνουν ένα καθεστώς αλήθειας για την

«ιδανική, καλή» διδασκαλία αποτελούν, σύμφωνα με τον Hunt (2006) τον πιο σοβαρό περιορισμό που μπορεί να οδηγήσει με περισσότερες δυνατότητες στην εκδήλωση μη αυθεντικής συμπεριφοράς.

Αν και θα πρέπει να παραδεχθούμε πως ο εκπαιδευτικός λόγος ενθαρρύνει τον αναστοχασμό (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012), θα πρέπει ταυτόχρονα να υποδείξουμε πως το περιεχόμενο που αποδίδεται στην έννοια αυτή αφορά μια καθαρά ορθολογική διαδικασία που καλύπτει το τεχνικό κομμάτι της διδασκαλίας και θεμελιώνεται στα στοιχεία της παρατήρησης και της σύγκρισης. Κινείται συνεπώς επιφανειακά και δεν έχει καμία σχέση με τον κριτικό αναστοχασμό, με μια επιδίωξη βαθιάς αυτογνωσίας που απαιτείται στη διαμόρφωση ενός αληθινού εαυτού και έχει να κάνει με μια στροφή στο βάθος της ψυχής.

Έχοντας διαμορφώσει την εικόνα των ευρημάτων μας όσον αφορά τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο, προχωράμε στη συνέχεια με τον δεύτερο δρόμο, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την εκπαιδευτική της πολιτική.

Κεφάλαιο 4

4.01 Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Ποια είναι η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Η οικοδόμηση μιας πολιτικής, εκπαιδευτικής ή άλλης, αποσκοπεί «στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων», σε απτά, δηλαδή, αποτελέσματα, και είναι κάθετα προσανατολισμένη στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων ή/και προβλημάτων (Harman, 1984: 13). Αν λάβουμε δε παράλληλα υπόψη πως «οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι ανεξάρτητοι», αλλά αντιθέτως, «εξυπηρετούν κάποιους ευρύτερους στόχους» (Τσαούσης, 2007: 315) και δεδομένου επίσης πως «οι εκπαιδευτικές πολιτικές επηρεάζονται συχνά από πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές, ή δημοσιονομικές πραγματικότητες» (Ginsburg & Lindsay, 1995: 267), είμαστε υποχρεωμένοι, αν θέλουμε πράγματι να κατανοήσουμε τον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο, να ακολουθήσουμε τον δρόμο που χάραξε ο γνωστός συγκριτολόγος της εκπαίδευσης Κάντελ (1955, όπ. αναφ. στο Μπουζάκης, 2006: 228) και να αναζητήσουμε τους παράγοντες και τις δυνάμεις εκτός του χώρου της εκπαίδευσης, εξωγενείς-εξωσυστημικούς, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην οικοδόμηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής – μιας πολιτικής που απώτερο στόχο έχει, αντλώντας από τον Καστοριάδη (2000: 192) να συμβάλει στην κατασκευή του μέλλοντος, όπως οι διαμορφωτές της το οραματίζονται, βασιζόμενοι σε ένα παρόν, σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο με τις δικές του ιδιόμορφες γεωπολιτικές, οικονομικοκοινωνικές πραγματικότητες, προκλήσεις και προβλήματα.

Η όλη συζήτησή μας δομείται σε πέντε διακριτές αλλά αλληλένδετες ενότητες: (α) εξετάζεται το ευρύτερο συγκείμενο μέσα από μια γεωπολιτική οπτική με συγκριτικές αναφορές στη θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής «ΕΕ» ή/και «Ένωση») στο παγκόσμιο ανταγωνιστικό σύστημα, με εστίαση στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (εφεξής «ΗΠΑ»), οι οποίες κατέχουν την πρωτοκαθεδρία (European Investment Bank, January 2016), αναλύουμε συνοπτικά τους γενεσιουργούς λόγους και τα κίνητρα ίδρυσης της Ένωσης, τους σκοπούς της, τις προκλήσεις και τα προβλήματα με τα οποία βρισκόταν ή/και βρίσκεται αντιμέτωπη, καθώς και τις στρατηγικές που διαμορφώνονται ως απάντηση σε αυτά τα προβλήματα και αυτές τις προκλήσεις, στην πορεία διατήρησης και ανάπτυξης της Κοινότητας· (β) συζητείται η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται η εκπαίδευση, όπως και ο ρόλος που της ανατίθεται στην εκπλήρωση των στρατηγικών της στόχων· (γ) αναλύεται η διαμόρφωση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η σχέση μεταξύ Ενωσιακού και εθνικού εκπαιδευτικού λόγου, καθώς και ο παρεμβατικός ρόλος της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής στον τοπικό λόγο, κάτω από ένα κριτικό φακό· (δ) επικεντρωνόμαστε στους διαμορφωτές της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους· (ε) συζητούνται οι επί μέρους εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στον δάσκαλο. Πριν ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας είναι αναγκαίο να σημειώσουμε πως αυτή επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ενδοενωσιακή εκπαιδευτική πολιτική, αυτή δηλαδή, που στρέφεται προς τα μέσα, προς τον ενδοκοινοτικό χώρο και συγκροτείται από τα κράτη-μέλη (Τσαούσης, 2007), δεδομένης της σχέσης που υφίσταται μεταξύ της Ένωσης και της Κυπριακής Δημοκρατίας. Παράλληλα, και δεδομένου πως ο όρος «Ευρωπαϊκή» παραπέμπει σε ένα γεωγραφικό χώρο που εκτείνεται πέραν των συνόρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διευκρινίζεται πως ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται στη συζήτησή μας ως συνώνυμος με την «Ενωσιακή», την πολιτική, δηλαδή, της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

4.02 Το ευρύτερο συγκείμενο

Η κατανόηση του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου επιβάλλει κατ' αρχάς μια στροφή στο παρελθόν, στη χρονική στιγμή της γέννησης αυτού του «δικτύου των δικτύων», όπως αποκαλεί την Ευρωπαϊκή Ένωση ο M. Leonard (Novoa & Lawn, 2002: 5 όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 12), και στους βασικούς λόγους ίδρυσής της, καθώς και σε μετέπειτα σημαντικούς χρονικούς διαμορφωτικούς σταθμούς που καθόρισαν την περαιτέρω πορεία της. Η σημερινή Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ), που ιδρύθηκε το 1957 από τα έξι ευρωπαϊκά κράτη που αποτελούσαν

την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (Τσαούσης, 2007), με τη Συνθήκη της Ρώμης, η οποία υπογράφηκε στις 25 Μαρτίου 1957 και τέθηκε σε ισχύ την 1^η Ιανουαρίου 1958 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0023>). Στόχος της εν λόγω Συνθήκης ήταν να «δημιουργήσει μια κοινή αγορά» και «προοδευτικά να ευθυγραμμίσει τις οικονομικές πολιτικές των μελών», ούτως ώστε να:

προωθήσει την αρμονική ανάπτυξη της οικονομικής δραστηριότητας στην Κοινότητα στο σύνολό της, τη σταθερή και ισορροπημένη επέκταση, αυξημένη σταθερότητα, ένα πιο γρήγορα αυξανόμενο βιοτικό επίπεδο, και στενότερες σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων κρατών (Treaty of Rome, 25 March 1957, article no.2, page 4). (https://ec.europa.eu/romania/sites/romania/files/tratatul_de_la_roma.pdf)

Κύρια επιδίωξη των συμβαλλομένων μερών, δηλαδή του Βελγίου, της Γαλλίας, Γερμανίας, Ιταλίας, των Κάτω Χωρών και του Λουξεμβούργου, ήταν η συνεργασία με «σκοπό την ολοκλήρωση και την οικονομική ανάπτυξη, μέσω του εμπορίου», με πρωταρχικό βήμα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τη δημιουργία μιας κοινής αγοράς βάσει της ελεύθερης κυκλοφορίας αγαθών, προσώπων, υπηρεσιών και κεφαλαίων (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0023>). Απώτερος στόχος της ΕΟΚ και της κοινής αγοράς ήταν να «αλλάξει τους όρους συναλλαγών και παραγωγής στην επικράτεια των έξι μελών της, (και) να αποτελέσει ένα βήμα προς τα εμπρός στην προσπάθεια στενότερης πολιτικής ενοποίησης της Ευρώπης» (ό.π.).

Η ίδρυση της ΕΟΚ συνεπώς θεμελιώνεται σε ένα οικονομικοκοινωνικό πυλώνα, με απώτερο σκοπό την «προώθηση της ισόρροπης και σταθερής οικονομικής και κοινωνικής προόδου των κρατών-μελών της» (Τσαούσης, 2007: 369). Δεδομένου πως αυτή η πρόοδος δεν μπορεί λογικά να νοηθεί χωρίς τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών, μπορεί να συναχθεί πως το πρωταρχικό κίνητρο, μέσα από το οποίο απορρέει η κοινωνική πρόοδος ως δευτερεύον, ήταν η οικονομική ανάπτυξη. Το βασικό θεμέλιο και κίνητρο της συνεργασίας των κρατών-μελών ήταν συνεπώς πρώτιστα οικονομικό. Με την ίδρυση της Κοινότητας, τα μέλη της ανέμεναν προφανώς να προκύψει μεγαλύτερο οικονομικό όφελος για το κάθε ένα μεμονωμένα και για την Κοινότητα στο σύνολό της, παρά αν εξακολουθούσαν να λειτουργούν με περιοριστικούς προς το εμπόριο όρους, το κάθε ένα ως ξεχωριστή μονάδα. Αρκεί να αναφέρουμε ως προς αυτό το σημείο πως μόλις εντός μιας δεκαετίας από την εφαρμογή της Συνθήκης το 1958 (μέχρι το 1968, δηλαδή) το εμπόριο μεταξύ των μελών της Κοινότητας τετραπλασιάστηκε σε αξία (<https://www.britannica.com/topic/European-Community-European-economic-association>). Το οικονομικό κίνητρο βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας,

διαδραματίζοντας καθοριστικό και καταλυτικό ρόλο. Όπως πολύ εύστοχα συζητούν οι Keohane και Hoffman (1990, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 446), η επικύρωση της Συνθήκης της Ρώμης, όπως άλλωστε και αυτή της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης «ήταν απόρροια/προϊόν λιγότερο μιας έξαρσης ιδεαλισμού και **περισσότερο μιας σύγκλισης εθνικών συμφερόντων γύρω από ένα νέο σχήμα/πλαίσιο οικονομικής πολιτικής**» (έμφαση δική μας). Δικαίως, επομένως, και όχι τυχαίως, που ο τομέας της οικονομίας χαρακτηρίζεται συχνά ως «η ατμομηχανή της ευρωπαϊκής ενοποίησης» (Καζαμίας, 2008: 447).

Αυτό το «νέο σχήμα/πλαίσιο οικονομικής πολιτικής» δεν εδραιωνόταν ωστόσο σε μια μονοδιάστατη και εσωστρεφή οπτική που αφορούσε απλά την ανάπτυξη του εμπορίου στον ενδοκοινοτικό χώρο. Αντιθέτως, υιοθετούσε ταυτόχρονα και μια εξωστρεφή οπτική. Στόχος των κρατών-μελών ήταν η άντληση οικονομικού οφέλους από τις παγκόσμιες αγορές, εξ ου και ανάμεσα στους πρωταρχικούς στόχους της Συνθήκης ήταν η προοδευτική κατάργηση των περιορισμών του διεθνούς εμπορίου μέσα από μια κοινή εμπορική πολιτική (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:xy0023>). Με άλλα λόγια, επιδίωξη των κρατών-μελών ήταν η βελτίωση της προσβασιμότητάς τους στις παγκόσμιες αγορές, γεγονός που δύναται να μεταφραστεί σε ένα στόχο μεγιστοποίησης της παραγωγής και βελτίωσης των οικονομιών κλίμακας, με συνεπακόλουθο τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των προϊόντων της Κοινότητας καθώς και γρηγορότερους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης. Δεδομένου πως η κατάργηση των περιορισμών του διεθνούς εμπορίου μπορεί να επέλθει μέσα από σύναψη διμερών ή/και πολυμερών συμφωνιών, μπορεί να λεχθεί πως η Κοινότητα, και κατ'επέκταση κάθε μέλος της μεμονωμένα, ήταν προσανατολισμένα προς μια οικονομική ολοκλήρωση. Όπως συζητά ο Marc Murphy, (2005: 119):

ανέκαθεν υπήρχε μια πολιτικο-οικονομική σχέση μεταξύ της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και του λοιπού κόσμου, με δεδομένο το γεγονός ότι η έναρξη της ολοκλήρωσης (στα 1950) έλαβε χώρα σε ένα συγκεκριμένο διεθνές πλαίσιο. Τα πρώτα μέτρα προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση ελήφθησαν μέσα στο «σκηνικό της σφριγηλής ανάπτυξης του καπιταλιστικού κόσμου και στο πολιτικό πλαίσιο του ψυχρού πολέμου και της αντιπαλότητας μεταξύ των καπιταλιστικών κρατών και του σοβιετικού μπλοκ» (George, 1991: 35). Σήμερα το μόνο που έχει αλλάξει είναι η μορφή αυτής της σχέσης. Οι αλλαγές στη σχέση μεταξύ των κρατών και των διεθνών οικονομιών, όχι μόνο έχουν δώσει ώθηση στη Συνθήκη της ΕΕ, αλλά έχουν γίνει επίσης μια από τις κινητήριες δυνάμεις πίσω από την ανάπτυξη της ΕΕ.

Είναι προφανές πως η Κοινότητα δεν λειτουργούσε αλλά ούτε και λειτουργεί μέσα σε ένα κενό. Κατά συνέπεια, η εξελικτική της πορεία καθίσταται άρρηκτα συνδεδεμένη με

τα δρώμενα στο διεθνή χώρο, τα οποία επηρεάζουν άμεσα τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων. Μετά από μια περίοδο στασιμότητας προς την κατεύθυνση της πολιτικής ενοποίησης και οπισθοδρόμησης όσον αφορά στη δημιουργία μιας κοινής αγοράς κατά την περίοδο της πετρελαϊκής κρίσης του 1973-74 και της συνακόλουθης ύφεσης και αυξανόμενης ανεργίας, όπου σημειώνεται «μια απομάκρυνση από τον υπερεθνικό προσανατολισμό και μια στροφή στον προστατευτισμό», με τα κράτη-μέλη να προσφεύγουν σε εθνικά προστατευτικά μέτρα των οικονομιών τους, τα πράγματα αλλάζουν μετά τη δεύτερη πετρελαϊκή κρίση (1979-1980) και τα ευρωπαϊκά κράτη «άρχισαν να αποβλέπουν στην υπερ-εθνικότητα (supranationality) και τη σύγκλιση ως την πιο βιώσιμη επιλογή» (Murphy, 2005: 123). Τα κράτη δεν φαίνεται να είχαν ουσιαστικά επιλογή παρά να διαφοροποιήσουν τη στάση τους. Τα «αποτελέσματα των αλλαγών στη διεθνή πολιτική οικονομία», αλλαγές που «αποτελούν το υπόβαθρο της Συνθήκης της ΕΕ» (ό.π.: 124), επέβαλαν αλλαγή ρότας. Οι Keohane και Hoffman διαμορφώνουν για μας το γενικό σκηνικό που επικρατούσε.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και του μεγαλύτερου μέρους της δεκαετίας του 1980, οι πιο δυναμικές εξωτερικές πιέσεις που αντιμετώπιζε η Ευρώπη ήταν πολιτικο-οικονομικές, προερχόμενες κυρίως από το μετασχηματισμό της παγκόσμιας πολιτικής οικονομίας και τις ανταγωνιστικές πιέσεις, τις οποίες προκάλεσε ο μετασχηματισμός αυτός, και όχι ο ψυχρός πόλεμος (Keohane & Hoffman, 1991:5, όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 124, έμφαση δική μας).

«Η ενισχυμένη υπερεθνικοποίηση του κεφαλαίου και ... η διεθνοποίηση του κράτους είναι οι πρωταρχικοί παράγοντες για την εξήγηση της πολιτικής σύγκλισης στη Δυτική Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και της επακόλουθης επανέναρξης της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης» (Holman & Vander Pijl 1996: 58, όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 124). «Η κίνηση προς την υπερ-εθνικότητα από τα κράτη-μέλη οφείλεται σε μια ολοένα αυξανόμενη διεθνοποιημένη σχέση μεταξύ των κρατών και κεφαλαίου» (Murphy, 2005: 124). Η «απώλεια ικανότητας ανταγωνισμού σε διεθνές επίπεδο, ειδικά στους ταχέως αναπτυσσόμενους τομείς, όπως είναι οι νέες τεχνολογίες και τα λογισμικά», από μέρους των κρατών-μελών, γεγονός που οδηγεί σε «αυξανόμενη διείσδυση εξαγωγέων από τρίτες χώρες στις ευρωπαϊκές αγορές» (Tsoukalis, 1993: 48 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 125), διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση.

Παράλληλα, «η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και η τρίτη τεχνολογική επανάσταση επέτρεψαν την αύξηση του μεγέθους και της δύναμης των πολυεθνικών εταιρειών», οι οποίες, χάρη στις «οικονομίες κλίμακας» που απολάμβαναν, «ήταν σε θέση να σωρεύουν τα κέρδη των νέων τεχνολογιών» (Murphy, 2005: 125). Από τη στιγμή που

«οι “Εθνικοί Πρωταγωνιστές” (δηλαδή οι εθνικές επιχειρήσεις) δεν ήταν αρκετά ισχυροί για να ανταγωνιστούν τους αντίστοιχους Αμερικανούς και Ιάπωνες πρωταγωνιστές» (Emerson, 1988: 132 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 126), η δημιουργία μιας «ενιαία(ς) αγορά(ς) χωρίς περιορισμούς στην κίνηση του κεφαλαίου» καθίσταται εκ των ων ουκ άνευ στην ανάπτυξη «Ευρωπαϊών πρωταθλητών» – ευρωπαϊκών πολυεθνικών εταιρειών που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τις μεγάλες οικονομίες κλίμακας» (Murphy, 2005: 126). Ήταν φανερό ότι λόγω της μη ύπαρξης μιας ενιαίας οικονομίας, η Ευρώπη «ήταν ανήμπορη να αναπτύξει τεχνολογίες σε μια ανταγωνιστική βάση» (Murphy, 2005: 125). Η απώλεια της ανταγωνιστικότητας των Ευρωπαϊκών εταιρειών και γενικότερα οι μεταβολές στη διεθνή οικονομία, στις οποίες έχουμε ήδη κάνει αναφορά, αποτέλεσαν ένα βαρύ μοχλό πίεσης για την επανεκκίνηση των προσπαθειών για ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, αφού τα Ευρωπαϊκά κράτη συνειδητοποίησαν πως η δύναμή τους στον παγκόσμιο οικονομικό χώρο βρισκόταν εν τη ενώσει τους. Όπως πολύ σωστά συζητά ο Pascal Fontaine (1995: 8 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 126), «μόνο ενώνοντας τις δυνάμεις τους ... μπορούν τα παλαιά έθνη της Ευρώπης να συνεχίσουν να απολαμβάνουν οικονομική και κοινωνική πρόοδο και να διατηρήσουν την επιρροή τους στον κόσμο». Η αλλαγή της μέχρι τότε υφιστάμενης νομοθεσίας καθίστατο συνεπώς μονόδρομος, για τη δημιουργία «Ευρωπαϊκών Πρωταθλητών» που θα μπορούσαν να απολαμβάνουν οικονομίες κλίμακας, πράγμα που απαιτούσε τη δημιουργία μιας ενιαίας αγοράς. Όπως χαρακτηριστικά συζητά ο Marc Murphy (2005: 126/7) «η Συνθήκη της ΕΕ και το πρόγραμμα της ενιαίας αγοράς που την ενεργοποίησε είναι πολιτικοί χειρισμοί για τη δημιουργία ευρωπαϊκών οικονομιών κλίμακας».

Με δεδομένη λοιπόν την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας καθώς και των ραγδαίων εξελίξεων στους τομείς της Τεχνολογίας, της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (Τσαούσης, 2007) τίθεται επιτακτικά η ανάγκη για μετεξέλιξη της Κοινότητας στο πλαίσιο των συντελούμενων διεθνών αλλαγών (Πασιάς & Φλουρής, 2005), μέσα από μια μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στη κοινωνία της γνώσης, προς ανάκτηση του χαμένου ανταγωνιστικού εδάφους, και όχι μόνο (Καζαμίας, 2008). Όπως αναλυτικότερα συζητά ο Καζαμίας, η Κοινότητα χρειάζεται να εκσυγχρονίσει τον εαυτό της, και αυτός ο εκσυγχρονισμός συνίσταται σε μια μετάβαση από ένα «μοντέρνο» στάδιο καπιταλιστικής παραγωγής και συσσώρευσης κεφαλαίου, που χαρακτηρίζεται από βιομηχανοποίηση, ομογενοποίηση, μαζικοποίηση και τυποποίηση προϊόντων – τύπου αυτοκινήτου Model T-Ford ή McDonald's hamburgers – σε άλλο, πάλι «μοντέρνο» στάδιο παραγωγής και συσσώρευσης, που βασίζεται στην υψηλή τεχνολογία, την τεχνολογία των πληροφοριών και που χαρακτηρίζεται από ευέλικτη εξειδίκευση και διαφοροποίηση (Καζαμίας, 2008: 471/2).

Αυτός ο «Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός», όπως αποκαλεί ο Καζαμίας τον νέο ευρωπαϊκό ιδεολογικοπολιτικό και κοινωνικό λόγο, «και οι τεχνικές/πρακτικές (θεσμοί, πολιτικές, μακρο- και μικροσυστήματα), με τις οποίες αλληλοσχετίζεται και αλληλεπιδρά, έχει ως γενεαλογική προέλευση τις βασικές αρχές του ευρωπαϊκού «φιλελευθερισμού» και την πρόσφατη μετεξέλιξη του στον πολιτικοοικονομικό «νεοφιλελευθερισμό», με όλες τις «συντηρητικές» αποχρώσεις και πτυχές/προεκτάσεις με τις οποίες έχει ταυτιστεί» (Καζαμίας, 2008: 435). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οικονομικού νεοφιλελευθερισμού, αυτό που σε οικονομικό επίπεδο «κυριαρχεί είναι η οικονομία της αγοράς» (Μπουζάκης, 2006: 234). Όπως συζητά περαιτέρω ο Μπουζάκης (ό.π.), αντλώντας από τους Hoover και Plant (1989), «πρόκειται για στροφή στο συντηρητικό καπιταλισμό ..., την καπιταλιστική ανασυγκρότηση». Επιβάλλεται σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε πως το καπιταλιστικό σύστημα αποτελεί κοινό σύστημα παραγωγής των κρατών-μελών αν και θα πρέπει να σημειώσουμε πως δεν υπάρχει ταύτιση μοντέλων αλλά διαφοροποίηση και ποικιλομορφία (Λάβδας, 2005).

Αυτή δε η μετάβαση, η οποία πρέπει παράλληλα να «αντιμετωπίζει, να αγκαλιάζει και να αξιοποιεί παρούσες αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία», αποτελεί μονόδρομο στον καθορισμό μιας σταθερής πορείας ανάπτυξης της Ένωσης (άρθρο της Caroline Galvan, Senior Manager, World Economic Forum, 30 Σεπτεμβρίου 2015, σ.2, <https://www.weforum.org/agenda/2015/09/how-can-europe-raise-its-competitiveness>). Δεδομένου δε πως ο βιομηχανικός τομέας στην Ευρώπη παράγει το 80% της καινοτομίας, 75% των εξαγωγών και δημιουργεί 25% των θέσεων εργασίας στον ιδιωτικό τομέα, καθίσταται ύψιστης σημασίας σε αυτή τη μετάβαση η Ευρώπη να δημιουργήσει ένα προβάδισμα μέσα στο πλαίσιο της ούτω καλούμενης «Βιομηχανίας 4.0» (ό.π.) – μια βιομηχανία που «μας εισάγει σε αυτό που αποκαλούσαμε έως τώρα “έξυπνο εργοστάσιο” στο οποίο κυβερνοφυσικά (Cyber-Physical / DigitalTwins) συστήματα παρακολουθούν τις φυσικές διαδικασίες του εργοστασίου και παίρνουν αποκεντρωμένες αποφάσεις» (<http://www.epixeiro.gr/article/48191>). Αυτές οι επιβαλλόμενες αλλαγές διαφοροποιούν αυτόματα τις προδιαγραφές του εργατικού δυναμικού. Όπως συζητά ο Καζαμίας, «ο τρόπος παραγωγής [...] βασίζεται στην υψηλή τεχνολογία, την τεχνολογία των πληροφοριών», βασίζεται στη γνώση «(είναι knowledge-based)» και απαιτεί «όχι τόσο τη στενή εξειδίκευση, για ένα και μόνο έργο/απασχόληση, αλλά την ευέλικτη εξειδίκευση (flexible specialization) για την άσκηση διαφορετικών έργων» (Καζαμίας, 2008: 474, έμφαση στο ίδιο το κείμενο).

Η επιλογή αυτής της πορείας προς την κοινωνία της γνώσης καθίσταται απόλυτα επιβεβλημένη, όπως προαναφέραμε, δεδομένου πως η γνώση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο

στο πλαίσιο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Castells, 2000: 77 κ.ε. όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 10). Η συζήτηση του Ζμα αναλύει και φωτίζει περαιτέρω την καθοριστική βαρύτητα που αποδίδεται στη γνώση στην οικονομική ανάπτυξη. Αντλώντας από τον Kuhn (2006), συζητά πως:

κυρίαρχη θέση στο πεδίο του παγκόσμιου καπιταλισμού κατέχει εκείνος που παράγει γνώση και ελέγχει τη μετέπειτα επεξεργασία, διανομή, διαχείριση και αξιοποίηση της. Η γνώση αποτελεί, με άλλα λόγια, κινητήρια δύναμη για την οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο, διότι το κέντρο βάρους του ανταγωνισμού επικεντρώνεται περισσότερο στην άυλη ροή πληροφοριών, παρά στην κατασκευή και κατοχή υλικών αγαθών (π.χ. φυσικοί πόροι, μηχανήματα), (Kuhn, 2006 όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 10).

Σε παρόμοια τροχιά κινείται και ο Μπουζάκης (2005), ο οποίος διευρύνει την οπτική πέραν από την αναγκαιότητα της γνώσης στην οικονομική ανάπτυξη. Συζητά συγκεκριμένα πως «η γνώση αποτελεί», στην κοινωνία της γνώσης, «τον «θεμελιώδη παράγοντα τόσο για την Οικονομική (Economic Development) όσο και για την Κοινωνική αλλά και την Ατομική Ανάπτυξη (Social and Personal Development), αφενός, αλλά και τον βασικό οικονομικό πόρο (ή συντελεστή παραγωγής), αφετέρου» (Μπουζάκης, 2005: 136), έχοντας «εκτοπίσει τους παραδοσιακούς συντελεστές παραγωγής, όπως η γη, η εργασία και το κεφάλαιο, ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας επίδοσης στην παγκόσμια οικονομία» (Guile, 2003: 86, όπ. αναφ. στο Gunn & Mintrom, 2016: 243). Συνάγεται συνεπώς πως θεμέλιο δημιουργίας συγκριτικού πλεονεκτήματος στο παγκόσμιο οικονομικό στερέωμα είναι η παραγωγή καινοτόμου γνώσης, ένα γεγονός που καθιστά λογικά τον παράγοντα δημιουργικότητα και καινοτομία, χωρίς αμφισβήτηση, ύψιστης σημασίας. Όπως επισημαίνει ο Romer (1993, όπ. αναφ. στο Gunn & Mintrom, 2016: 243) «η κλωστή που υφαίνεται διά μέσου της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης είναι η αξία που αποδίδεται στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων».

Η γνώση τίθεται κάθετα πλέον στο επίκεντρο των διαμορφωτών πολιτικής, με στόχο την οικοδόμηση της «Ευρώπης της Γνώσης». Όπως τονίζεται με έμφαση από την ίδια την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ομότιτλο κείμενό της: «η ανταγωνιστικότητα, η απασχόληση και η προσωπική ολοκλήρωση των Ευρωπαίων πολιτών δεν θα εξαρτώνται στο μέλλον από την παραγωγή υλικών αγαθών, και ... ο πραγματικός πλούτος θα συνδέεται πλέον με την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης» (Ευρώπη της Γνώσης, σ.3, όπ. αναφ. στο Πασιάς & Φλουρής, 2005: 381/2).

Οι στρατηγικές που καθορίστηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στην πορεία βρίσκονται απόλυτα προσανατολισμένες στην και υπηρετούν πιστά την επίτευξη αυτού του

στόχου, για μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης. Καθοριστικό σημείο εκκίνησης της όλης προσπάθειας αποτελεί η Στρατηγική της Λισαβόνας που διαμορφώθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο που συνήλθε στη Λισαβόνα στις 23 και 24 Μαρτίου 2000 «για να συμφωνήσει ένα νέο στρατηγικό σχέδιο για την Ένωση προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η οικονομική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση» (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000).

Έχοντας καταλήξει στη βασική διαπίστωση ότι:

1. Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από την γνώση. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και **απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας**. [...], (έμφαση δική μας)
2. [...] Γι' αυτό η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον **εκσυγχρονισμό των συστημάτων** κοινωνικής πρόνοιας και **εκπαίδευσης** (έμφαση δική μας)

το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο καθόρισε ως **νέο στρατηγικό στόχο** (έμφαση στο ίδιο το κείμενο) για την δεκαετία 2000-2010 η ΕΕ «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (ό.π.).

Είναι ξεκάθαρο από τις διαπιστώσεις του Συμβουλίου πως ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης επιβάλλεται ουσιαστικά από ένα και μόνο παράγοντα, με δύο άρρηκτα αλληλένδετους πυλώνες: την οικονομία. Από τη μια, την οικονομία της γνώσης και από την άλλη την παγκοσμιοποίηση, τη δημιουργία, δηλαδή, μιας «παγκόσμιας οικονομίας που καθοδηγείται από τις ανεξέλεγκτες δυνάμεις της αγοράς», όπως συζητά ο Μπουζάκης (2005: 136), σε μια εξήγησή του για «αυτή (τη) νέα ορθοδοξία», όπως συχνά αποκαλείται το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (ό.π.). Οικοδομώντας στις σκέψεις του αείμνηστου φιλόσοφου Κονδύλη (1998, όπ. αναφ. στο Μπουζάκης, 2005: 138) για το ίδιο φαινόμενο, μπορεί να ειπωθεί πως η εκπαίδευση καθίσταται ένα άμεσα εμπλεκόμενο μέρος μιας πολύ συγκεκριμένης δραστηριότητας, πυρήνας της οποίας είναι «η *διευρυνόμενη και διαπλεκόμενη οικονομία*, η πίστη στην πρωτοκαθεδρία της οικονομίας και μάλιστα της *οικονομίας στην αντίθεσή της προς την πολιτική*» (εμφάσεις στο ίδιο το κείμενο). Αυτό δε «το πέρασμα από την κυριαρχία του πολιτικού στην κυριαρχία του οικονομικού» είχε

αρνητικότητες, θα λέγαμε, συνέπειες αφού «οδήγησε σε μια κατάσταση όπου η λογική και οι αξίες της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, κέρδος) δεν ρυθμίζουν μόνο τον οικονομικό χώρο αλλά διεισδύουν και αλλοιώνουν τις ιδιαίτερες λογικές και αξίες των μη οικονομικών χώρων» (Μουζέλης, 2005: 56). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, «οι αξίες της αυτοπραγμάτωσης και της πολιτιστικής χειραφέτησης παίρνουν», όπως επισημαίνει ο Νίκος Μουζέλης, «μια στενά οικονομιστική, εργαλειακή μορφή (ό.π.).

Η μη εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας για την οικοδόμηση της «Ευρώπης της Γνώσης» οδηγεί στη διαμόρφωση μιας καινούργιας στρατηγικής «Ευρώπη 2020», για την ανάπτυξη και την απασχόληση για τη δεκαετία 2011-2020. Η εν λόγω στρατηγική, την οποία πρότεινε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 3 Μαρτίου 2010 [COM/2010/2020] και ενέκρινε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 26 Μαρτίου 2010, «προτάσσει **τρεις αλληλοενισχυόμενες προτεραιότητες**», όπως πολύ ορθά τις αποκαλεί ο Μούσης: «**έξυπνη ανάπτυξη** – ανάπτυξη μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση και την καινοτομία· **βιώσιμη ανάπτυξη** – προώθηση μιας πιο αποδοτικής στη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας· και **ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς** – μια οικονομία με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή (<http://www.europedia.moussis.eu/discus/discus-1265911417-201373-5112.tkl?lang=gr>, εμφάσεις στο κείμενο).

Ήδη οι στόχοι και των δύο εν λόγω Στρατηγικών μας παραπέμπουν ξεκάθαρα στα καιρία προβλήματα με τα οποία η Ένωση βρισκόταν αντιμέτωπη, με βασικότερα τον μη ικανοποιητικό ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης, την απώλεια ανταγωνιστικότητας και ψηλά επίπεδα ανεργίας που απειλούν την κοινωνική συνοχή. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η παγκόσμια χρηματοπιστωτική (2007-2009) και η συνακόλουθη οικονομική κρίση επέφερε σοβαρό πλήγμα στην οικονομία στο επίπεδο πολλών κρατών-μελών και συλλογικά σε κοινοτικό επίπεδο και οδήγησε σε φτωχοποίηση εκατομμύρια ευρωπαίους πολίτες. Όπως αναφέρει σε σχετικό άρθρο της η Caroline Galvan, Senior Manager, World Economic Forum (30 Σεπτεμβρίου 2015, σ.1, <https://www.weforum.org/agenda/2015/09/how-can-europe-raise-its-competitiveness>), «οκτώ χρόνια μετά το ξεκίνημα της χρηματοπιστωτικής κρίσης, η Ευρώπη εξακολουθεί να αγωνίζεται να επανεκκινήσει τη μηχανή ανάπτυξής της: ενώ η ανάπτυξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση προβλέπεται να αυξηθεί αυτή τη χρονιά (αναφερόταν στο 2015) στο 1.8%, σε σύγκριση με 1.4% το 2014, γενικά οι ρυθμοί ανάπτυξης παραμένουν υποτονικοί» (ό.π.). Η ανεργία παραμένει σταθερά υψηλή, πάνω από 10% σε πολλά από τα κράτη-μέλη που επλήγησαν βαρύτερα από την κρίση. Το ίδιο ισχύει και για τη βελτίωση της παραγωγικότητας, η οποία αναπτύσσεται με πιο αργούς ρυθμούς στην Ευρώπη από ότι σε άλλες περιοχές (ό.π.). Αν δεν αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του χάσματος της

παραγωγικότητας της εργασίας που χωρίζει την Ένωση από τους κυριότερους ανταγωνιστές της, η οικονομική κρίση μπορεί να «έχει μόνιμες επιπτώσεις στη δυνητική ανάπτυξη» της (<https://www.dailyeconomics.gr/oikonomikoi-oroi/chrhmatopistwtikh-krish>).

Οι πρωταρχικοί στόχοι που η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» καθορίζει αναμένεται να κατευθύνουν τους εθνικούς στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν ώστε να αυξηθεί η ανάπτυξη και τα επίπεδα απασχόλησης στα κράτη-μέλη. Ανάμεσα στους πέντε αυτούς στόχους είναι η αύξηση του ποσοστού απασχόλησης του πληθυσμού 20-64 ετών από 69% το 2010 σε τουλάχιστον 75% το 2020, και η μείωση κατά 25% του αριθμού των πολιτών που ζουν κάτω από τα εθνικά όρια φτώχειας, βγάζοντας από την κατάσταση της φτώχειας περισσότερα από 20 εκατομμύρια πολίτες (<http://www.europedia.moussis.eu/discus/discus-1265911417-201373-5112.tkl?lang=gr>). Αυτοί οι αριθμοί επαρκούν για να καταδείξουν τη σοβαρότητα και την έκταση των προβλημάτων ανεργίας και φτώχειας με τα οποία βρίσκεται αντιμέτωπη η ΕΕ.

Στεκόμαστε εκτενέστερα στο θέμα της καινοτομίας αφού αποτελεί παράγοντα-κλειδί στην οικονομική ανάπτυξη της ΕΕ και κοινό πυλώνα και των δύο εν λόγω Στρατηγικών. Όπως τονίζεται σε σχετικό κείμενο της Ευρωπαϊκής Τράπεζας Επενδύσεων, με τίτλο «Restoring EU competitiveness» (2016, updated version: V), για να διατηρήσει τη δύναμή της, η οικονομία της ΕΕ «χρειάζεται να βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της παγκόσμιας καινοτομίας». Χωρίς ανάκτηση της ανταγωνιστικότητας δεν μπορεί να γίνεται λόγος για διασφάλιση μακροπρόθεσμης και διατηρήσιμης οικονομικής ανάκαμψης στην ΕΕ (ό.π.: 10). Η εικόνα που η ΕΕ παρουσιάζει σε αυτό τον τομέα, ωστόσο, κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως θετική, γεγονός που καθιστά αυτή την ανάκαμψη μια αληθινή πρόκληση. Οι εταιρείες στην ΕΕ υστερούν στην ικανότητά τους να καινοτομούν και να απορροφούν νέες τεχνολογίες και τεχνογνωσία (ό.π.: VII). Η δραστηριότητα στην εγγραφή διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας – η υψηλή συχνότητα αποτελεί λογικά ένα δείκτη αυξανόμενης καινοτομίας δράσης – καθώς και η ένταση στον τομέα της έρευνας δεν παρουσιάζουν μια καλύτερη εικόνα (ό.π.). Και στους δύο τομείς, η ΕΕ βρίσκεται σταθερά πίσω από συγκρίσιμες οικονομίες.

Αυτή η αρνητική εικόνα καταγράφεται και αναδύεται και μέσα από τους δείκτες δημιουργίας και ανάπτυξης περιβάλλοντος καινοτομίας που αξιολογούνται από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ. Οι εν λόγω δείκτες εισηγούνται πως η επίδοση της ΕΕ είναι χειρότερη από αυτή των ΗΠΑ, της Ιαπωνίας ή της Νότιας Κορέας, σε μια σειρά από διαστάσεις του περιβάλλοντος καινοτομίας (ό.π.: 20). Αξίζει να σημειωθεί πως τα μεγαλύτερα κενά που υφίστανται σε σχέση με τις ΗΠΑ είναι η μη επαρκής επένδυση των εταιρειών στην έρευνα και ανάπτυξη καθώς και η απουσία στενής συνεργασίας μεταξύ

πανεπιστημίων και βιομηχανίας (ό.π.) – ένα πρόβλημα που το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο με την απόφαση που έλαβε το 2007 για εκσυγχρονισμό του πανεπιστημίου επιδίωξε την επίλυση του (επανερχόμαστε σε αυτό το θέμα στη συνέχεια της συζήτησής μας). Το πρόβλημα της καινοτομίας καθίσταται ιδιαίτερα οξύ για την ΕΕ αν αναλογισθεί κανείς πως οι επιδόσεις των κρατών-μελών σε αυτό τον τομέα παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις. Ενώ η Φινλανδία, για παράδειγμα, βρίσκεται στη δεύτερη θέση στην παγκόσμια κατάταξη, η Βουλγαρία βρίσκεται πολύ χαμηλά στον πίνακα, στην 94^η (άρθρο της Caroline Galvan, Senior Manager, World Economic Forum, 30 Σεπτεμβρίου 2015, σ.2, <https://www.weforum.org/agenda/2015/09/how-can-europe-raise-its-competitiveness>).

Δεδομένου πως η καινοτομία αποτελεί πρωταρχικό θεμέλιο για βελτίωση της παραγωγικότητας και δεδομένου παράλληλα πως ψηλά επίπεδα παραγωγικότητας μεταφράζονται αυτόματα σε ψηλά επίπεδα ανταγωνιστικότητας, ο παράγοντας καινοτομία καθίσταται ύψιστης σημασίας για την ΕΕ, στο μετασχηματισμό της οικονομίας της σε οικονομία της γνώσης. Επιλύοντας το πρόβλημα της καινοτομίας, αυτόματα αντιμετωπίζεται λογικά και το πρόβλημα των συγκριτικά χαμηλών επιπέδων παραγωγικότητας που η ΕΕ παρουσιάζει – ένα οξύ για την ΕΕ πρόβλημα (European Investment Bank, 2016) – και αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε βελτίωση των επιπέδων ανταγωνιστικότητας. Όπως έχουμε προαναφέρει, η ικανότητα της ΕΕ να ανταγωνίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει μειωθεί. Ήδη, με την ανατολή της ψηφιακής τεχνολογίας τη δεκαετία του 1990, η ανάπτυξη της παραγωγικότητας στην ΕΕ ξεκίνησε να υποχωρεί έναντι των ΗΠΑ και άλλων σημαντικών εμπορικών εταίρων. Όπως αναφέρεται από την Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων (2016: VII), «αυτή η τάση έχει υποσκάψει τη συγκριτική ικανότητα των ευρωπαϊκών εταιρειών να ανταγωνίζονται και να προσφέρουν εργασίες που αμείβουν και υψηλό επίπεδο διαβίωσης». Για να ανακτήσει την ανταγωνιστικότητά της, η ΕΕ θα χρειαστεί να «**προλάβει** τις εξελίξεις στις ΗΠΑ, και σε μικρότερο βαθμό, στην Ιαπωνία σε διάφορους τεχνολογικούς τομείς-κλειδιά που θα αποτελούν τη βάση για μελλοντικά προϊόντα και υπηρεσίες» (ό.π.: 22, έμφαση στο ίδιο το κείμενο).

Από τη στιγμή δε που καταγράφεται μια επιδείνωση στον βαθμό της ανταγωνιστικότητας της ΕΕ δεν μπορεί λογικά να γίνεται λόγος για διασφάλιση ψηλού βιοτικού επιπέδου και για μακροπρόθεσμη, διατηρήσιμη ανάπτυξη του ΑΕΠ, δεδομένου πως η ανταγωνιστικότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση (European Investment Bank, 2016). Αυτή η αρνητική εξέλιξη αντικατοπτρίζεται στις συγκριτικά χαμηλές επιδόσεις που το ΑΕΠ παρουσιάζει, και οι οποίες καταγράφουν μια τάση επιδείνωσης καταδεικνύοντας κατά αυτό τον τρόπο τον καθοριστικό ρόλο της ανταγωνιστικότητας. Την περίοδο μετά τον Παγκόσμιο Πόλεμο το κατά κεφαλή ΑΕΠ της

ΕΕ – ενώ σύγκλινε τις πρώτες δεκαετίες – παρουσίαζε πάντοτε χαμηλότερες επιδόσεις από αυτό των ΗΠΑ. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 αυτή η ανάκτηση του χαμένου εδάφους έχει σταματήσει και το μεταξύ τους κενό όσον αφορά το κατά κεφαλή ΑΕΠ έχει «σχεδόν διπλασιαστεί σε απόλυτους όρους» (ό.π.: 14).

Με δεδομένους τους μακρόπνοους στόχους της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020», πρωταρχικός πυλώνας της οποίας είναι η ανάπτυξη, μέσα από την αύξηση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, και την ήδη ειλημμένη στρατηγική απόφαση για μετασχηματισμό της Ενωσιακής οικονομίας σε οικονομία της γνώσης, μπορεί να συναχθεί πως ο παράγοντας καινοτομία αποτελεί, γενικά, τη βασική κινητήρια δύναμη, αποτελεί τον πυρήνα του Ενωσιακού οικονομικού λόγου. Η καινοτομία αναγνωρίζεται ρητά ως το κλειδί στην επίλυση των σοβαρών προβλημάτων και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων, όπως τα έχουμε σε αδρές γραμμές καταγράψει. Αναφέρεται στο κείμενο *Innovation Union, Europe 2020 strategy (Innovation Union, turning ideas into products and services that create growth and jobs, 2012)*: «Με ένα πληθυσμό που γερνάει και με έντονες ανταγωνιστικές πιέσεις από την παγκοσμιοποίηση, η μελλοντική οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης και οι θέσεις εργασίας θα πρέπει να προέρχονται κατά αυξανόμενο τρόπο από την καινοτομία στα προϊόντα, υπηρεσίες και επιχειρηματικά μοντέλα».

Ο Ενωσιακός λόγος παρουσιάζεται να κινείται γραμμικά. Αυξημένα επίπεδα καινοτομίας = βελτίωση των επιπέδων παραγωγικότητας και συνακόλουθα βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, μεγαλύτερη ανάπτυξη, περισσότερες θέσεις εργασίας – μείωση, δηλαδή, των υψηλών επιπέδων ανεργίας – αύξηση των επιπέδων ευημερίας. Οι αυξημένοι πόροι που διατέθηκαν στα πλαίσια της Στρατηγικής Ευρώπη 2020 για τη χρηματοδότηση της έρευνας και της καινοτομίας υπηρετούν ακριβώς αυτό τον γραμμικό τρόπο σκέψης, αφού στόχο έχουν «να διασφαλίσουν» ότι καινοτόμες ιδέες μπορούν να μετατρέπονται σε προϊόντα και υπηρεσίες που μπορούν να δημιουργήσουν ανάπτυξη και θέσεις εργασίας» (European Commission, 2010: 3). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ειπωθεί πως η καινοτομία αποτελεί το «στυλοβάτη» της οικονομικής ανάπτυξης σε όλους τους τομείς (Sipilova, 2012).

4.03 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτού του συγκεκριμένου

Συνοψίζοντας τη μέχρι τώρα συζήτησή μας αναφέρουμε τα βασικά σημεία που έχουμε θίξει, με πρωταρχικό τη μονοδρόμηση του στόχου της Ένωσης για μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία σε ένα διαφορετικό καπιταλιστικό στάδιο παραγωγής που βασίζεται «στην υψηλή τεχνολογία, την τεχνολογία των πληροφοριών και που χαρακτηρίζεται από ευέλικτη εξειδίκευση και διαφοροποίηση» (Καζαμιάς, 2008: 472), σε μια κοινωνία της

γνώσης, δηλαδή, γεγονός που προϋποθέτει «ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας» (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, π.1). Αυτή η μετάβαση αποτελεί ουσιαστικά μια προσπάθεια ανάκτησης του χαμένου εδάφους ανταγωνιστικότητας έναντι των βασικών ανταγωνιστών της Ένωσης στις παγκόσμιες αγορές, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του ρυθμού ανάπτυξης, τη μείωση των υψηλών επιπέδων ανεργίας, μέσα από τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, και την αύξηση των επιπέδων ευημερίας και τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής. Βασικός πυλώνας θεμελίωσης αυτής της μετάβασης αποτελεί η καινοτομία. Προς επίτευξη αυτού του μακρόπνοου στόχου για μετασχηματισμό, η ΕΕ προχώρησε στη διαμόρφωση δύο στρατηγικών: τη Στρατηγική της Λισαβόνας (2000) που έθεσε ως στόχο το 2010 η Ευρώπη «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000), καθώς και τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020» που κινείται στον ίδιο αστερισμό, και θέτει ως προτεραιότητα την «έξυπνη ανάπτυξη, αναπτύσσοντας μια οικονομία βασισμένη στη γνώση και στην καινοτομία» (Europe 2020, European Commission, 2010).

Το ερώτημα που πρέπει να θέσουμε σε αυτό το σημείο αφορά στην εμπλοκή της εκπαίδευσης στην επίτευξη των στρατηγικών αυτών στόχων. Ποιο ρόλο αναμενόταν να διαδραματίσει η εκπαίδευση; Η επίτευξη των στόχων που η Ενωσιακή εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Ένωσης. Έχουμε ήδη αναφέρει πως ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων εκπαίδευσης αποτελούσε βασικό πυλώνα και βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας (Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000). Όπως συμπεραίνει ο Τσαούσης (2007), ο κεντρικός στόχος που απέβλεπε να εξυπηρετήσει η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας κατά τη δεκαετία 2000-2010 δεν ήταν άλλος από τους στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Συνεπώς, «ο γενικός προσανατολισμός της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (ήταν) να καταστεί η Ευρώπη μια ενιαία και ανοιχτή κοινωνία της γνώσης» (ό.π.: 315). Δεδομένου πως η στρατηγική «Ευρώπη 2020» δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά αλλά αποτελεί συνέχεια που βρίσκεται σε πλήρη σύμπνοια με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, ο γενικός αυτός προσανατολισμός εξακολουθεί λογικά να υφίσταται. Η εκπαίδευση αναμένεται και καλείται να είναι υπάκουη θεραπαίνιδα της Ενωσιακής οικονομικοκοινωνικής πολιτικής.

Αυτός ο κριτικός και καταλυτικός ρόλος που ανατίθεται στην εκπαίδευση καταδεικνύεται άμεσα, ρητά σε στρατηγικής σημασίας κείμενα της Ένωσης. Για παράδειγμα, στο κείμενο «Για την Ευρώπη της Γνώσης» αναφέρεται πως τόσο η

καινοτομία, όσο και η έρευνα και η εκπαίδευση και η κατάρτιση «αποτελούν την κινητήρια δύναμη της Κοινότητας στην προοπτική της οικοδόμησης της Ευρώπης της γνώσης» (όπ. αναφ. στο Πασιάς & Φλουρής, 2005: 382). Δεδομένου πως χωρίς εκπαίδευση δεν μπορεί, λογικά και γενικά ομιλούντες, να γίνεται λόγος για καινοτομία, έρευνα και κατάρτιση θα μπορούσε να συναχθεί πως η εκπαίδευση αποτελεί τη βασική κινητήρια δύναμη που δίνει ώθηση στους άλλους τρεις τομείς. Η δήλωση στην οποία είχε προβεί κάποτε η πρώην Επίτροπος Βάσω Παπανδρέου – επίτροπος της ΕΟΚ για την Απασχόληση, τις Εργασιακές Σχέσεις και Κοινωνικές Υποθέσεις, το Ανθρώπινο Δυναμικό, την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, και την Ισότητα των δύο Φύλων την περίοδο 1989 μέχρι 1993 (https://el.wikipedia.org/wiki/Βάσω_Παπανδρέου) – πως βασική συνιστώσα μιας «εκσυγχρονισμένης και εκσυγχρονιζόμενης Ευρώπης πιστεύεται ότι είναι η εκπαίδευση» (όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 475) αντικατοπτρίζει αυτόν ακριβώς τον καθοριστικό ρόλο – ένας ρόλος που υπάρχει ως παρόν και ως μέλλον που αναβαθμίζεται συνεχώς. Όπως σημειώνεται στο έγγραφο προβληματισμού για την κοινωνική διάσταση της Ευρώπης, που δημοσιεύτηκε τον Απρίλιο του 2017, «η εκπαίδευση συγκαταλέγεται στους παράγοντες που θα καθορίζουν ολοένα και περισσότερο το μέλλον των κοινωνιών και των οικονομιών μας» (ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Βρυξέλλες, 30.5.2017 COM (2017) 248, final, π.5).

Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει αφορά στους λόγους πίσω από την απόδοση αυτής της κάθετης κεντρικότητας. Αν αναλογισθούμε σε αυτό το σημείο τη συζήτηση του Καζαμιά (2008: 472) πως για τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης μεταφερόμαστε σε ένα διαφορετικό καπιταλιστικό στάδιο παραγωγής που βασίζεται «στην υψηλή τεχνολογία, την τεχνολογία των πληροφοριών και που χαρακτηρίζεται από ευέλικτη εξειδίκευση και διαφοροποίηση», τότε θα πρέπει να παραδεχθούμε πως «αυτός ο τρόπος παραγωγής προϋποθέτει και διαφορετικές δεξιότητες και προεπαγγελματική κατάρτιση, επομένως και διαφορετικό εργατικό δυναμικό, πράγμα που αφορά άμεσα το εκπαιδευτικό σύστημα και γίνεται θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής» (ό.π.: 474). Αυτή η ανάγκη διαφοροποίησης του εργατικού δυναμικού ώστε να συνάδει με τις ανάγκες της βιομηχανίας αποτυπώνεται ρητά από την ίδια την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και εμμέσως πλην σαφώς παραπέμπει στον καθοριστικό ρόλο που η εκπαίδευση και η κατάρτιση αναμένεται να διαδραματίσουν. Η Επιτροπή αναφέρει συγκεκριμένα:

Ο επιταχυνόμενος ρυθμός αλλαγής στη βιομηχανία και η ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς απαιτεί μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και κινητικότητα του

εργατικού δυναμικού. Αυτές είναι δύο συνθήκες που πρέπει να ικανοποιηθούν προκειμένου να μειωθούν τα μονίμως υψηλά ποσοστά ανεργίας, ειδικά των νέων ανθρώπων, και να διασφαλιστεί η ανταγωνιστική θέση της ευρωπαϊκής βιομηχανίας στις παγκόσμιες αγορές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994: 15 όπ. αναφ. στο Murphy 2005: 117).

Στο 7^ο κεφάλαιο της Λευκής Βίβλου που αναφέρεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αυτοί οι δύο παράγοντες καταδεικνύονται ως το θαυματουργό φάρμακο ενάντια στα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ΕΕ. Αναφέρεται συγκεκριμένα: «η εκπαίδευση και η κατάρτιση αναμένεται να λύσουν τα προβλήματα της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, την κρίση της απασχόλησης και την τραγωδία του κοινωνικού αποκλεισμού. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση αναμένεται να βοηθήσει την κοινωνία να αντιμετωπίσει τις παρούσες δυσκολίες και να ελέγξει τις επερχόμενες αλλαγές» (Ε.Κ. 1993: 117, όπ. αναφ. στο Πασιάς & Φλουρής, 2005: 379). Η δημιουργία μιας σχέσης εξάρτησης μεταξύ ουσιαστικά της οικονομικής ανάπτυξης, με βασικό πυλώνα τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, και της εκπαίδευσης είναι εμφανής και παρουσιάζεται και σε οικονομικής φύσεως σημαντικά κείμενα. Όπως τονίζεται και από την Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων, η εκπαίδευση συγκαταλέγεται ανάμεσα στους «κριτικούς» τομείς για την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης, γεγονός που την καθιστά αυτόματα διεκδικητή επενδύσεων από πλευράς της Τράπεζας (European Investment Bank, 2016: VI). Στη Λευκή Βίβλο για την Οικονομία (Ε.Κ. 1993), η οποία αποτελεί «το πιο σημαντικό και καθοριστικό, ίσως κείμενο της Κοινότητας, πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν και από το οποίο αντλούν τα επόμενα κείμενα της Ένωσης, απεικονίζεται ξεκάθαρα αυτή η θετική συσχέτιση. Υπογραμμίζοντας τόσο τη σημασία της εκπαίδευσης όσο και της κατάρτισης για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, «συνδέει το επίπεδο της εκπαίδευσης και απόκτησης της γνώσης με την ανεργία και τον κοινωνικό αποκλεισμό» (όπ. αναφ. στο Πασιάς & Φλουρής, 2005: 379).

Αυτή η κεντρικότητα και η βαρύτητα, παραμένει σταθερά αναλλοίωτη μέσα στον χρόνο. Όπως τονίζεται στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για τον ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην εφαρμογή της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»:

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, ιδίως παρέχοντας στους πολίτες τις δεξιότητες και τα προσόντα που χρειάζονται η ευρωπαϊκή οικονομία και η ευρωπαϊκή κοινωνία για να παραμείνουν ανταγωνιστικές και καινοτόμες, αλλά και συμβάλλοντας στην προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και ένταξης (Europe 2020, 2011/C 70/1).

Η εκπαίδευση αναμένεται να είναι ο ιδανικός και ευέλικτος παροχέας των εκάστοτε αναγκαίων δεξιοτήτων και προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού. Στον καθορισμό αυτών των δεξιοτήτων και προσόντων πρωταρχικό λόγο φαίνεται να κατέχει η ανταγωνιστικότητα. Όπως συζητά και ο Καζαμίας (2008: 661), η Ένωση δεν έχει ουσιαστικά επιλογή από του να προσαρμόσει την παιδεία στα κελεύσματα της «Νέας Κοσμοπόλης», όπως αποκαλεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, ως μέσο αντιμετώπισης του διεθνούς ανταγωνισμού (ό.π.: 647). Είναι φανερό πως η εκπαίδευση εμπλέκεται κάθετα σε μια παγκόσμια κούρσα οικονομικού ανταγωνισμού, αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος των στρατηγικών σχεδιασμών για οικονομική υπεροχή, γεγονός που αυτόματα την καθιστά στρατηγικής σημασίας παράγοντα. Χρησιμοποιείται λοιπόν ως ένα αιχμηρό εργαλείο στον αγώνα για προβάδισμα στις παγκόσμιες αγορές. Το περιεχόμενο συνεπώς των αναλυτικών προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο και οι προτεραιότητες που αυτά καθορίζουν θα πρέπει λογικά να ευθυγραμμίζονται και να εναρμονίζονται με τα προστάγματα της ανταγωνιστικότητας και τις απαιτήσεις της αγοράς. Το ακόλουθο απόσπασμα από τα εν λόγω συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου αποτελεί επιβεβαίωση της υπόθεσης μας.

Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσφέρουν το σωστό συνδυασμό δεξιοτήτων και προσόντων, να εξασφαλίζουν επαρκή αριθμό πτυχιούχων στους τομείς των επιστημών, των μαθηματικών και της μηχανολογίας, να εφοδιάζουν τους μαθητές με τις βασικές δεξιότητες, το κίνητρο και την ικανότητα να μαθαίνουν, να προάγουν την ανάπτυξη πολυδύναμων δεξιοτήτων, περιλαμβανομένων όσων καθιστούν δυνατή τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών, να προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη και την ενεργό συμμετοχή των πολιτών και να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα.

[[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52011XG0304\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52011XG0304(01))]

Το σχολείο έχει υποχρέωση («πρέπει να», πρώτη γραμμή του προαναφερόμενου αποσπάσματος) να παράγει το αναγκαίο εργατικό δυναμικό που να ικανοποιεί τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Η προσφορά πρέπει να ισορροπεί με τη ζήτηση ($Q_d=Q_s$). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η χρηστικότητα καθορίζει τις εμφάσεις και τις υποβαθμίσεις ή/και τον εξοβελισμό γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο ρόλος του σχολείου περιορίζεται στο να προσφέρει το χρήσιμο ως προς την ανάπτυξη της οικονομίας και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της. Θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε τον ρόλο του με τον ρόλο μιας βιομηχανικής μονάδας που βρίσκεται κάθετα προσανατολισμένη στις απαιτήσεις της αγοράς, αφουγκράζεται και διερευνά αυτές τις απαιτήσεις και παράγει και προμηθεύει προϊόντα που έχουν υψηλή ζήτηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Ενωσιακό όραμα παιδείας

παρουσιάζεται μικρό και περιορισμένο. Το κριτικής σημασίας ερώτημα του Spencer (1859) για το «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;» (όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008:173) απαντάται και καθορίζεται, χωρίς οποιαδήποτε φιλοσοφική ή άλλη συζήτηση, με ένα απλό κοσκίνισμα μέσα από ένα φίλτρο που ονομάζεται «οικονομία» και «διεθνής ανταγωνισμός». Η έμφαση στους τομείς της επιστήμης, των μαθηματικών και της μηχανολογίας δεν αποτελεί τίποτε άλλο από μια επιδίωξη για ανάπτυξη και βελτίωση της τεχνολογίας, κριτικός παράγοντας στην οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης. Μια έμφαση στη μουσική, στη λογοτεχνία ουδόλως θα εξυπηρετούσε ένα τέτοιο στόχο, εξ ου και η απουσία αναφοράς. Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας εξόφθαλμα υπηρετούν τον στόχο για ώθηση και αύξηση της οικονομικής δραστηριότητας. Η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, από την πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια, παρουσιάζεται γερά προσδεμένη στο άρμα της οικονομίας και πρωταρχικός της στόχος είναι η παραγωγή του αναγκαίου, αριθμητικά, και ποιοτικά κατάλληλου εργατικού δυναμικού, κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς.

Αντλώντας από τον Joel Spring (1998: 6 όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 623) και στα πλαίσια αυτού του διαμορφούμενου σκηνικού, μπορεί με ασφάλεια να λεχθεί πως η εκπαίδευση θεωρείται κοινωνική επένδυση, ο ρόλος της οποίας είναι η προετοιμασία των ανθρώπινων πόρων ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική πρόοδο. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η αξιοποίηση, ή αλλιώς και ακριβέστερα η οικονομική εκμετάλλευση, του ταλέντου του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί λογικά μια απόλυτη αναγκαιότητα, εξ ου και «η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, ιδίως στους νέους, αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα για την Ευρώπη» (ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Βρυξέλλες, 30.5.2017 COM (2017) 248 final). Η Caroline Galvan, Senior Manager, World Economic Forum (άρθρο ημερομηνίας 30 Σεπτεμβρίου 2015, σ.3, <https://www.weforum.org/agenda/2015/09/how-can-europe-raise-its-competitiveness>), φωτίζει βαθύτερα τα κίνητρα πίσω από τον καθορισμό αυτής της προτεραιότητας. Όπως υποστηρίζει, για να διατηρηθεί ένα προβάδισμα σε μια παγκόσμια οικονομία που κινείται και αλλάζει με γοργούς ρυθμούς, οι χώρες «πρέπει να παραμένουν ευκίνητες και ευέλικτες. Το ταλέντο είναι ο καλύτερος τρόπος» επίτευξης αυτού του στόχου, πράγμα που καταδεικνύεται από τα ίδια τα γεγονότα. Όπως αναφέρεται στην Παγκόσμια Έκθεση Ανταγωνιστικότητας (Global Competitiveness Report) για το 2015 και όπως έχει καταδείξει σχετική αξιολόγηση στοιχείων που αφορούν την τελευταία δεκαετία, «χώρες που

εντοπίζουν, καλλιεργούν, χρησιμοποιούν και αμείβουν το ταλέντο τείνουν να είναι περισσότερο ανταγωνιστικές» (ό.π.).

Στη βάση του διαμορφούμενου αυτού σκηνικού και ιδιαίτερα των δεδομένων που μόλις προαναφέραμε, μπορούμε παράλληλα να κάνουμε παραδεχτή τη διαπίστωση του Καζαμιά πως η οπτική πάνω στην οποία θεμελιώνεται διαχρονικά ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος είναι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Καζαμιάς, 2008). Αυτή η διαχρονικότητα έχει λογικά ως αφετηρία τη συνθήκη της Ρώμης το 1957 (άρθρο 118 για την «Κοινή Πολιτική Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», (Μπουζάκης, 2006: 293), με την εστίαση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής να τοποθετείται στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση είναι συνεπώς επένδυση, και αυτή η επένδυση συνδέεται άρρηκτα, αποτελεί θεμέλιο για την μακροπρόθεσμη ευημερία και ανάπτυξη της Ένωσης. Όπως διακηρύσσεται κατά τον πιο επίσημο τρόπο από το ίδιο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε σχέση με τη Στρατηγική «Ευρώπη 2020», τίθεται επιτακτικά η ανάγκη για επενδύσεις σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση με τρόπο αποτελεσματικό, όπως τίθεται επιτακτικά η ανάγκη για εκσυγχρονισμό και μεταρρυθμίσεις σε αυτό τον τομέα (Santagostino, 2014). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το Συμβούλιο καλεί τα κράτη-μέλη να υιοθετήσουν Εθνικά Προγράμματα Μεταρρύθμισης και στον χώρο της εκπαίδευσης που θα συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων της εν λόγω Στρατηγικής (ό.π.). Βασικός προσανατολισμός αυτού του αναγκαίου, όπως τονίζει η Επιτροπή, εκσυγχρονισμού είναι η προώθηση της «δημιουργικότητα(ς)», της «κριτική(ς) σκέψη(ς) καθώς και (του) επιχειρηματικού πνεύματος» (ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Βρυξέλλες, 30.5.2017 COM (2017) 248 final, π.1).

Αυτή η εικόνα δεν μπορεί να μας ξενίζει, αφού, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην ανάλυση του συγκεκριμένου, τα βασικά κίνητρα πίσω από την ίδρυση, ανάπτυξη και ολοκλήρωση της ΕΕ είναι πρώτιστα οικονομικά. Η συζήτηση του Μπουζάκη (2006) επιβεβαιώνει αυτό το γεγονός και καταδεικνύει με ιδιαίτερη σαφήνεια τον συγκεκριμένο ρόλο που η εκπαίδευση αναμένεται να διαδραματίσει μέσα σε ένα πλαίσιο όπου δεσπόζει ο οικονομικός λόγος.

Η αντίληψη που κυριαρχεί για την ενιαία Ευρώπη διαπερνάται από την οικονομική παράμετρο. Η ενιαία Ευρώπη θεωρείται πρωτίστως Ενιαία Αγορά. Η Ευρώπη του πολιτισμού, η κοινοτική Ευρώπη δεν αποτελεί σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση της κοινοτικής πολιτικής που κυριαρχείται από τη νεοφιλελεύθερη αντίληψη. Η εκπαίδευση, με βάση την προτεραιότητα της αγοράς, καλείται να υπηρετήσει τις ανάγκες της, τους οικονομικούς δείκτες. Για το λόγο αυτό και η γενική υποχρεωτική εκπαίδευση, με βάση την προτεραιότητα της αγοράς, καλείται

να υπηρετήσει τις ανάγκες της, τους οικονομικούς δείκτες. (...) Στο πλαίσιο μιας **νεολειτουργικής αντίληψης** τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις ενός διευρυνόμενου συστήματος αναπαραγωγής των κυρίαρχων διεθνών οικονομικών σχέσεων (Τσαούσης, 1993: 78-89). Οι επιλογές αυτές οδηγούν αναπόφευκτα στην **επαγγελματοποίηση**, την **οικονομικοποίηση** της εκπαίδευσης. Η **οικονομική αποτελεσματικότητα** των εκπαιδευτικών συστημάτων προτάσσεται ως στόχος της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ υποβαθμίζεται η κοινωνική δικαιοσύνη και ο εκδημοκρατισμός. Η λειτουργία **παροχής προσόντων** ήταν κυρίαρχη για το σχολείο που οραματιζόταν η ΕΕ, ενώ μετά τη δημοσίευση της Πράσινης Βίβλου αποκτούν νόημα και η λειτουργία της ενσωμάτωσης και της κοινωνικής ένταξης (Μπουζάκης, 2006: 293/4, εμφάσεις στο ίδιο το κείμενο).

Οι στόχοι που η Ενωσιακή εκπαιδευτική πολιτική θέτει καθώς και οι σχετικές δράσεις της υπηρετούν τους απώτερους στόχους του μετασχηματισμού της κοινωνίας σε μια κοινωνία της γνώσης. Όπως συμπεραίνει ο Τσαούσης (2007: 470/1), η ΕΕ «προετοίμασε σταδιακά και με μεθοδικά βήματα την πορεία μετάβασης της Ευρώπης από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης διαμορφώνοντας μια συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική». Αυτοί οι στόχοι και αυτές οι δράσεις καταδεικνύουν ξεκάθαρα την οικονομικοποίηση/επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης, για την οποία κάνει λόγο ο Μπουζάκης (2006). Αναφέρουμε ενδεικτικά προς τεκμηρίωση κάποια παραδείγματα:

- (α) ο «εκσυγχρονισμός του πανεπιστημίου», μια απόφαση που λήφθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2007, στόχο είχε να διασφαλίσει την ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης. Όπως συζητά ο Dale (2007, όπ. αναφ. στο Gunn & Mintrom, 2016: 246), μετά το 2006 παρατηρείται μια αυξανόμενη έμφαση στην έρευνα και την καινοτομία εντός της ατζέντας «Ευρώπη της Γνώσης». Αυτή η ατζέντα «επιδίωξε ρητά να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες στη μετάφραση της έρευνας σε εμπορικές ευκαιρίες, και την έλλειψη καινοτομίας και επιχειρηματικής κουλτούρας στην ανώτερη εκπαίδευση» (ό.π.). Προφανής στόχος του εκσυγχρονισμού η οικονομική εκμετάλλευση της έρευνας. Να υπενθυμίσουμε πως αυτός ο επιδιωκόμενος εκσυγχρονισμός αναμένεται να συμβάλει, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στη σμίκρυνση του κενού που χωρίζει την ΕΕ από τις ΗΠΑ σε αυτόν ειδικά τον τομέα.
- (β) Αυτός ο προσανατολισμός της έρευνας στην οικονομία αναδεικνύεται κάθετα και στην περίπτωση του “Horizon 2020”, το μεγαλύτερο πρόγραμμα Έρευνας και Καινοτομίας που δρομολόγησε ποτέ η ΕΕ, με σχεδόν ένα προϋπολογισμό €80 δισεκατομμυρίων για την περίοδο 2014-2020 (<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>). Το

εν λόγω πρόγραμμα, το οποίο απευθύνεται και σε χώρους πέραν του πανεπιστημιακού, αποτελεί το χρηματοδοτικό εργαλείο εφαρμογής του Innovation Union, μια «πρωτοβουλία ναυαρχίδα» της Στρατηγικής Ευρώπη 2020, στοχεύει «στη διασφάλιση της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης» και αναμένεται «να οδηγήσει σε περισσότερα επιτεύγματα, ανακαλύψεις και παγκόσμιες πρωτιές μεταφέροντας τις σπουδαίες ιδέες από το εργαστήριο στην αγορά» στους συγκεκριμένους τομείς που το πρόγραμμα καθορίζει, όπως της υγείας και καθαρής ενέργειας, για παράδειγμα. Απώτερος «στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι η Ευρώπη παράγει επιστήμη και τεχνολογία παγκοσμίου επιπέδου που δίνουν ώθηση στην οικονομική ανάπτυξη» (<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>).

- (γ) Η επαγγελματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου σκοπός της εκπαίδευσης είναι «η ενδυνάμωση της επαγγελματικής ισχύος». Όπως συζητούν σε σχετική κριτική τους οι Κοντρογιάννος και Παπαδάκης αντλώντας από τον Lyotard, «το κριτήριο της γνώσης» σε αυτή την περίπτωση «δεν είναι η διερεύνηση του αληθινού αλλά η εμπέδωση του χρήσιμου με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να επιδίδεται σε μια πολιτική του δελεασμού παρουσιάζοντας την αναγκαιότητα των εμπορευμάτων της» (Lyotard, 1979: 78-88 όπ. αναφ. Κοντρογιάννος & Παπαδάκης, 2005: 246).
- (δ) Η μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μέχρι ενός μέγιστου ποσοστού 10% ως το 2020 αποτελεί πρωταρχικό στόχο της Στρατηγικής Ευρώπη 2020 λόγω της «δυνατής του σχέσης» με τους βασικούς μακρόπνοους στόχους για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (Lastra-Bravo, Tolón-Becerra & Salinas Andújar, 2013:570/571), της άμεσης και θετικής επίδρασης στην απασχολησιμότητα των νέων, καθώς και του γεγονότος ότι συμβάλλει στη διακοπή του φαύλου κύκλου της υλικής στέρησης, κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχειας (EC2006b όπ. αναφ. στο Lastra-Bravo, Tolón-Becerra & Salinas Andújar, 2013: 571). Κάθε μείωση του ποσοστού αναμένεται λογικά να οδηγεί σε αύξηση της οικονομικής ανάπτυξης. Ενισχυτικό ως προς αυτό το σημείο είναι το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Peter Drucker (1969: 322-325 όπ. αναφ. στο Τσαούσης, 2007: 282), πως «υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της ικανότητας μιας οικονομίας να μεγαλώσει και να ανταγωνιστεί στον κόσμο

σήμερα και του ρυθμού αύξησης του πληθυσμού της που παραμένει στο σχολείο πέρα από το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας του».

- (ε) Εξίσου σημαντικός επί μέρους στόχος είναι και η αύξηση του ποσοστού των νέων ηλικίας 30-34 ετών που συμπληρώνουν ανώτερη εκπαίδευση ή ισοδύναμη, στο 40% ως ελάχιστο. Η επίτευξη αυτού του στόχου αναμένεται να έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη και στην απασχόληση (Council of the European Union, Council conclusions on the role of education and training in the implementation of “Europe 2020” strategy; <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:EN:PDF>). Για να καταστεί ωστόσο εφικτός αυτός ο στόχος, χρειάζεται λογικά να υπάρξει παράλληλα και αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (πράγμα που επιδιώκεται), ώστε να αυξηθεί η δυνητική προσέλευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τσαούσης, 2007: 307).
- (στ) Ωστόσο, ο σημαντικότερος στόχος που τίθεται είναι η εφαρμογή της διά βίου μάθησης – ένας στόχος που, σύμφωνα με τον Τσαούση (ό.π.: 306) ανάγεται σε βασικό άξονα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η προώθησή της αναδεικνύεται ως «μια εκ των κορυφαίων προτεραιοτήτων της Ευρώπης» (Murphy, 2005: 117). Η διά βίου μάθηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη αλληλένδετων μεταξύ τους στόχων: της οικονομικής ανάπτυξης, της βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας, της μείωσης της ανεργίας και κατ'επέκταση της μείωσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Η επιτυχής μετάβαση προς την κοινωνία της γνώσης φαίνεται να βρίσκεται σε μια άμεση σχέση εξάρτησης από την επιτυχή εφαρμογή της διά βίου μάθησης, αφού στην πράξη αυτό σημαίνει μια ευελιξία και μια προσαρμοστικότητα στην απόκτηση καινούργιων προσόντων και δεξιοτήτων που ικανοποιούν τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Αυτή η σημαντικότητα και βαρύτητα που αποδίδεται στη διά βίου μάθηση είναι ξεκάθαρη και υπερτονίζεται σε πολλά σημαντικά κείμενα της ΕΕ. Αξίζει να αναφέρουμε κάποια παραδείγματα που τεκμηριώνουν αυτή τη σχέση εξάρτησης και ταυτόχρονα καταδεικνύουν τη βαρύτητα που αποδίδεται σε αυτή τη μορφή μάθησης.

Στον Πρόλογο του Λευκού Βιβλίου (εκδόθηκε από την ΕΕ το 1996, Ευρωπαϊκό Έτος της Διά Βίου Μάθησης) που προτάσσουν οι Επίτροποι Παιδείας και Απασχόλησης με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση – Προς τη Μαθησιακή Κοινωνία» επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η κοινωνία της πληροφορίας, η επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος, η επίδραση των γεγονότων αυτών παρατηρούνται καθημερινά. Στις επιχειρήσεις οδηγούν στην ανάπτυξη νέων μορφών εργασίας. Από τα σχολεία απαιτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Οι μεταβολές αυτές δεν είναι τυχαίες. ... Επειδή δεν τις περιμέναμε, οι κοινωνίες μας αντιμετωπίζουν ένα δραματικό μέγεθος ανεργίας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Όσο κι αν είναι ουσιώδης, από μόνη της η οικονομική αύξηση δεν θα καταφέρει να λύσει το πρόβλημα. ...

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να παίξουν κεντρικό ρόλο εν προκειμένω. Πώς θα εξοπλιστούν οι εργάτες με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που τους είναι απαραίτητες προκειμένου να προσαρμοστούν γρήγορα στη μεταβολή και τις νέες ανάγκες; Πώς μπορούν τα άτομα να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες και ικανότητες που θα χρειαστούν σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής τους ως εργαζόμενοι; (όπ. αναφ. στο Τσαούσης, 2007: 451)

Αυτή η έμφαση που αποδίδεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη ρητορική που κάνει την εμφάνισή της σε πολλά κείμενα της ΕΕ για την «εκπαίδευση και την κατάρτιση». Στόχος αυτής της ανάπτυξης δεν είναι άλλος από την ικανοποίηση των αναγκών της «Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς, μιας ενοποιημένης Ευρωπαϊκής «κοινωνίας της γνώσης» και μιας Ευρωπαϊκής ανταγωνιστικής οικονομίας που βασίζεται στη γνώση» (Καζαμιάς, 2008: 624). Η εκπαίδευση φαίνεται να εμπορευματοποιείται. Αυτό που ο εκπαιδευτικός λόγος προτάσσει είναι η εργαλειακή/χρηστική γνώση, οι εργαλειακές/χρηστικές δεξιότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, ως ένα μέσο διασφάλισης της απασχολησιμότητας τους. Οι νέες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται καθορίζονται από τις ανάγκες της οικονομίας και τις ραγδαίες εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα. Και στο επόμενο κείμενο όχι μόνο είναι εμφανής η κάθετη πρόσδεση της εκπαίδευσης στο κάρο της οικονομίας αλλά παράλληλα είναι σαφές πως αυτή η πρόσδεση διατρέχει όλες τις βαθμίδες της.

Στο κείμενο με τίτλο «Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών: πρώτα ο άνθρωπος», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογραμμίζει πως:

74. Αυτό που χρειάζεται η Ευρώπη είναι η εκ βάθρων αναδιάρθρωση του συστήματος εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης που να ανταποκρίνεται στην επανάσταση των ΤΠΕ (τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών). Χρειαζόμαστε μια νέα σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εργασίας και επαγγελματικής κατάρτισης ...

75. Μακροπρόθεσμα, η βασική ανάγκη για την Ευρώπη είναι να αναπτύξει μια νέα *αρχιτεκτονική διά βίου εκπαίδευσης* και επαγγελματικής κατάρτισης, που θα δραστηριοποιεί όλους τους παράγοντες των συστημάτων εκπαίδευσης και

επαγγελματικής κατάρτισης, «συμπεριλαμβανομένων των σχολείων» [...]. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών: πρώτα ο άνθρωπος*, συμπλήρωμα 3/96 στο Δελτίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σ.21 όπ. αναφ. στο Τσαούσης, 2007: 451/2, εμφάσεις από τον Τσαούση).

Οι επαναστατικές αλλαγές που σημειώνονται στον τομέα των ΤΠΕ καθορίζουν τις αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλαγές που αναμένεται να συμβαδίζουν συνεχώς με τις εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα, η ανάπτυξη του οποίου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών. Η διά βίου μάθηση απαντά σε αυτές τις αλλαγές και αποτελεί ένα μέσο για τη διατήρηση της ανταγωνιστικότητας, και κατ'επέκταση, οικοδομώντας στη σκέψη του Marc Murphy (2005: 129) «στην πολιτική και οικονομική επιβίωση» της Ένωσης. Όπως φαίνεται στο Υπόμνημα για τη Διά Βίου Μάθηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2000), τα θεμέλια επιτυχίας της τοποθετούνται στην υψηλή ποιότητα της βασικής εκπαίδευσης.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 δεν έγινε απλά δεκτό ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής συμβάλλει στη διατήρηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας και της απασχολησιμότητας, αλλά και ότι είναι το καλύτερο μέσο καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού – και αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να τοποθετήσουν τα άτομα και τις ανάγκες τους στο επίκεντρο της προσοχής τους.

(...) Η διά βίου μάθηση βλέπει την μάθηση σαν μια αδιάλειπτη συνέχεια «από τον λίκνο έως τον τάφο». **Η υψηλής ποιότητα βασική εκπαίδευση για όλους**, από την νεότερη παιδική ηλικία και εξής **αποτελεί το ουσιαστικό θεμέλιο**. Η βασική εκπαίδευση, ακολουθούμενη από την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, πρέπει να εφοδιάσει όλους τους νέους με τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται σε μια οικονομία που θεμελιώνεται στην γνώση (εμφάσεις στο ίδιο το κείμενο).

Στεκόμαστε ιδιαίτερα στο θέμα της βασικής εκπαίδευσης, αφού η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί τον χώρο διερεύνησής μας και η ρητορική της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης διατρέχει κάθετα και τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο, όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει και αναφέρει. Η ποιοτική βασική εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά προϋπόθεση για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της ΕΕ στο παγκόσμιο στερέωμα – η ανταγωνιστικότητα τοποθετείται ουσιαστικά σε μια σχέση εξάρτησης από την ποιότητα της εκπαίδευσης. Παράλληλα αποτελεί προϋπόθεση για την προώθηση της απασχόλησης. Όπως επισημαίνεται από την Επιτροπή στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση, για να ενισχυθεί και να προωθηθεί η απασχόληση, η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να στηρίζεται σε μια στρατηγική που να δίνει, ανάμεσα σε άλλα, «**έμφαση σε μιας καλής ποιότητας γενική βασική εκπαίδευση** και σε ένα φάσμα ικανοτήτων που ευνοούν την καινοτομία» (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 382, έμφαση δική μας).

Αν αναλογισθούμε πως βασικά αίτια κοινωνικού αποκλεισμού είναι η ανεργία και συνθήκες οικονομικής ύφεσης, τότε μπορεί να λεχθεί πως πρωταρχική έγνοια είναι και πάλι η απασχολησιμότητα των ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, μέσα από τις θωράκισή τους με τις αναγκαίες κάθε φορά γνώσεις και δεξιότητες ώστε να καθίστανται ευπροσάρμοστα στις εκάστοτε ανάγκες που η οικονομία, και πρώτιστα η βιομηχανία, παρουσιάζει. Η διά βίου μάθηση αποτελεί ένα μέσο διασφάλισης της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής βιομηχανίας στις παγκόσμιες αγορές (Murphy, 2005). Η προώθησή της συνεπώς δεν μπορεί παρά να ικανοποιεί τους ευρωπαίους βιομήχανους και να έχει τη στήριξη τους. Ας μη μας διαφεύγει άλλωστε το γεγονός πως οι ίδιοι οι ευρωπαίοι βιομήχανοι είχαν, από πολύ ενωρίς, αναγνωρίσει τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα της διά βίου μάθησης και εκδήλωσαν το ιδιαίτερο τους ενδιαφέρον για αυτό το ζήτημα με τη δημοσίευση από τη Στρογγυλή Τράπεζα των Ευρωπαίων Βιομηχάνων το 1989 ενός βιβλίου με τίτλο «Εκπαίδευση διά βίου: μια ευρωπαϊκή στρατηγική» (Education for life: a European strategy) (Kairamo, 1989: 3, όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 118).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, γίνεται απόλυτα κατανοητό, γιατί η ιδέα της διά βίου μάθησης «αποτέλεσε την εκπαιδευτική προτεραιότητα της ΕΕ» (Murphy, 2005: 117). Όπως πολύ σωστά υποδεικνύει ο Heinemann (1991: 70 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 117), αυτό έγινε επειδή «μόνο εκείνοι που μπορούν να συμβαδίσουν με τις ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις, που ξέρουν αρκετές γλώσσες και είναι πρόθυμοι να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους θα διασφαλίσουν μια δουλειά καθώς και τις ευκαιρίες να βελτιώσουν τη ζωή τους μακροπρόθεσμα». Χωρίς αμφιβολία, η διά βίου μάθηση αποτελεί «μια εκπαιδευτική απάντηση στις ανάγκες της υψηλής τεχνολογίας και του μεταβαλλόμενου κόσμου» (Murphy, 2005: 129).

Ο προσανατολισμός, η υποταγή της εκπαίδευσης στα κελεύσματα της οικονομίας φαίνεται να αποτελεί μονόδρομο, αφού χρειάζεται να υπάρχει ένα συνεχές πάντρεμα παραγωγής του ανθρώπινου δυναμικού με τις εκάστοτε ανάγκες της οικονομίας. Με άλλα λόγια, επιβάλλεται να υπάρχει, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ισορροπία μεταξύ ζήτησης και προσφοράς. Ανισοσκελία σε αυτό τον τομέα θα έχει αναπόφευκτα αρνητικές επιπτώσεις στην οικονομία. Αυτός ο κίνδυνος είναι ιδιαίτερα ορατός. Όπως υπολογίζεται, «εάν επιμείνουν οι παρούσες τάσεις, η Ευρωπαϊκή οικονομία θα αντιμετωπίσει σημαντική έλλειψη ψηλά εξειδικευμένων εργατών, συντηρητικά εκτιμούμενη μεταξύ 5-8 εκατομμυρίων» ανθρώπων το 2020 (McKinsey Global Institute, 2012 όπ. αναφ. στο European Investment Bank, 2016: 28), με τα μεγαλύτερα κενά να προκύπτουν στην κολλεγιακή/πανεπιστημιακή και υψηλού επιπέδου επαγγελματική εκπαίδευση, ειδικότερα στους τομείς της μηχανολογίας, των φυσικών επιστημών, των τεχνολογιών πληροφορικής

και της υγείας (European Investment Bank, 2016: 28). Η έμφαση που αποδίδεται στην αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προφανώς στόχο έχει να ικανοποιήσει αυτές τις προβλεπόμενες μελλοντικές ανάγκες.

Με δεδομένο αυτό το σκηνικό, μπορεί να λεχθεί πως υφίσταται μια υπερέμφαση στην προπαρασκευή των παιδιών για πετυχημένη ένταξη στην αγορά εργασίας. Αυτό το συμπέρασμά μας επιβεβαιώνεται τόσο από τον Καζαμία (2008: 459), ο οποίος καταδεικνύει την έμφαση της εκπαιδευτικής πολιτικής για «την ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στον χώρο της εργασίας», καθώς και από τους Πασιά και Φλουρή (2005: 393), οι οποίοι συζητούν πως «η «Ευρώπη της Γνώσης» δίνει έμφαση κυρίως στις σχέσεις της εκπαίδευσης με τον χώρο της οικονομίας και στις πολιτικές κατάρτισης που συνδέονται με την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας και την ενίσχυση της απασχόλησης». Αυτή η διαμορφούμενη εικόνα μας επιτρέπει να αποδεχθούμε, χωρίς οποιεσδήποτε αμφιταλαντεύσεις, το συμπέρασμα του Τσαούση (2007: 452) πως «τελικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι πια η *μόρφωση* του ατόμου αλλά η *απασχολησιμότητα* του» (έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Κάτω από αυτό το πρίσμα και με δεδομένη την σχεδόν απόλυτη κυριαρχία του οικονομικού λόγου στον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να λεχθεί πως βρισκόμαστε μπροστά σε μια μορφή άτυπης και κάθετης συγχώνευσης (vertical integration), και πιο συγκεκριμένα σε μια ολοκλήρωση προς τα πίσω (backward integration), όπου η οικονομία/βιομηχανία ελέγχει τους προμηθευτές της. Πρόκειται δηλαδή για ένα φαινόμενο όπου ουσιαστικά η εκπαίδευση αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται απλά ως αναπόσπαστο μέρος της εφοδιαστικής αλυσίδας.

Με δεδομένη την υπερέμφαση που δίνεται στον οικονομικοαναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης, όπως καταδεικνύεται μέσα από την όλη συζήτησή μας, πρωταρχικός στόχος του σχολείου φαίνεται να είναι η αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων με την κατασκευή του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, που δεν είναι άλλος από τον «homo economicus». Ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος παρουσιάζεται έντονα θεμελιωμένος στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης (π.χ. Πασιάς & Φλουρή, 2005· Ζμας, 2007· Τσαούσης, 2007· Καζαμίας, 2008·). Είναι αναγκαίο και σημαντικό να σημειώσουμε ωστόσο σε αυτό το σημείο πως «**η οικονομιστική αντίληψη της εκπαίδευσης, σε ένα βαθμό, είναι επιθυμητή**» (Καζαμίας, 2008: 477, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Στην προκειμένη περίπτωση ωστόσο φαίνεται να βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια χαλιναγώγηση της παιδείας στο άρμα της οικονομίας, «**και αυτό**», όπως επισημαίνει ο Καζαμίας, «**δεν είναι επιθυμητό**» (ό.π.). Η οικονομική υπερέμφαση που παρουσιάζεται συνιστά ουσιαστικά μια μονοδιάστατη οπτική αντικρίσματος του ανθρώπου, ως μια παραγωγική μηχανή και επισκιάζει, κατά τον Καζαμία (ό.π.: 457), την ιδεολογία του «homo koinonicus» και του «homo civilis», ταυτότητες εξίσου

σημαντικές. Σημειώνουμε παρενθετικά πως αυτές οι ταυτότητες είχαν μεγαλύτερη απήχηση κατά την προγενέστερη μεταπολεμική περίοδο, γεγονός που καταδεικνύει την κάθετη μετακίνηση στη σφαίρα του οικονομικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός λόγος στερείται μιας ισορροπημένης και αρμονικής οπτικής.

Κάτω από το πρίσμα αυτού του σκηνικού, και υπό μορφή σύνοψης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διακρίνουν τον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο και τα οποία έχουν άμεσα ή/και έμμεσα αναδυθεί στη συζήτησή μας, μπορούμε να συμφωνήσουμε με τον Καζαμία πως αυτός ο λόγος «διαπνέεται από έντονο οικονομιστικό ήθος, ορθολογική λειτουργικότητα, νέο-φιλελεύθερες αξίες και μια επιχειρησιακή ηθική» (Καζαμίας, 2008: 622). Αξίζει να σταθούμε επίσης και στις διαπιστώσεις του Guy Neave, μελετητή της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, ο οποίος θέτει βαθύτερα το δάκτυλο επί τον τύπον των ήλων τοποθετώντας και εξετάζοντας τον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο κάτω από το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής οπτικής. Συζητά συγκεκριμένα πως «οι νέοι στόχοι της (παιδείας) – παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, [...], ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδότηση, είναι στην πραγματικότητα «τεχνικοί» στόχοι που διατυπώνονται σε ένα διαχειριστικό ορθολογικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό παρά το «κοινοτικό-συλλογικό» μοντέλο οργάνωσης (Neave, 1988: 273-283, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008: 457).

4.04 Η διαμόρφωση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Από τη στιγμή που η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί ένα υπερεθνικό οργανισμό, η ύπαρξη κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής διατηρεί αυτό το υπερεθνικό χαρακτηριστικό· η πολιτική αυτή αποκτά, δηλαδή, μια υπόσταση ανεξάρτητη από τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Ήδη η μέχρι τώρα συζήτησή μας έχει καταδείξει πως οι στρατηγικοί στόχοι της Ένωσης αφορούν το δίκτυο στο σύνολό του και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που καθορίζονται αναμένεται να υπηρετούν την επίτευξη των στρατηγικών στόχων του δικτύου, και όχι μεμονωμένων κρατών-μελών. Όπως πολύ σωστά συζητά ο Ζμας (2007: 23), η ΕΕ ως «πολιτικό μόρφωμα και διακρατικό δίκτυο εκδηλώνει εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα που υπερβαίνουν τα αντίστοιχα των μεμονωμένων κρατών-μελών». Αυτό το στοιχείο της υπερεθνικότητας γεννά ένα καίριο ερώτημα που έχει να κάνει με τη νομιμοποίηση παραγωγής του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου. Με άλλα λόγια, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο η ΕΕ διαθέτει το νομικό δικαίωμα να διαμορφώνει υπερεθνική εκπαιδευτική πολιτική, να εκφράζει λόγο εκ μέρους των κρατών-μελών. Αν η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι θετική και δεδομένου παράλληλα ότι η εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους-μέλους

συνδέεται άμεσα με το εθνικό κράτος, τότε γεννάται εύλογα και ένα δεύτερο καίριο ερώτημα που αφορά στη σχέση μεταξύ του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου και των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, αφορά δηλαδή τον παρεμβατικό ρόλο που δύναται να διαδραματίζει η Ένωση, την έκταση αυτού του παρεμβατισμού και κατ'επέκταση την απώλεια ελέγχου, ή μη από πλευράς των κρατών-μελών όσον αφορά στη διαμόρφωση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η διαμόρφωση Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν πραγματοποιείται αυθαίρετα από τους θεσμούς. Αντίθετα, υφίσταται μια στέρεα και αδιαμφισβήτητη νομική βάση, που θεμελιώνεται στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Τσαούσης, 2007), την οποία έχει υπογράψει κάθε κράτος-μέλος. Να σημειώσουμε ότι πριν από το 1992 δεν είχε δοθεί καμία νομοθετική εξουσία στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα αναφορικά με την εκπαίδευση (Murphy, 2005). Η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική από τη συνθήκη της Ρώμης το 1957 (άρθρο 118 για την «Κοινή Πολιτική Επαγγελματικής Εκπαίδευσης») μέχρι τη δημοσίευση της «Πράσινης Βίβλου» στις 29 Σεπτεμβρίου 1993 για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση θα επικεντρωθεί κυρίως στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2006: 293). Αυτό που η Συνθήκη της Ρώμης υπογράμμιζε ήταν ο ρόλος της Κοινότητας στην εφαρμογή των πρωτοβουλιών για την επαγγελματική κατάρτιση. Στο διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της Συνθήκης της Ρώμης και του Μάαστριχτ η εκπαιδευτική πολιτική «αποτελούσε νόμιμα αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών» (Murphy, 2005: 114).

Αυτή η κατάσταση ωστόσο δεν παρέμεινε αναλλοίωτη. Με «δειλά στην αρχή βήματα», η Ένωση έχει κατορθώσει να διευρύνει την παρουσία της στον εκπαιδευτικό χώρο των κρατών-μελών της (Ζμας, 2007: 5) και σταδιακά να ισχυροποιήσει την εκπαιδευτική της πολιτική (Hilpold, 1995 όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007). Αυτό που ουσιαστικά έδωσε σημαντική ώθηση προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η Συνθήκη του 1992 για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρόλο που το άρθρο 149 της Συνθήκης καθορίζει πως «η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου [...] σεβόμενη πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος» (Τσαούσης, 2007: 261, προσθήκη έμφασης από τον Τσαούση), οι βασικοί στόχοι της Ένωσης που διατυπώνονται στα άρθρα 2 και 3, και τα οποία αναφέρουμε στη συνέχεια, «την οδήγησαν να διαμορφώσει στην πράξη ... μια δική της εκπαιδευτική πολιτική που ανατρέπει σε μεγάλο βαθμό τον εσωστρεφή χαρακτήρα της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών» (ό.π.).

Σημαντική αλλαγή που επέφερε η εν λόγω Συνθήκη ήταν ο μετασχηματισμός του άρθρου 128 της Συνθήκης της Ρώμης σε δύο διαφορετικά άρθρα στο πλαίσιο της Συνθήκης

του Μάαστριχτ και την εισαγωγή ουσιαστικά ενός διαχωρισμού μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης: το άρθρο 126 που αναφέρεται στο ζήτημα της «ποιότητας στην εκπαίδευση» και το άρθρο 127 που υιοθετεί το αυθεντικό περιεχόμενο-προτεραιότητα του άρθρου 128, την επαγγελματική κατάρτιση (Murphy, 2005: 114). Αξίζει να σημειωθεί πως το άρθρο 126 «ήταν το αποκορύφωμα της συνεχούς προσπάθειας εισαγωγής μιας κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής που να επιτρέπει **ένα βαθμό σύγκλισης** μεταξύ των κρατών-μελών γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική» (ό.π.: 115, έμφαση δική μας). Αυτή η προσπάθεια σύγκλισης δεν πρέπει να μας ξενίζει δεδομένης της άμεσης σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της καινοτομίας ως καθοριστική προϋπόθεση στη μετάβαση στην κοινωνία της γνώσης. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί ένας καθοριστικός πυλώνας επίτευξης των στρατηγικών στόχων της ΕΕ, όπως είναι η εκπαίδευση, να αφεθεί να οδεύει σε μια κατάσταση *laissez-faire*.

Παρόλο που η Ένωση «ρητά αποποιείται την «εναρμόνιση» στη γενική εκπαίδευση» (Καζαμιάς, 2008: 454), αυτή η αποποίηση δεν στάθηκε εμπόδιο να διεισδύσει και να επηρεάσει και αυτό τον χώρο. Με τα δύο προαναφερομένα άρθρα 126 και 127 της Συνθήκης η ΕΕ θα «διαμορφώσει τις θεσμικές προϋποθέσεις για τη «διείσδυσή» της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων» (Μπουζάκης, 2006: 291). Η «Πράσινη Βίβλος» για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο κείμενο που αφορά στη γενική εκπαίδευση και το οποίο διαμορφώνει το πλαίσιο της κοινοτικής δράσης στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης – δράση που υλοποιείται κυρίως με το πρόγραμμα «Σωκράτης» (ό.π.).

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ αποτελεί συνεπώς κομβικό χρονικό σημείο στην απόδοση υπερεθνικότητας στον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο. Όπως συζητά ο Τσαούσης (2007:303), η υπογραφή της εν λόγω Συνθήκης «σηματοδοτεί την καθιέρωση ισχυρής νομικής θεμελίωσης της συμβολής της Κοινότητας στην διαμόρφωση μιας σαφούς **κοινής** ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής» (έμφαση δική μας). Τρία είναι τα βασικά άρθρα της Συνθήκης που καθιστούν δυνατή τη διαμόρφωση μιας τέτοιας πολιτικής από τους θεσμούς: τα άρθρα 2 και 3 που καθορίζουν τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το άρθρο 5 που ανοίγει το παράθυρο διείσδυσης του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου στον εθνικό εκπαιδευτικό χώρο των κρατών-μελών (Τσαούσης, 2007). Πρόκειται δηλαδή για ένα άρθρο νομιμοποιητή.

Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης:

Η Κοινότητα έχει ως αποστολή, με την δημιουργία κοινής αγοράς, οικονομικής και νομισματικής ένωσης και με την εφαρμογή των κοινών πολιτικών ή δράσεων που

αναφέρονται στα άρθρα 3 και 4, να προάγει στο σύνολο της Κοινότητας την αρμονική, ισόρροπη και αειφόρο ανάπτυξη των οικονομικών δραστηριοτήτων, υψηλό επίπεδο απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας, ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, αειφόρο, μη πληθωριστική ανάπτυξη, υψηλό βαθμό ανταγωνιστικότητας και σύγκλισης των οικονομικών επιδόσεων, υψηλό επίπεδο προστασίας και βελτίωσης της ποιότητας του περιβάλλοντος, την άνοδο του βιοτικού επιπέδου και της ποιότητας της ζωής, την οικονομική συνοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ κρατών μελών.

Το άρθρο 3 προβλέπει ότι:

1. Για τους σκοπούς του άρθρου 2, η δράση της Κοινότητας περιλαμβάνει (...)

(γ) μια εσωτερική αγορά την οποία χαρακτηρίζει η εξάλειψη των εμποδίων στην ελεύθερη κυκλοφορία των εμπορευμάτων, των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων, μεταξύ των κρατών-μελών, (...)

(θ) την προαγωγή του συντονισμού μεταξύ των πολιτικών των κρατών-μελών για την απασχόληση προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά τους με την ανάπτυξη συντονισμένης στρατηγικής για την απασχόληση (...)

(π) συμβολή σε μια παιδεία και κατάρτιση υψηλού επιπέδου, καθώς και την ανάπτυξη των πολιτισμών των κρατών-μελών (...)

Τέλος το άρθρο 5 προβλέπει ότι:

Στους τομείς που δεν υπάγονται στην αποκλειστική της αρμοδιότητα, η Κοινότητα δρα σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, μόνον εάν και στον βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατον να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύναται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε κοινοτικό επίπεδο (Τσαούσης, 2007: 261/2).

Όπως συμπεραίνει ο Τσαούσης, «είναι αυτή ακριβώς η διάταξη της Συνθήκης που νομιμοποιεί την Ένωση να αναλάβει στον τομέα της εκπαίδευσης πρωτοβουλίες που είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση των στόχων που προβλέπουν τα άρθρα 2 και 3» (Τσαούσης, 2007: 262).

Με δεδομένο πλέον το δικαίωμα για δράση σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας, η μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ εποχή καταγράφει την ανάπτυξη μιας στρατηγικής διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου σε κοινοτικό επίπεδο (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 378) και μια διεύρυνση των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων της ΕΕ (Ζμας, 2007: 22). Έχοντας θέσει ως μακρόπνοο στόχο το μετασχηματισμό της κοινωνίας σε μια κοινωνία της γνώσης, «το πέρασμα από την παραδοσιακή εκπαίδευση στη διά βίου μάθηση» καθίσταται «βασική στρατηγική της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής», όπως έχουμε ήδη αναφέρει (Τσαούσης, 2007: 316, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Μια σειρά από κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής θα συγκροτήσουν, όπως συζητούν οι Πασιάς και Φλουρής, το πλαίσιο της οικοδόμησης του κοινοτικού λόγου για την Ευρώπη της Γνώσης

και, παράλληλα, «θα επηρεάσουν το σχεδιασμό και τις κατευθύνσεις της εφαρμογής των εκσυγχρονιστικών πολιτικών στο εθνικό επίπεδο των κρατών-μελών» (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 378). Ανάμεσα στα βασικότερα κείμενα ήταν: οι τρεις Λευκές Βίβλοι της Επιτροπής για την «Οικονομία» (1993), την «Κοινωνική πολιτική» (1994) και την «Εκπαίδευση» (1995), οι Λευκές Βίβλοι της Επιτροπής για την «Ευρωπαϊκή διάσταση» (1993), την «Καινοτομία» (1995), για μια «Ευρώπη της Γνώσης» (1997), καθώς και το Υπόμνημα για την Ποιότητα στην εκπαίδευση (2002) (ό.π.: 378/9).

Στεκόμαστε ιδιαίτερα στη Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1995), αφού θεωρείται ότι αποτελεί «μια νέα αφετηρία για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου της Κοινότητας, καθώς αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας» (ό.π.: 379). Ουσιαστικά το κείμενο αυτό «επιχειρεί να καθορίσει μια στρατηγική για το ανθρώπινο δυναμικό στην πορεία του μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης» προς την κοινωνία της γνώσης, προτείνοντας προς το σκοπό αυτό δύο απαντήσεις σε αυτή την πρόκληση: «την ανάπτυξη της γενικής μόρφωσης και την ανάπτυξη της ικανότητας για απασχόληση και οικονομική δραστηριότητα» (ό.π.: 380/1). Από τη στιγμή που η στρατηγική για το ανθρώπινο δυναμικό είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίτευξη οικονομικών στόχων, αυτόματα ο εκπαιδευτικός λόγος που εκφράζεται στο κείμενο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα δεδομένου της απαίτησης για συγκλίσεις στον οικονομικό τομέα.

Πέραν από την επίδραση που τα διάφορα διακηρυκτικά κείμενα ασκούν στον εθνικό εκπαιδευτικό λόγο, η διαμόρφωση προγραμμάτων από πλευράς της ΕΕ αποτελεί ένα άλλο τρόπο με τον οποίο η Ένωση δύναται να επηρεάζει άμεσα το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των κρατών-μελών της (Ζμας, 2007). Χαρακτηριστικό παράδειγμα: το «Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», το οποίο «αποτελέσε την πρώτη επίσημη απόπειρα σε υπερεθνικό επίπεδο να σχεδιαστεί και να συγκροτηθεί ενιαία κατευθυντήρια γραμμή για την αναδόμηση των εθνικών συστημάτων» (Ζμας, 2007: 23). Μέσω του προγράμματος αυτού, η Ένωση «έθεσε για πρώτη φορά κοινούς στόχους και καθόρισε δείκτες ελέγχου προόδου για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002δ· Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2002 όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 2). Με την εφαρμογή μιας πολιτικής «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα υποχρεώνονται ουσιαστικά να προσανατολιστούν προς κοινούς στόχους, τους οποίους μάλιστα καλούνται να υλοποιήσουν σε χρονικά διαστήματα που η Ένωση καθορίζει (Ζμας, 2007: 23). Είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η συγκρότηση του εν λόγω Προγράμματος «αποσκοπούσε εξ αρχής στην πραγμάτωση ενός από τους πλέον φιλόδοξους στόχους που

έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (2001)» (ό.π.), να αναδειχθεί η ΕΕ ως η «ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη συνοχή» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παρ. 5, (http://europa.eu/european_council/conclusions/index_el.htm). Αυτός ο συγκεκριμένος στόχος ώθησε ουσιαστικά στη συγκρότηση του εν λόγω προγράμματος (Ζμας, 2007).

Τα κοινοτικά κονδύλια που παρέχονται πλουσιοπάροχα προς τα κράτη-μέλη για σκοπούς που η ίδια η ΕΕ καθορίζει (σχολική χρήση νέων τεχνολογιών, για παράδειγμα) ουσιαστικά συνιστούν μια απόλυτα θετική ανταπόκριση στα κελεύσματα του Ενωσιακού λόγου (Ζμας, 2007). Μέσα λοιπόν από γενναιόδωρες επιχορηγήσεις εδραιώθηκε η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» – μια πολιτική που ναι μεν παρέχει «αναμφίβολα οικονομική στήριξη στα εθνικά συστήματα παιδείας» (Ζμας, 2007: 63) αλλά ταυτόχρονα «ασκεί εμφανείς πιέσεις» σε αυτά, «για να προχωρήσουν στην ανασυγκρότηση τους» (ό.π.: 44). Όπως συζητά ο Ζμας, «η πολιτική των «χρυσών χαλιναριών» έχει επιφέρει τον «εξευρωπαϊσμό» της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής», προωθώντας σε ορισμένα κράτη-μέλη «τις σημαντικότερες, ίσως, μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων» (ό.π.: 63). Αυτή η εξέλιξη δεν αποτελεί έκπληξη· η συμμετοχή των κρατών-μελών στα κοινοτικά προγράμματα θέτει τον εθνικό εκπαιδευτικό λόγο σε μια τροχιά γύρω από τον Ενωσιακό, αφού «επηρεάζει» όχι μόνο τους «εκπαιδευτικούς» αλλά και τους «οικονομικοπολιτικούς» στόχους σε εθνικό επίπεδο (ό.π.). Ασκούνται, με άλλα λόγια, εναρμονιστικές πιέσεις.

Ίσως η μεγαλύτερη επίδραση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές να ασκείται μέσα από τη συμμετοχή των κρατών-μελών στην Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού, η οποία θεσπίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας «ώστε να ελεγχθεί συστηματικότερα ο σχεδιασμός εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής τους δικτύωσης» (Ζμας, 2007: 93). Η εν λόγω Μέθοδος αναμένεται να λειτουργεί ως μέσο «διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παρ. 27 http://europa.eu/european_council/conclusions/index_el.htm, όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 93). Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης μεθόδου είναι συνεπώς, όπως ρητά αναφέρεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «να πετύχει μεγαλύτερη σύγκλιση προς τους κύριους στόχους της ΕΕ» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002δ: 7, όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 24). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε τις επί μέρους δράσεις της Μεθόδου, αφού αυτές καταδεικνύουν τον παρεμβατικό ρόλο της ΕΕ και τις άμεσες πιέσεις που ο Ενωσιακός λόγος δύναται να ασκεί στον εθνικό.

1. Καθορισμό κατευθυντηρίων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν.
2. Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διάφορων κρατών-μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
3. Μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες.
4. Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών» (Ζμας, 2007: 93).

«Απώτερος στόχος» της Μεθόδου «είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που επιταχύνουν την επίτευξη των «κατευθυντήριων γραμμών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εθνικό επίπεδο», και μάλιστα εντός συγκεκριμένων χρονοδιαγραμμάτων. Η πρόοδος που επιτυγχάνεται ελέγχεται με τη θέσπιση μιας σειράς κριτηρίων αναφοράς και δεικτών. Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού επιτρέπει, με άλλα λόγια, τη σύγκλιση εκπαιδευτικών στόχων σε ευρωπαϊκό επίπεδο με ταυτόχρονη, όμως, διατήρηση των «εθνικών και περιφερειακών ιδιαιτεροτήτων» (Ζμας, 2007: 94).

Αν και οι δείκτες και οι βέλτιστες πρακτικές, όπως και ολόκληρη η δέσμη κανόνων που η Μέθοδος προβλέπει, δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, ωστόσο η ούτω καλούμενη «ελεύθερη» υιοθέτηση των ευρωπαϊκών κατευθυντηρίων γραμμών όπως και η συνεπακόλουθη «εθελούσια» υλοποίησή τους έρχονται σε αντίθεση με το τι συμβαίνει ουσιαστικά στην πράξη (ό.π.). Άνετα οι δύο χαρακτηρισμοί θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από τις λέξεις «έμμεσος, φιλικός εξαναγκασμός». Ο φόβος των κινδύνων-συνεπειών που μια απουσία, παραμονή «εκτός παιγνίου» της Μεθόδου, «ιδιαίτερα όταν «εκπαιδευτικές τάσεις» διαμορφώνονται στο πλαίσιο της» (ό.π.: 95) ουσιαστικά υποχρεώνει τα κράτη-μέλη να συμμετέχουν ενεργά. Κατά συνέπεια, η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού «μετατρέπεται ουσιαστικά», όπως συζητά ο Ζμας (ό.π.: 94), «σε «ήπιο δίκαιο» (soft law) προωθώντας την εκπαιδευτική δικτύωση των χωρών, χωρίς η εθνική τους κυριαρχία να απειλείται εμφανώς». Κάτω από αυτό το πρίσμα, η «κατά κόρον προβαλλόμενη εθελοντική βάση οικοδόμησης» της εν λόγω Μεθόδου αποτελεί ουσιαστικά μια προσπάθεια καλλιέργειας μιας «ψευδαίσθηση(ς) ότι τα κράτη διαθέτουν την ευχέρεια να χαράζουν αυτόνομα την εκπαιδευτική τους πολιτική κατά την εφαρμογή της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού» (ό.π.).

Από την όλη συζήτησή μας σε αυτή την ενότητα μπορούν να εξαχθούν δύο βασικά συμπεράσματα: (α) συμφωνώντας απόλυτα με τον Murphy (2005: 127) σε αυτό το σημείο, η εκπαίδευση αποτελεί ένα τομέα κοινωνικής πολιτικής «όπου η ΕΕ απέκτησε περισσότερο έλεγχο», και από τη στιγμή που αυτό αποτελεί γεγονός, σημαίνει πως υφίσταται παράλληλα μια απώλεια ελέγχου από πλευράς των κρατών-μελών· (β) παρόλο που η εκπαιδευτική πολιτική της Ένωσης δεν μπορεί να επιβληθεί άμεσα στα κράτη-μέλη της, μπορεί ωστόσο, όπως έχουμε ήδη καταδείξει, με διάφορους τρόπους (πολιτική των «Χρυσών Χαλιναριών», «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» (Ζμας, 2007), «Horizon 2020», για παράδειγμα) να καθορίσει έμμεσα την εκπαιδευτική τους πολιτική, διαμορφώνοντας κάθε φορά το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου αναμένεται να κινηθεί αυτή η πολιτική. Με άλλα λόγια, δημιουργείται ένας εγκλωβισμός του τοπικού εκπαιδευτικού λόγου στον Ευρωπαϊκό. Η συζήτηση του Τσαούση (2007: 316, εμφάσεις στο ίδιο το κείμενο) καταγράφει την οικοδόμηση αυτού του εγκλωβισμού: «η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θέτει τους γενικούς στόχους και καθορίζει τη στρατηγική για την επίτευξη τους» ενώ η «εθνική εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει την τακτική της εφαρμογής τους σε εθνικό επίπεδο, με βάση τις ιδιαίτερες επιδιώξεις της εθνικής πολιτικής του κάθε κράτους-μέλους». Από τη στιγμή δε που καθορίζονται ενιαίοι στόχοι και από τη στιγμή που ασκείται έλεγχος στα αποτελέσματα, τα κράτη-μέλη διοικούνται έμμεσα («governing by goals and results») (Ζμας, 2007: 165). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως άλλωστε και άλλοι υπερεθνικοί οργανισμοί, «αναλαμβάνουν τον ρόλο του «οδηγού από απόσταση» (ό.π.).

Το εύλογο και καίριο ερώτημα που προκύπτει με την ανάληψη αυτού του ρόλου αφορά στο κατά πόσο καθορίζονται μονόδρομοι ή πολλαπλές επιλογές. Να σημειώσουμε πως δεδομένης της άμεσης και άρρηκτης σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομική πρόοδο και του καταλυτικού της ρόλου στο μετασχηματισμό της κοινωνίας σε κοινωνία της γνώσης, ο παρεμβατικός ρόλος της Ένωσης, ο ρόλος του οδηγού, θα πρέπει λογικά να θεωρείται αναμενόμενος και αναπόφευκτος.

Η συζήτηση των Νόνοα και Yariv-Mashal (2003) μας παραπέμπει σε μονόδρομη κατεύθυνση. Όπως συμπεραίνουν οι εν λόγω ερευνητές, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, αλλά ακόμη περισσότερο τα τελευταία χρόνια, τόσο τα προγράμματα όσο και οι οδηγίες που έχουν εφαρμοστεί σε Ευρωπαϊκό επίπεδο «αντικατοπτρίζουν την υιοθέτηση μιας «κοινής γλώσσας» της εκπαίδευσης», η οποία ουσιαστικά δημιουργεί μια τάση για την επιβολή «μιας και μόνο οπτικής» και κατά συνέπεια τείνει να «απονομιμοποιήσει» τις όποιες άλλες εναλλακτικές θέσεις (ό.π.: 426). Παρόλο που κανένα κράτος-μέλος δεν θα εγκαταλείψει μια «ρητορική ανάδειξης/επιβεβαίωσης της «εθνικής του ταυτότητας»», την

ίδια στιγμή, επισημαίνουν οι Νόννο και Yariv-Mashal, όλα τα κράτη-μέλη καταλήγουν να ενσωματώνουν «ταυτόσημες οδηγίες και λόγους», οι οποίες παρουσιάζονται ως μονόδρομος στην επίλυση εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων (ό.π.). Αυτή η παρουσία ταυτοσημίας δύναται λογικά να μεταφραστεί σε απώλεια μοναδικότητας από μέρους των τοπικών εκπαιδευτικών λόγων. Το στοιχείο της απώλειας ελέγχου στο τοπικό επίπεδο αναδεικνύουν και πολλοί άλλοι ερευνητές. Ανάμεσα τους ο Carney, ο οποίος συζητά πως οι πολιτικές και πρακτικές υπερεθνικών δομών – όπως οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για παράδειγμα, οι οποίες στοχεύουν στην ενοποίηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ή στη διαμόρφωσή τους με τρόπο που να ανταποκρίνονται στα προτάγματα της νέας οικονομίας – οδηγούν «αυξητικά σε τυποποίηση της ροής των εκπαιδευτικών ιδεών διεθνώς και αλλάζουν», όπως συμπεραίνει, «θεμελιωδώς το τι είναι η εκπαίδευση και το τι μπορεί να γίνει» (Carney, 2009: 68).

Η επίδραση συνεπώς του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου κάθε άλλο παρά θα μπορούσε να κριθεί ως αμελητέα. Όπως συζητά ο Heinemann (1991: 71 όπ. αναφ. στο Murphy, 2005: 115/6), «κατά καιρούς», τόσο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και το Συμβούλιο Υπουργών έχουν «εκ των πραγμάτων ασκήσει μεγάλη επιρροή στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών μέσω οδηγιών, ψηφισμάτων, συστάσεων και αναφορών». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Hellmann (1997: 59 κ.ε., όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 6), ο οποίος επισημαίνει πως η ΕΕ «έχει την ευχέρεια να επηρεάζει σημαντικά το εκπαιδευτικό γίνεσθαι των επιμέρους χωρών», ο δε Ζμας θέτει το όλο ζήτημα με εντονότερο τρόπο αναβαθμίζοντας την επίδραση αυτού του παρεμβατικού ρόλου και κάνοντας λόγο για «αποδυνάμωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (2007: 163). Ο Καζαμίας ωστόσο εγείρει μια άλλη σημαντική διάσταση αυτής της επίδρασης του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου στις τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές, η οποία συνίσταται σε μια απώλεια ουσιαστικά της ιδιαιτερότητας/μοναδικότητας της εκπαίδευσης σε αυτό το επίπεδο – ένα στοιχείο που έμμεσα αναδεικνύουν τόσο οι Νόννο και Yariv-Mashal όσο και ο Carney – εγείροντας κατά έμμεσο τρόπο θέμα αποδυνάμωσης των ριζών που τρέφουν αυτή τη μοναδικότητα. Συζητά συγκεκριμένα πως η ««φαντασιακή» Νέα Ευρώπη και ο ΝΕΕ», (δηλαδή, ο νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός), «επιβάλλουν την «αποενσωμάτωση» (disembeddedness) της εκπαίδευσης, όπως θα έλεγε κανείς χρησιμοποιώντας τον όρο του Anthony Giddens, από τον εθνοκεντρικό της χαρακτήρα και την «ευρωπαϊκοποίηση-διεθνοποίησή» της (Καζαμίας, 2008: 456), πράγμα ωστόσο αναμενόμενο από τη στιγμή που, ως δίκτυο, η Ένωση θέτει κοινούς στόχους.

Αυτή η «αποενσωμάτωση» για την οποία κάνει λόγο ο Καζαμίας και η «αποδυνάμωση» στην οποία αναφέρεται ο Ζμας, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως πλήρεις,

και αυτό διότι σύμφωνα με διάφορους ερευνητές τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι τόσο βαθιά ριζωμένα στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, και πολιτισμικό συγκείμενο της κάθε χώρας, ώστε είναι εξαιρετικά δύσκολο να μεταβληθούν τα ιδιαίτερα δομικά τους χαρακτηριστικά από την άσκηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής (π.χ. Green κ. ά., 1999 όπ. αναφ. στο Μούτσιος, 2002). Όπως συμπεραίνει και ο Ζμας (2007: 162), «οι αρμοδιότητες της ΕΕ δεν έχουν καταλύσει την ευθύνη των κρατών-μελών για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα».

4.05 Οι διαμορφωτές της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής

Πίσω από την οικοδόμηση μιας οποιασδήποτε πολιτικής βρίσκονται φυσικά πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία, συμβουλευοντας ή λαμβάνοντας αποφάσεις. Σε αυτό το μέρος της συζήτησής μας εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στους διαμορφωτές της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ δεν διαμορφώνεται αυθαίρετα. Αντιθέτως, οικοδομείται και εφαρμόζεται από όργανα και με διαδικασίες που καθορίζονται ρητά στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (Τσαούσης, 2007: 304). Κεντρικό ρόλο σε αυτή την οικοδόμηση διαδραματίζουν το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και η Επιτροπή που έχουν «αποφαντικές αρμοδιότητες» (ό.π.). Άλλα δύο όργανα, η Κοινωνική και Οικονομική Επιτροπή και η Επιτροπή των Περιφερειών έχουν συμβουλευτικές αρμοδιότητες (ό.π.). Οι διαδικασίες έχουν επομένως «συλλογικό χαρακτήρα» αφού σε αυτές συμμετέχουν όλα τα κράτη-μέλη (ό.π.: 317). Αυτή η συμμετοχή δεν σημαίνει ωστόσο ισοδυναμία και ισοτιμία στην άρθρωση εκπαιδευτικού λόγου, αφού υφίσταται μια ασυμμετρία δυνάμεων μεταξύ των κόμβων που συνθέτουν ένα δίκτυο (Ball, 2012), όπως η ΕΕ, η οποία συνίσταται στην ισχύ που το κάθε κράτος-μέλος διαθέτει «στο ευρύτερο γεωγραφικό και οικονομικοπολιτικό στερέωμα» (Ζμας, 2007: 4). Πέραν αυτού θα πρέπει να σημειώσουμε και την ευθύνη του ίδιου του κόμβου στο βαθμό της συμμετοχικότητάς του, κατά πόσο και σε ποιο βαθμό επιλέγει, δηλαδή, να έχει μια ενεργή ή παθητική συμμετοχή (Τσαούσης, 2007). Η διαμόρφωση του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου διευκολύνεται από τακτικές συνόδους των Υπουργών Παιδείας καθώς και από επιμέρους πρωτοβουλίες των ευρωπαϊκών υπηρεσιών ή ιδρυμάτων (π.χ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή) (Ζμας, 2007). Ο Ζμας μας δίνει μια γενική εικόνα του εύρους των εμπλεκόμενων μερών:

Κυβερνητικοί εκπρόσωποι, ανώτατοι διοικητικοί υπάλληλοι, πανεπιστημιακοί, εμπειρογνώμονες και στελέχη ιδιωτικών εταιρειών εκπαιδευτικής αξιολόγησης συμπρωταγωνιστούν με τους «γραφειοκράτες των Βρυξελλών» στο ευρωπαϊκό δίκτυο εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους συνίσταται στη σταθεροποίησή του,

συγκροτώντας μια γραφειοκρατική-τεχνοκρατική ελίτ που κινείται φυσικά ή εικονικά μεταξύ ευρωπαϊκών θεσμικών κέντρων, εθνικών κρατών και τοπικών κοινωνιών. Η συγκεκριμένη ομάδα λειτουργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ των διαφόρων κόμβων του ευρωπαϊκού δικτύου, δομώντας, διερμηνεύοντας, αναλύοντας και παγιώνοντας τον εκπαιδευτικό του λόγο (Ζμας, 2007: 23/4).

Αυτοί συνεπώς που εισηγούνται και που παίρνουν τις αποφάσεις συνιστούν μια τεχνοκρατία (Πασιάς & Φλουρής, 2005). Στεκόμαστε ιδιαίτερα σε αυτό το τεχνοκρατικό στοιχείο που φαίνεται να χαρακτηρίζει τη διαμόρφωση όλων των πολιτικών της ΕΕ. Όπως συζητούν οι Πασιάς και Φλουρής (2005: 388):

Η Κοινότητα εκλαμβάνεται ως μια «τεχνοδομή» (technostructure), η οποία αποτελείται από υψηλά καταρτισμένα άτομα, ανεξάρτητα από τις εθνικές κυβερνήσεις, που λαμβάνουν αποφάσεις με συλλογικές διαδικασίες και είναι πιστά στην ευρωπαϊκή ιδέα. Αυτά τα άτομα λειτουργούν στο πλαίσιο μιας μικρής μη ιεραρχικής δομής (Επιτροπή), η οποία μετεξελίχθηκε σε επαγγελματίες γραφειοκράτες με συγκεκριμένα δομικά, λειτουργικά και τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά. Η τεχνο-γραφειοκρατική αντίληψη εκφράζεται και διαπερνά όλη τη θεσμική δομή της Κοινότητας καθώς και το επίπεδο της λήψης των αποφάσεων. Ιδιαίτερης σημασίας θεωρείται η πλαισίωση της Επιτροπής από τους **«κατόχους της γνώσης» (ειδικούς επιστήμονες και εμπειρογνώμονες) στο πεδίο της παραγωγής των ρυθμίσεων, ώστε να εξασφαλίζεται η νομιμοποίηση, η ορθολογικότητα και η αποτελεσματικότητα των αποφάσεων** (έμφαση δική μας).

Είναι εμφανές μέσα από τα συμπεράσματα των δύο εν λόγω ερευνητών πως το βασικό θεμέλιο οικοδόμησης του εκπαιδευτικού λόγου είναι η ορθολογικότητα, ενώ ως απόλυτος προσανατολισμός καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα. Είναι σημαντικό και αναγκαίο να σημειώσουμε πως αυτό το τεχνοκρατικό/γραφειοκρατικό στοιχείο δεν παρουσιάζεται μόνο στο κοινοτικό επίπεδο αλλά και στο εθνικό (Πασιάς & Φλουρής, 2005), γεγονός που σημαίνει μια απουσία αντίφασης και σύγκρουσης στον τρόπο σκέψης και διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Mazower. Επισημαίνοντας αρχικά το γεγονός πως οι διεθνείς οργανισμοί, όπως η ΕΕ, «συνιστούν πρωτίστως εκτελεστικές γραφειοκρατίες» (Mazower, 2013: 416), σε μια γενική συζήτησή του για τη λειτουργία των δικτύων και ρυθμιστικών αρχών, επισημαίνει ότι αυτό που κυριαρχεί είναι η «αποδοτικότητα και οι ειδικές γνώσεις». Παράλληλα καυστηριάζει το γεγονός ότι η πολιτική δύναμη φαίνεται να εξοβελίζεται και στο προσκήνιο να βρίσκονται οι «ειδήμονες» (ό.π.: 417) – άνθρωποι «σοβαροί και επαγγελματίες», όπως θέλουν να παρουσιάζουν την αυτοεικόνα τους τα μέλη των διαφόρων δικτύων και ρυθμιστικών αρχών, οι οποίοι «δρουν με βάση κάτι ανιαρό αλλά αξιοσέβαστο που αποκαλείται “βέλτιστη πρακτική”» (ό.π.: 416). Κάτω από αυτό το πρίσμα, αυτό που φαίνεται να κυβερνά τον κόσμο είναι το «Ανώτατο Δικαστήριο ενός κόσμου μάνατζερ», σύμφωνα με τα λόγια του νομικού επιστήμονα Μάρτι

Κοσκενιέμι (2010 όπ. αναφ. στο Mazower, 2013: 416). Αυτός ο κόσμος του μάνατζερ, δεν μπορεί παρά να θεμελιώνεται, λογικά, στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Το πρόβλημα του εξοβελισμού της πολιτικής δύναμης αγγίζουν και αναδεικνύουν και οι Πασιάς και Φλουρής (2005), αντικρίζοντάς το από την οπτική γωνία της δημοκρατικότητας στο επίπεδο λήψης αποφάσεων. «Η κυριαρχία των «ειδικών» (τεχνοκρατών)» σε αυτό το επίπεδο «είναι εμφανής» και, όπως συζητούν οι δύο εν λόγω ερευνητές, «υπερισχύει της εξουσίας της δημοκρατικής (λαϊκής ή κοινοβουλευτικής) εκπροσώπησης στα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Κοινοβούλιο, ΟΚΕ, ΕτΠ), ο ρόλος των οποίων είναι περισσότερο συμβουλευτικός» (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 389).

Εξίσου επικριτικός είναι και ο Radaelli (1999: 37-38, όπ. αναφ. στο Πασιάς και Φλουρής, 2005: 389), ο οποίος διαπιστώνει πως «αυτό που, κυρίως, παρατηρούμε είναι μια κυβέρνηση «ειδικών» τεχνοκρατών [...]. Ο στόχος δεν είναι η ανταπόκριση στα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά η διοικητική αποτελεσματικότητα και η επιστημονική ουδετερότητα που νομιμοποιεί τις αποφάσεις της πολιτικής εξουσίας». Ο Mazower από τη μεριά του εμβαθύνει την αρνητική κριτική του και γίνεται ακόμη πιο καυστικός και επικριτικός: χαρακτηρίζει την ΕΕ ως «μια γραφειοκρατική ελίτ, η οποία εξακολουθεί να θεωρεί την εθνική κυριαρχία εμπόδιο που πρέπει να ξεπεραστεί, διευθύνει τη διαδικασία της ενοποίησης, αλλά έχει ξεχάσει σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της κοινωνικής αλληλεγγύης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (Mazower, 2013: 408) που οραματίζονταν οι διαμορφωτές του «Μανιφέστου του Βεντοτένε» (1941), (ό.π.: 407), με κυρίαρχη φιγούρα τον ακτιβιστή Αλτιέρο Σπινέλι. Το εν λόγω κείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρόδρομος της ενοποίησης της Ευρώπης. «Υπό την οπτική του Μανιφέστου του Βεντοτένε, η ομοσπονδία ήταν ένα εργαλείο που θα επέτρεπε να κερδηθεί η πάλη κατά της ανισότητας και της φτώχειας. Μια μορφή διαχειριζόμενου καπιταλισμού θα έβαζε όρια στην αγορά» (ό.π.: 408), και όχι μόνο. Όραμα των διαμορφωτών του ήταν η δημιουργία «ενός κόσμου στον οποίο ο άνθρωπος θα καθοδηγούσε και θα ήλεγχε τις οικονομικές δυνάμεις αντί οι οικονομικές δυνάμεις να ελέγχουν τον άνθρωπο» (ό.π.) – ένα όραμα που πόρρω απέχει, όπως φαίνεται να εισηγείται ο Mazower, από το υφιστάμενο όραμα της Ένωσης που παρουσιάζει ακριβώς την αντίθετη εικόνα (ό.π.: 414).

Συνοψίζοντας, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι διαπιστώσεις των ερευνητών φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι η συγκρότηση του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου κυριαρχείται από και θεμελιώνεται πρώτιστα στον επιστημονικό λόγο, στον λόγο των κατόχων της γνώσης, των εμπειρογνομόνων, γεγονός που σημαίνει πως η ορθολογικότητα κατέχει τη δεσπόζουσα θέση. Θέτοντάς το αλλιώς κάτω από το πρίσμα της «δομής» της ανθρώπινης ψυχής, η νόηση αποτελεί το απόλυτο θεμέλιο της οικοδόμησης αυτού του λόγου.

4.06 Επί μέρους εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στον δάσκαλο

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση στην επίτευξη των στρατηγικών οικονομικοκοινωνικών στόχων της Ένωσης. Ο Ενωσιακός λόγος διακατέχεται από μια απόλυτη σιγουριά ως προς τον καθοριστικό ρόλο του παράγοντα «ποιότητα». Όπως αναφέρεται σε σχετική ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών (30.5.2017 COM(2017) 248 final), **«μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους θα βοηθήσει την Ευρώπη να επιτύχει τους οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους της. [...] Η καλή εκπαίδευση αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την έρευνα και την ανάπτυξη, την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα»** (σ.2, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Όπως επισημαίνεται περαιτέρω στην ανακοίνωση, «η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει αποφασιστική σημασία για τις προοπτικές και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στη ζωή των νέων» (ό.π.). Δεδομένης της υιοθέτησης μιας τέτοιας οπτικής, δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη – αντιθέτως κρίνεται λογικά ως απόλυτα αναμενόμενο – πως «η βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα» για την Ένωση (ό.π.: 12), αφού τα σχολεία «θέτουν τα θεμέλια για την επαγγελματική επιτυχία» (ό.π.: 11). Αυτή δε η προτεραιότητα καθορίζεται τόσο σε Ενωσιακό επίπεδο όσο και στο επίπεδο των κρατών-μελών, με τη βελτίωση να προϋποθέτει μεταρρυθμίσεις στο εθνικό επίπεδο (ό.π.).

Από τη στιγμή που η βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης τίθεται ως ύψιστη προτεραιότητα, εύλογα μπορεί να συναχθεί πως το δημόσιο σχολείο, ως γενική εικόνα σε Ενωσιακό επίπεδο, δεν είναι εσωτερικά αποτελεσματικό, δεν πετυχαίνει ιδιαίτερα στην αποστολή του για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και συνεπώς αδυνατεί να θέσει τα απαιτούμενα θεμέλια για επαγγελματική επιτυχία. Η πραγματικότητα δεν διαψεύδει το συμπέρασμα μας. Σε Ενωσιακό επίπεδο 11% των μαθητών φεύγει από το σχολείο χωρίς τα τυπικά προσόντα, ενώ, όπως καταδεικνύεται από στοιχεία του προγράμματος PISA, το ποσοστό των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις στις επιστήμες αυξήθηκε από 16.6% το 2012 σε 20.6% το 2015 (ό.π.). Σε τοπικό επίπεδο, όλα σχεδόν τα κράτη-μέλη αντιμετωπίζουν ορισμένες βασικές προκλήσεις, όπως, για παράδειγμα, αδυναμίες στην ανάπτυξη ικανοτήτων σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Τα πιο πρόσφατα αποτελέσματα του προαναφερόμενου προγράμματος δείχνουν πως ένα ποσοστό 20% των μαθητών αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην ανάπτυξη επαρκών δεξιοτήτων στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (ό.π.). Παράλληλα το ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνουν πολύ καλά αποτελέσματα στην Ευρώπη «είναι σχετικά χαμηλό» ακόμη και τα κράτη-μέλη της ΕΕ με τις καλύτερες επιδόσεις έχουν χαμηλότερες επιδόσεις

από αυτές των προηγμένων χωρών της Ασίας» (ό.π.) – μια εικόνα που από πλευράς πρόβλεψης βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας της Ένωσης έναντι σημαντικών ανταγωνιστών θα τείνει λογικά να προκαλεί ιδιαίτερο πονοκέφαλο στους διαμορφωτές οικονομικής πολιτικής.

Με δεδομένη την απογοητευτική αυτή εικόνα και την άρρηκτη σύνδεση της υψηλής ποιοτικής εκπαίδευσης με την επίτευξη των στρατηγικών οικονομικο-κοινωνικών στόχων της ΕΕ, οι επί μέρους εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στον δάσκαλο βρίσκονται κάθετα ενσωματωμένες στη ρητορική της ποιότητας, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ένα μεταρρυθμιστικό λόγο. Οι δάσκαλοι «καλούνται να διαδραματίσουν ένα ρόλο-κλειδί στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» (http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_en). Ο Ενωσιακός λόγος παρουσιάζεται να κινείται γραμμικά: υψηλή ποιότητα, αποτελεσματική διδασκαλία = καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα = καλύτερη ποιότητα εργατικού δυναμικού = καλύτερες ευκαιρίες εργοδότησης. Επεκτείνοντας αυτή τη σκέψη, μπορεί να λεχθεί πως πρώτιστη ευθύνη του δασκάλου είναι η οικοδόμηση του απαραίτητου εργατικού δυναμικού, η διαμόρφωση ενός homo economicus, γεγονός που σημαίνει πως η σχέση ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος διαμεσολαβείται από μια χρηστικότητα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορεί με ασφάλεια να λεχθεί πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στον δάσκαλο αναδύονται κάθετα μέσα από τη θεωρία της ανάπτυξης ανθρώπινου κεφαλαίου, στην οποία και παραμένουν σταθερά εγκλωβισμένες. Αυτό είναι αναμενόμενο και ουσιαστικά αναπόφευκτο δεδομένου πως αυτή η θεωρία αποτελεί, όπως έχουμε ήδη καταδείξει μέσα από τη συζήτησή μας, την οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται και καθορίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από την προετοιμασία των ανθρώπινων πόρων ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική πρόοδο. Το συμπέρασμά μας αυτό ενισχύει η συζήτηση της Csilla Stéger, η οποία παρατηρεί πως «η γέννηση και η ανάπτυξη των Ευρωπαϊκών πολιτικών για τον δάσκαλο ήταν οι συνέπειες των στρατηγικών οικονομικών επιταγών και (επιταγών) απασχόλησης» (Stéger, 2014: 337).

Υψηλής ποιότητας εκπαίδευση δεν νοείται χωρίς υψηλά ποιοτικούς δασκάλους. Κατά συνέπεια, ο ποιοτικός δάσκαλος αποτελεί κριτικής σημασίας και βαρύτητας παράγοντα στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων της ΕΕ. Πρωταρχική επιδίωξη είναι επομένως η οικοδόμηση ενός ποιοτικού δασκάλου. Αυτό τεκμηριώνεται με διάφορες αναφορές σε σημαντικά κείμενα της ΕΕ. Ανάμεσα στους βασικούς στόχους για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που καθορίζονται για την επίτευξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας βρίσκεται στην πρώτη γραμμή «η βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, με ειδική έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας

της εκπαίδευσης των δασκάλων και των εκπαιδευτών τους» (Stéger, 2014: 332). Ο δάσκαλος βρίσκεται στο επίκεντρο της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού κρίνεται πως η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του αποτελεί παράγοντα-κλειδί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_en) και κατ'έκταση στην παραγωγή υψηλής ποιότητας εργατικού δυναμικού. Αυτή η συσχέτιση είναι ξεκάθαρη και άμεση. Όπως σημειώνεται στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής “Rethinking Education” (2012), «η μεταρρύθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι αναγκαία στην επίτευξη ψηλότερης παραγωγικότητας και στην προσφορά ψηλά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού» (http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η Επιτροπή προσκάλεσε τα κράτη-μέλη να:

αναθεωρήσουν και να ενδυναμώσουν το επαγγελματικό προφίλ όλων των διδακτικών επαγγελμάτων εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα καθώς και την ακαδημαϊκή και παιδαγωγική ποιότητα της Αρχικής Εκπαίδευσης των Δασκάλων (Initial Teacher Education), εισαγάγοντας καλά οργανωμένα συστήματα με επαρκείς πόρους για την πρόσληψη, επιλογή, αρχική κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού βασισμένα σε ξεκάθαρα καθορισμένες ικανότητες που χρειάζονται σε κάθε στάδιο της διδακτικής τους καριέρας [...] (European Commission, 2012a, όπ. αναφ. στο http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf).

Και σε αυτή την πρόσκληση φαίνεται να ενυπάρχει μια ακόμη προσπάθεια ολοκλήρωσης προς τα πίσω. Ο έλεγχος στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων αποτελεί μάλλον το τελευταίο στάδιο μιας τέτοιας ολοκλήρωσης, τον τελευταίο κρίκο στην εφοδιαστική αλυσίδα, στο επίκεντρο της διαδρομής της οποίας βρίσκεται ο δάσκαλος. Είναι δε ξεκάθαρο μέσα από το συγκεκριμένο λόγο που αρθρώνεται πως πρωταρχική έγνοια είναι η οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Όπως τονίζεται στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «Supporting teacher competence development for better learning outcomes» (http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf) «το να διασφαλίσει κανείς πως τα έξι εκατομμύρια δασκάλων της Ευρώπης έχουν τις απαραίτητες ικανότητες που χρειάζονται για να είναι αποτελεσματικοί στην τάξη αποτελεί ένα από τα κλειδιά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων». Η ρητορική της ποιότητας εμπεριέχει στον πυρήνα της την αποτελεσματικότητα.

Σε σύμπνοια με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κινείται και ο λόγος που αρθρώνει το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Σε απόφασή του τον Σεπτέμβριο 2008 για τη

βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των δασκάλων (P6 TA(2008)0422; <https://epthinktank.eu/2014/03/20/teacher-education-in-europe>), είχε απευθύνει 36 προτάσεις προς το Συμβούλιο, την Επιτροπή, και τα κράτη μέλη, και όχι μόνο. Ανάμεσα στις βασικές αυτές προτάσεις ήταν: «περισσότερη και καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης των δασκάλων, η πρόσληψη των καλύτερων υποψηφίων ως θέμα προτεραιότητας για όλα τα υπουργεία παιδείας, η προώθηση συνεχούς ... επαγγελματικής εκπαίδευσης καθόλη τη διάρκεια της διδακτικής τους καριέρας, συστηματικές ευκαιρίες για όλους τους δασκάλους να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους» (<https://epthinktank.eu/2014/03/20/teacher-education-in-europe>). Παρόλο που ούτε και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κάνει στη συγκεκριμένη περίπτωση ρητή αναφορά στην αποτελεσματικότητα, αυτή η έννοια ενυπάρχει στις προδιαγραφές που αφορούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των προσόντων των δασκάλων.

Βασικός πυλώνας της ποιότητας της διδασκαλίας αποτελούν οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Το θέμα των ικανοτήτων φαίνεται να βρίσκεται πολύ ψηλά στην ατζέντα της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως καταδεικνύεται από τη σωρεία των κειμένων που εκδόθηκαν μεταξύ του 2006 και 2013 (Stéger, 2014). Αυτά τα κείμενα όχι μόνο καθόριζαν τις αναγκαίες ικανότητες και εξηγούσαν τη σημαντικότητά τους, αλλά εισηγούνταν πολιτική πρακτική στο «πώς τα πλαίσια ικανοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία ανάπτυξης για ένα εκπαιδευτικό σύστημα» (Stéger, 2014: 339). Στεκόμαστε ιδιαίτερα στο έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2012b) στο οποίο καθορίζονται οι πυρηνικές ικανότητες για αποτελεσματική διδασκαλία στον 21^ο αιώνα (ό.π.) – γεγονός που καταδεικνύει για άλλη μια φορά τον απώτερο και πρωταρχικό στόχο για την οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού δασκάλου – και οι οποίες υποβλήθηκαν στα κράτη-μέλη για αναστοχασμό. Οι εισηγήσεις αυτές δεν αποτέλεσαν στο τέλος της ημέρας απλά μια ροή λόγου. Αντίθετα διαδραμάτισαν ένα πιο ουσιαώδη ρόλο στην προκειμένη περίπτωση. Όπως συζητά η Stéger (2014: 339), «η συνεχής έμφαση των συζητήσεων στο επίπεδο της Ενωσιακής πολιτικής αναμφίβολα επηρέασε τις συζητήσεις και τη διαμόρφωση πολιτικής σε εθνικό επίπεδο ενδυναμώνοντας την επίγνωση για την ανάγκη δημιουργίας μιας ξεκάθαρης δέσμης ικανοτήτων».

Ο παρεμβατικός ρόλος της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές που καταγράφεται γενικά παρουσιάζεται και στις επί μέρους πολιτικές που αφορούν τον δάσκαλο. Παρόλο που η διαμόρφωση αυτών των πολιτικών αποτελεί μια συμμετοχική διαδικασία από μέρους των κρατών-μελών, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, γεγονός παραμένει πως η ΕΕ «λαμβάνει αποφάσεις για κοινή δράση, υιοθετεί εισηγήσεις και παρέχει κείμενα εργασίας καλών πρακτικών καθώς και κατευθυντήριες

γραμμές για τη διαμόρφωση πολιτικής» (Stéger, 2014: 343). Όπως συζητά η Stéger (ό.π.), η ΕΕ «έχει γίνει ένας δρώντας-κλειδί σε θέματα πολιτικής που αφορούν τον δάσκαλο», «μια καθοδηγητική δύναμη με επιρροή που παρέχει αναπτυξιακούς στόχους». Το 2007, για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε τα κράτη-μέλη να λάβουν μέτρα ώστε «να βελτιωθεί το επίπεδο των προσόντων καθώς και ο βαθμός της πρακτικής εμπειρίας που απαιτείται για την εργοδότηση δασκάλων» (Council of the European Union, 2007 C300/8, όπ. αναφ. στο Stéger, 2014: 334). Δύο χρόνια αργότερα, το 2009, αποστέλλεται μια άλλη πρόσκληση στα κράτη-μέλη (Council of the European Union, 2009b) για τη λήψη μέτρων, ώστε να «ελκύουν και να συγκρατούν τους καλύτερους υποψήφιους στο διδακτικό επάγγελμα», για τον καθορισμό συγκεκριμένης πολιτικής όσον αφορά την αρχική κατάρτιση των δασκάλων, καθώς και τη συστηματική αξιολόγηση των συνεχών αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης τους (Stéger, 2014: 334). Να σημειώσουμε πως η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού αποτελεί ένα ισχυρό και αποτελεσματικό εργαλείο μεταφοράς της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Stéger, 2014).

Πέραν από αυτό, η χρηματοδότηση συγκεκριμένων δράσεων καθώς και η εφαρμογή διαφόρων προγραμμάτων, όπως το Διά Βίου Μάθηση, συνιστούν αποτελεσματικά οχήματα μεταφοράς και έμμεσης επιβολής και υιοθέτησης του Ενωσιακού λόγου. Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για τη χρηματοδότηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με πολιτικές που αφορούν στον δάσκαλο (Stéger, 2014). Μεταξύ 2000-2006, το εν λόγω Ταμείο είχε καθορίσει ως ύψιστη προτεραιότητα την αναβάθμιση των συστημάτων εκπαίδευσης των δασκάλων, μέσα από τη βελτίωση των αρχικών προγραμμάτων εκπαίδευσής τους καθώς και την ενδυνάμωση της συνεχούς επαγγελματικής τους εκπαίδευσης, ενώ για την περίοδο 2007-2013, η ύψιστη προτεραιότητα μετατίθεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των δασκάλων καθώς και των εκπαιδευτών τους, με ειδική έμφαση, ανάμεσα σε άλλα στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (McAnaney et al., 2010 όπ. αναφ. στο Stéger, 2014: 337). Αξίζει να αναφερθούμε και στο πρόγραμμα Κομένιους, το οποίο χρηματοδότησε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μικρής διάρκειας στο εξωτερικό για περίπου 10,000 εκπαιδευτικούς ετήσια (Stéger, 2014). Στο πλαίσιο δε της Στρατηγικής Ευρώπη 2020 και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο του στρατηγικού σχεδίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, η Επιτροπή, ενεργώντας στη βάση της αρχής της επικουρικότητας, παρέχει κατευθύνσεις πολιτικής σχετικά με τη σταδιοδρομία και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, με σκοπό να συμπληρώσει τις δράσεις που αναλαμβάνουν τα κράτη-μέλη. Ανάμεσα στις δράσεις της: η ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων και πόρων για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, η παροχή διαδικτυακών μαθημάτων (Stéger, 2014). Απώτερος στόχος, η στήριξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και

των διευθυντών των σχολείων «με σκοπό την άριστη διδασκαλία και μάθηση» (ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Βρυξέλλες, 30.5.2017 COM (2017) 248 final).

Έχοντας αναλύσει σε αδρές γραμμές τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη συγκεκριμένη μορφή που αυτή λαμβάνει, περνάμε στη συνέχεια στα ευρήματα από την ανάλυση των κειμένων αυτής της πολιτικής.

Συνοπτική εικόνα και ερμηνεία των ευρημάτων της ανάλυσης κειμένων Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής – γενικά και κατά άξονα/χαρακτηριστικό ταυτότητας

Αναλύθηκαν οκτώ κείμενα, κάπου 217 σελίδες.

Στρεφόμενοι στο βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, μπορεί με ασφάλεια να λεχθεί πως όραμα του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου δεν είναι να οικοδομήσει ένα αληθινά ανθρώπινο δάσκαλο, αντικρίζοντάς τον ως ένα αδιαίρετο «όλο», με νου αλλά και με ψυχή, που έχει έμφυτη την ανάγκη, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, οικοδόμησης νοήματος σε σχέση με την εκτέλεση του έργου του (Alderfer, 1972· Herzberg et al., 1959· Maslow, 1943, 1971· McGregor, 1960· Rogers, 1959, 1961, όπ. αναφ. στο Chalofsky, 2003· Frankl, 1995 όπ. αναφ. στο Wong 2015· Frankl, 1992 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004· Hackman & Oldham, 1980· May, 2003 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004) και τη δημιουργία δεσμού με την εργασία του ως μέσω έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού του εαυτού.

Από τη στιγμή που το νόημα της έννοιας «άνθρωπος», στο πρόσωπο του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, αναδύεται κάθετα από τον χώρο της οικονομίας, ουσιαστικά εξισώνεται με τον υψηλά εξειδικευμένο έργατη – με την έμφαση να τοποθετείται στις γνώσεις και στις δεξιότητες, ιδιαίτερα στις τελευταίες, αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, αναδύεται μια ελλειπτική και παραμορφωμένη ανθρώπινη φιγούρα. Δεδομένου ότι η ταυτότητα δασκάλου είναι άρρηκτα προσδεμένη με τις προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, αυτή η ελλειπτικότητα αναπαράγεται και στην ταυτότητα του ίδιου του δασκάλου. Το νόημα της διδασκαλίας εξισώνεται με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, με τις τελευταίες, όπως και στην περίπτωση του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Η διδασκαλία δεν αντικρίζεται ως μια αληθινή ανθρώπινη δραστηριότητα που πηγάζει από το είναι του δασκάλου, και μέσα από την οποία ο δάσκαλος μπορεί να αντλεί χαρά. Ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να την αποκόπτει από

τη σφαίρα του συναισθήματος και να ικανοποιείται με την αποτελεσματική εκτέλεση ενός ρόλου, με την παρουσία δηλαδή ενός εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη, δεδομένου πως του είναι αδιάφορο κατά πόσο υπάρχει αγάπη για τη διδασκαλία και αγάπη για το παιδί.

Συνοπτικά τα ευρήματά μας σε σχέση με τα διερευνόμενα χαρακτηριστικά ταυτότητας δασκάλου βρίσκονται σε σύμπνοια – τα αναλυούμε εκτενέστερα στη συνέχεια κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας – με την απάντηση που έχουμε δώσει στο βασικό ερευνητικό ερώτημα μας. Πρώτιστη επιδίωξη του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου είναι η οικοδόμηση ενός υπερ-αποτελεσματικού δασκάλου, στον ύψιστο δυνατό βαθμό. Υφίσταται μια βαθιά εστίαση, μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα, στην οποία αποδίδεται πρωταρχική βαρύτητα. Ιεραρχώντας την απόδοση σημαντικότητας στα χαρακτηριστικά ταυτότητας, θα λέγαμε πως η αποτελεσματικότητα βρίσκεται στην κορυφή. Στη δεύτερη θέση κατατάσσεται το χαρακτηριστικό του εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη, το οποίο συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα. Και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά οικοδομούνται μέσα από τη σφαίρα της νόησης, δεδομένου ότι η πετυχημένη διδασκαλία ορίζεται αποκλειστικά ως θέμα γνώσεων και δεξιοτήτων, αποκομμένη από τη συναισθηματική της διάσταση. Παρόλο που το σκηνικό σε σχέση με το χαρακτηριστικό του αυτόνομου αναδύεται αντιφατικό, το γεγονός ότι αναδύεται εντονότερο το στοιχείο του εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη, το οποίο βρίσκεται σε μια αρνητική συσχέτιση ως προς το χαρακτηριστικό του αυτόνομου, ξεκαθαρίζει κάπως αυτή την αντίφαση, οδηγώντας σε μια υποβάθμιση αυτού του χαρακτηριστικού. Αν κάνουμε παραδεχτή ωστόσο τη σκέψη του Καστοριάδη (1981: 148) πως «η αυτονομία αποτελεί τον τρόπο υπάρξεως του ανθρώπου» και παράλληλα λάβουμε υπόψη πως ο άνθρωπος αναδύεται ως ημι-άνθρωπος, μπορεί να συναχθεί πως η αυτονομία του ανθρώπου θα είναι σε μεγάλο βαθμό κουτσουρεμένη. Θα ακολουθεί δηλαδή την ελλειπτική πορεία της ανθρώπινης φιγούρας. Συνεπώς το όλο σκηνικό ξεκαθαρίζει ακόμη περισσότερο.

Η απουσία του χαρακτηριστικού της αυθεντικότητας – μια έννοια που εδραιώνεται στον όλο άνθρωπο – συμπλέει με το ημι-ανθρώπινο στοιχείο, αφού παρατηρείται μια ελλειπτικότητα στην ανθρώπινη φιγούρα, πράγμα που ουσιαστικά σημαίνει ακύρωση της ολότητας και της μοναδικότητας του ανθρώπου. Ο άνθρωπος παρουσιάζεται να αυτοεγκλωβίζεται στη σφαίρα της νόησης, αναδύεται μονοδιάστατος, αφού ο συναισθηματικός κόσμος της ψυχής εξοβελίζεται. Ο άνθρωπος φαίνεται να κινείται στα ρηχά σε σχέση με το απύθμενο βάθος που χαρακτηρίζει την ψυχή του. Στο όλο αναδυόμενο σκηνικό δεν φαίνεται να αναζητά γνωριμία με αυτό το βάθος. Η αγνόηση και μη προώθηση του κριτικού αναστοχασμού τεκμηριώνει αυτό το συμπέρασμα μας. Η υπερέμφαση στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, στην αποτελεσματικότητα και η παράλληλη ανάδυση της

διδασκαλίας ως μια ημι-ανθρώπινη δραστηριότητα, καθώς και η απουσία παιδαγωγικής αγάπης, τεκμηριώνει την μη ύπαρξη γνήσιας έγνοιας για το παιδί, μια έννοια που αποτελεί βασικό πυλώνα πάνω στον οποίο οικοδομείται η αυθεντικότητα.

Αυτή η υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα λειτουργεί επίσης κατασταλτικά στην ανάδυση του χαρακτηριστικού της δημιουργικότητας. Παρόλο που υφίστανται ισχνά στοιχεία δημιουργικότητας αυτή η υπερέμφαση τείνει να τα συνθλίβει. Αν αναλογισθούμε δε πως η γέννηση μιας δημιουργικής σκέψης/πράξης προϋποθέτει, ανάμεσα σε άλλα, «μια υποβάθμιση της λογικής και επαγωγικού συλλογισμού (εκτός για επαλήθευση μετά το γεγονός)» καθώς και «σκεπτικισμό όσον αφορά ένα υπερβολικά συνειδητό τρόπο σκέψης» (Arthur Koestler, 1959: 83), ενώ σύμφωνα με τον Albert Einstein, ο οποίος επίσης υποβαθμίζει τον ρόλο της λογικής, πρωταγωνιστικό και καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η «διαισθητική γνώση», η «διαίσθηση» και η «έμπνευση» (<https://www.reddit.com/r/PhilosophyofScience/comments/1a04qo/>), μπορεί να συναχθεί πως ουσιαστικά δεν ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας από τη στιγμή που η λογική, ο ορθολογισμός κατέχει τα σκήπτρα, διαποτίζοντας έντονα όλα τα κείμενα που αναλύθηκαν. Οι προϋποθέσεις που τονίζουν τόσο ο Arthur Koestler όσο και ο Albert Einstein μας παραπέμπουν σε διεργασίες στο ασυνείδητο της ψυχής, ενώ αντίθετα η λογική, πάνω στην οποία θεμελιώνεται κατά αποκλειστικότητα ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος, στη σφαίρα της συνείδησης. Ο άνθρωπος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, φαίνεται να αυτοεγκλωβίζεται στη σφαίρα της νόησης. Η ασυνείδητη όψη της ψυχής περιθωριοποιείται εντελώς. Η ανθρώπινη φιγούρα αναδύεται, για άλλη μια φορά, ελλειπτική.

Παρόλο που η αναδυόμενη συνολική εικόνα παρουσιάζει κάποια δομικά στοιχεία της έννοιας της παιδαγωγικής αγάπης, όπως η αναγνώριση της μοναδικότητας των αναγκών του παιδιού, πράγμα που σημαίνει σεβασμό στη μοναδικότητά του, αυτά τα στοιχεία διαμεσολαβούνται από μια χρηστικότητα, πίσω από την οποία βρίσκεται γερά ριζωμένη η αποτελεσματικότητα. Εάν δεν αναγνωριστούν οι μοναδικές μαθησιακές ανάγκες του παιδιού και δεν υπάρξει εξατομίκευση στις διδακτικές προσεγγίσεις είναι πιθανόν να μην παραχθούν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Από τη στιγμή δε που οι άνθρωποι αναδύονται αποκομμένοι από τη σφαίρα του συναισθήματος και συνεπώς κουτσουρεμένοι, ημι-άνθρωποι, ένα χαρακτηριστικό που μεταφέρεται και στη διδασκαλία, το νόημά της βρίσκεται εγκλωβισμένο στη σφαίρα της νόησης – αυτό από μόνο του είναι ικανό να ξεκαθαρίσει το τοπίο, αφού οι ημι-άνθρωποι που δεν κατέχουν μια συναισθηματική σφαίρα είναι εκ των πραγμάτων ανίκανοι να αγαπούν.

Πώς μπορούμε να ερμηνεύσουμε τα ευρήματά μας; Η αναδυόμενη τυπολογία της ταυτότητας δασκάλου συνιστά παράγωγο της ευρύτερης εικόνας που αφορά στον ρόλο που

ανατίθεται στην εκπαίδευση – ένας ρόλος στον πυρήνα του οποίου βρίσκεται η διαμόρφωση της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, η διαμόρφωση της ψυχής του παιδιού – στην αξία που της αποδίδεται καθώς και στην οπτική μέσα από την οποία αυτή αντικρίζεται, όπως και στο νόημα που αποδίδεται στη διδασκαλία. Αυτή δε η εικόνα αποτελεί με τη σειρά της απόρροια του τρόπου με τον οποίο αντικρίζεται ο κόσμος. Δεδομένου του ρόλου που ανατίθεται στην εκπαίδευση, μπορεί παράλληλα να λεχθεί πως η εν λόγω τυπολογία είναι άρρηκτα προσδεμένη στην τυπολογία της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη που η Ένωση οραματίζεται να διαμορφώσει, είναι ουσιαστικά εξαρτώμενη από τις προδιαγραφές της. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο, για σκοπούς κατανόησης του αναδυόμενου προφίλ ταυτότητας δασκάλου, να παραθέσουμε αυτή την ευρύτερη εικόνα και να απαντήσουμε στο κριτικής σημασίας ερώτημα που αφορά την ταυτότητα του μελλοντικού ιδανικού ανθρώπου-πολίτη.

Αυτό που ιδιαίτερα χαρακτηρίζει όλα ανεξαιρέτα τα κείμενα που αναλύθηκαν είναι η κυριαρχία του οικονομικού λόγου στον εκπαιδευτικό – μια κυριαρχία που απορρέει:

- (α) αρχικά από τη Στρατηγική της Λισαβόνας και του μακρόπνοου και άκρως φιλόδοξου στόχου της, η Ένωση «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» μέχρι το 2010 (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παράγραφος αρ.5, γραμμές 1-3, έμφαση στο ίδιο το κείμενο) και
- (β) στη συνέχεια από τη Στρατηγική Ευρώπη 2020, η οποία θέτει ως προτεραιότητα την
έξυπνη ανάπτυξη, αναπτύσσοντας μια οικονομία βασισμένη στη γνώση και στην καινοτομία· διατηρήσιμη ανάπτυξη: προώθηση μιας πιο αποδοτικής στη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας· ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς: μια οικονομία με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή (Europe 2020, European Commission, 2010, σ.5, παράγραφος 3, γραμμές 2-6).

Βασικό θεμέλιο και βασικός πυρήνας και των δύο αυτών Στρατηγικών είναι η οικονομική ανάπτυξη, η βελτίωση των επιδόσεων της Ενωσιακής οικονομίας, η διασφάλιση της ανταγωνιστικότητάς της, πράγμα που σημαίνει ότι κάθε κράτος-μέλος πρέπει να είναι προσανατολισμένο στην επίτευξη αυτών των στόχων. Μια οποιαδήποτε στρατηγική, όπως άλλωστε και μια οποιαδήποτε πολιτική, δεν αναδύεται μέσα από ένα κενό, ωστόσο.

Αντιθέτως. Στόχο έχει να οικοδομήσει το μέλλον με ένα συγκεκριμένο τρόπο, επηρεάζοντας και αλλάζοντας το παρόν. Αυτό το παρόν, όπως παρουσιάζεται μέσα από τους επί μέρους στόχους των προαναφερόμενων Στρατηγικών είναι φορτωμένο με σημαντικά προβλήματα και σημαντικές προκλήσεις που δημιουργούν αυξημένη πίεση στους διαμορφωτές πολιτικών να τα αντιμετωπίσουν, να τα επιλύσουν ή να τα απαμβλύνουν. Η Στρατηγική της Λισαβόνας μας λέει πως η ΕΕ δεν ήταν η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης στο παγκόσμιο στερέωμα, η οικονομία της δεν αναπτυσσόταν με ικανοποιητικούς ρυθμούς, οι κοινωνίες της αντιμετώπιζαν προβλήματα ανεργίας και κοινωνικής συνοχής. Η ίδια εικόνα ουσιαστικά επαναλαμβάνεται και στη Στρατηγική Ευρώπη 2020.

Τα κείμενα διαμορφώνουν μια ιδιαίτερα ζοφερή εικόνα του παρόντος. Ως γενική εικόνα, το 2000, όταν διαμορφώθηκε η Στρατηγική της Λισαβόνας,

Η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από την γνώση. Οι αλλαγές αυτές έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και **απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας**. [...], (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, Συμπεράσματα Προεδρίας, παράγραφος αρ. 1, γραμμές 1-3, έμφαση δική μας)

«Περισσότεροι από 15 εκατομμύρια Ευρωπαίοι είναι ακόμα άνεργοι» (ό.π. παράγραφος αρ. 4, γραμμή 1)

«Ο αριθμός των κατοίκων της Ένωσης που ζει κάτω του ορίου ένδειας και σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού είναι απαράδεκτος» (ό.π.: παράγραφος αρ.32, γραμμή 1), ενώ υφίσταται παράλληλα και πρόβλημα αναλφαβητισμού (ό.π. παράγραφος αρ.9).

Η πρόσφατη δε παγκόσμια οικονομική κρίση οδήγησε την Ένωση σε βαθειά «οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση» (Βρυξέλλες, 3.3.2010; COM(2010)2020 τελικό, πρόλογος, παράγραφος 1, γραμμή 1). Λόγω αυτής της κρίσης, «τα σταθερά κέρδη σε οικονομική ανάπτυξη και δημιουργία θέσεων απασχόλησης» που είχαν σημειωθεί κατά την προηγούμενη δεκαετία «εξουδετερώθηκαν – το ΑΕΠ μειώθηκε κατά 4% το 2009, η βιομηχανική ... παραγωγή οπισθοχώρησε στα επίπεδα της δεκαετίας του 1990», η ανεργία εκτοξεύτηκε στο 10% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (ό.π.: σ.7, παράγραφος 1, γραμμές 1-4), με το ποσοστό να υπερδιπλασιάζεται στο πέραν του 21% ανάμεσα στους νέους (ό.π.: σ.17, παράγραφος 2, υποπαράγραφος 1), ενώ συσσωρεύτηκαν χρέη που θα «βαρύνουν» την Ένωση «επί πολλά χρόνια» (ό.π.: σ. 2, παράγραφος 3, γραμμή 2).

Συγκρινόμενη με τον υπόλοιπο κόσμο, η αναπτυξιακή πορεία της Ένωσης σε πολλούς τομείς υστερούσε. «Ο μέσος ρυθμός ανάπτυξης της Ευρώπης ήταν διαρθρωτικά χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των βασικών οικονομικών ... εταιρών» της, «γεγονός που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο χάσμα παραγωγικότητας το οποίο διευρύνθηκε κατά την τελευταία δεκαετία (ό.π.: σ.7, παράγραφος 3, υποπαράγραφος 1, γραμμές 1-3). «Η βιομηχανία και ιδίως οι ΜΜΕ υπέστησαν ισχυρό πλήγμα από την οικονομική κρίση και όλοι οι τομείς αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης» (Βρυξέλλες, 3.3.2010; COM(2010)2020 τελικό, σ. 16, πρωτοβουλία **«Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης, παράγραφος 1, γραμμές 1-2, έμφαση στο κείμενο»**). Στον τομέα δε της έρευνας και της ανάπτυξης η Ένωση υστερεί έναντι βασικών ανταγωνιστών της, όπως των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και της Ιαπωνίας (ό.π.: σ.12, υποπαράγραφος 1). Παράπλευρη σοβαρή κοινωνική συνέπεια αυτής της κατάστασης της οικονομίας: η φτωχοποίηση μεγάλης μερίδας του πληθυσμού, αριθμός που αγγίζει τα 80 εκατομμύρια (ό.π.: σ.11, υποπαράγραφος 3).

Τόσο η Στρατηγική της Λισαβόνας όσο και η διάδοχός της, Ευρώπη 2020, συνιστούν απάντηση της Ένωσης στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και των προβλημάτων με τα οποία βρισκόταν και βρίσκεται αντιμέτωπη, με σημαντικότερο την παγκοσμιοποίηση και την κοινωνία της γνώσης. Με δεδομένη αυτή την υπάρχουσα κατάσταση πραγμάτων, η Ένωση δεν φαίνεται να έχει επιλογή από του να διαμορφώσει και να εφαρμόσει τέτοιες πολιτικές, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής της πολιτικής, που «θα στηρίζ(ουν) την επιχειρηματικότητα, θα καθοδηγ(ούν) και θα βοηθ(ούν) τη βιομηχανία για το πώς να αντιμετωπίσει τις εν λόγω προκλήσεις, θα προωθ(ούν) την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων στον πρωτογενή τομέα, στη μεταποίηση και στις υπηρεσίες», (Βρυξέλλες, 3.3.2010, COM(2010)2020 τελικό, σ.16, πρωτοβουλία **«Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης, παράγραφος 1, γραμμές 6-8, έμφαση στο κείμενο»**), και γενικά θα κινούν την οικονομία της προς τα εμπρός. Αυτό το στοιχείο του αναπόφευκτου όσον αφορά στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης προς την οικονομία τονίζει ο Καζαμιάς (2008: 661), ο οποίος διαπιστώνει πως η Ένωση δεν έχει ουσιαστικά επιλογή από του να προσαρμόσει την παιδεία στα κελύσματα της «Νέας Κοσμοπόλης», όπως αποκαλεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, ως μέσο αντιμετώπισης του διεθνούς ανταγωνισμού (ό.π.: 647). Ας μη μας διαφεύγει άλλωστε το γεγονός πως σύμφωνα με το άρθρο 2 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η Ένωση έχει συμβατική υποχρέωση απέναντι στα κράτη-μέλη

να προάγει στο σύνολο της Κοινότητας την αρμονική, ισόρροπη και αειφόρο ανάπτυξη των οικονομικών δραστηριοτήτων, υψηλό επίπεδο απασχόλησης και

κοινωνικής προστασίας, ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, αειφόρο, μη πληθωριστική ανάπτυξη, υψηλό βαθμό ανταγωνιστικότητας και σύγκλισης των οικονομικών επιδόσεων, υψηλό επίπεδο προστασίας και βελτίωσης της ποιότητας του περιβάλλοντος, την άνοδο του βιοτικού επιπέδου και της ποιότητας της ζωής, την οικονομική συνοχή και την αλληλεγγύη μεταξύ κρατών-μελών (Τσαούσης, 2007: 261).

Είναι προφανές από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν πως πυρήνας αυτών των προβλημάτων είναι η οικονομία. Από τη στιγμή δε που η Ένωση επιθυμεί να διασφαλίσει μια ηγετική θέση στο παγκόσμιο οικονομικό στερέωμα, «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο», (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παράγραφος αρ.5, γραμμή 1, έμφαση στο ίδιο το κείμενο), «να γίνει μια παγκόσμια ηγετική οικονομία της γνώσης» (2009/C 119/2, σ. C119/3, πρώτη στήλη, παράγραφος αρ.2, τελευταία γραμμή), να «διατηρήσει την ηγετική της θέση στην αγορά πράσινων τεχνολογιών» (Βρυξέλλες, 3.3.2010, COM(2010) 2020 τελικό, σ.14, τελευταία υποπαράγραφος, γραμμές 7-8), και «να επιβληθεί αποτελεσματικότερα στην παγκόσμια σκηνή, διαδραματίζοντας ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση της μελλοντικής παγκόσμιας οικονομικής τάξης μέσω της G-20 και προωθώντας τα ευρωπαϊκά συμφέροντα» (Βρυξέλλες, 3.3.2010, COM(2010) 2020 τελικό σ.22, παράγραφος αρ.3.3, γραμμές 8-10), θα πρέπει να σημειώσει μεγάλα άλματα στον οικονομικό τομέα.

Θα πρέπει όχι μόνο να κινεί, χρόνο με το χρόνο, την οικονομία της προς τα εμπρός με ικανοποιητικούς ρυθμούς ανάπτυξης, αλλά και να μετασχηματίσει αυτή την οικονομία σε μια κοινωνία της γνώσης, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά πρώτιστα το θέμα της βελτίωσης της καινοτομίας και άρρηκτα αλληλένδετο με αυτό της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας. Βελτίωση της καινοτομίας σημαίνει αυτόματα βελτίωση των άλλων δύο παραγόντων (2009/C 119/2). Χωρίς μια μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της γνώσης είναι αδύνατη η ανάκτηση του χαμένου ανταγωνιστικού εδάφους (Καζαμιάς, 2008), δεδομένου πως η γνώση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στο πλαίσιο του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Castells, 2000: 77 κ.ε. όπ. αναφ. στο Ζμας, 2007: 10). Η οικονομία βρίσκεται συνεπώς στην κορυφή των προτεραιοτήτων της Ένωσης, σε βαθμό μάλιστα που ως χώρος και ως έννοια η ΕΕ φαίνεται να ταυτίζεται με την οικονομία. Η ακόλουθη δήλωση μας παραπέμπει σε αυτή την ταύτιση. Η Ένωση «χρειάζεται μια στρατηγική που θα (τη) βοηθήσει να αναδυθεί δυνατώτερη από την κρίση, **να μετατρέψει την ΕΕ σε μια έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία**, με υψηλά

επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής» (Βρυξέλλες, 3.3.2010; COM(2010) 2020 τελικό, σ.5, παράγραφος 2, γραμμές 1-3, έμφαση δική μας).

Αποτυχία στην ανάπτυξη της οικονομίας αναπόφευκτα θα σημαίνει επιδείνωση των κοινωνικών προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί και συσσωρευτεί, ειδικότερα αύξηση της ανεργίας και της απειλής για κατάρρευση της κοινωνικής συνοχής, πράγμα που δύναται να σημαίνει κλονισμό των θεμελίων πάνω στα οποία εδραιώνεται το όλο Ενωσιακό οικοδόμημα. Οι επιτυχίες στον οικονομικό τομέα καθίστανται συνεπώς εκ των ων ουκ άνευ, γεγονός που σημαίνει πως πρέπει, λογικά, να υφίσταται ιδιαίτερη και αυξανόμενη πίεση για εναρμόνιση όλων των πολιτικών, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, ώστε να συλλειτουργούν προς την κοινή κατεύθυνση βελτίωσης των οικονομικών δεικτών. Ενδεικτικής της σημαντικότητας που αποδίδεται στην εκπαίδευση είναι και το γεγονός πως αυτή καθορίζεται ως «στρατηγικό» ζήτημα για την Ένωση (COM(2010) 2020 final, ημερ.3/3/2010, σ.24, παράγραφος 1, υποπαράγραφος 3, γραμμή 1).

Το πιο κάτω απόσπασμα αναλύει αυτό τον στρατηγικό ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην οικοδόμηση της ταυτότητας των Ευρωπαίων πολιτών, ως μέσο ανάπτυξης της Ενωσιακής οικονομίας, βελτιώνοντας ανάμεσα σε άλλα την ανταγωνιστικότητα της.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχει κατ'επανάληψη τονίσει τον ρόλο-κλειδί της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη μελλοντική ανάπτυξη, τη μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή της Ένωσης. Για να το κατορθώσουμε αυτό, είναι κριτικής σημασίας να αναπτύξουμε πλήρως τις δυνατότητες των Ευρωπαίων πολιτών όσον αφορά στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα. Το εκπαιδευτικό στοιχείο του τριγώνου της γνώσης «έρευνα-καινοτομία-εκπαίδευση» πρέπει να ενδυναμωθεί, ξεκινώντας ενωρίς – στα σχολεία. Οι ικανότητες και οι μαθησιακές συνήθειες που αποκτούνται στο σχολείο είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων για νέες θέσεις εργασίας αργότερα στη ζωή (COM(2008) 425 final, ημερ. 3/7/2008, σ.3, παράγραφος αρ.1.2).

Αυτή η εναρμόνιση της εκπαίδευσης προς την οικονομία καταγράφεται κάθετη στην περίπτωση της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως συμπεραίνει άλλωστε και ο Τσαούσης (2007), ο κεντρικός στόχος που απέβλεπε να εξυπηρετήσει η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας κατά τη δεκαετία 2000-2010 δεν ήταν άλλος από τους στόχους της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Η εκπαίδευση αναδύεται ως η αιχμή του δόρατος όχι μόνο της προαναφερόμενης Στρατηγικής αλλά και της επόμενης, «Ευρώπη 2020», δεδομένου πως ο ανθρώπινος παράγοντας αναγνωρίζεται ως ο σημαντικότερος και αποφασιστικότερος συντελεστής παραγωγής. Το κεφάλαιο και οι φυσικοί πόροι από μόνα τους δεν δύνανται να δημιουργήσουν οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο. Χρειάζεται η ανθρώπινη ενέργεια, το ανθρώπινο εργατικό δυναμικό. Η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά αυτού του δυναμικού

έχουν συνεπώς ιδιαίτερη βαρύτητα και σημαντικότητα όσον αφορά στις εξελίξεις στον οικονομικό τομέα.

Η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται η εκπαίδευση είναι, χωρίς αμφιβολία, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου – ένα συμπέρασμά μας που συνάδει απόλυτα με τη διαπίστωση του Καζαμία (2008) πως αυτή η οπτική αποτελεί ένα διαχρονικό θεμέλιο του εκπαιδευτικού Ενωσιακού λόγου. Οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απόλυτα ξεκάθαροι ως προς την κεντρικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, ως το βασικό μέσο ανάπτυξης της οικονομίας. Όπως αναφέρεται, «οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παράγραφος αρ.24, γραμμή 1). Επομένως «η επένδυση στον άνθρωπο ... θα έχει ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης όσο και για να εξασφαλιστεί ότι η εμφάνιση της νέας αυτής οικονομίας δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ένδειας» (ό.π. παράγραφος αρ.24, γραμμές 1-4). Από τη στιγμή που υφίσταται αυτή η θετική συσχέτιση, η προσοχή εστιάζεται πλέον στο υπάρχον και στο μελλοντικό εργατικό δυναμικό, η αξιοποίηση του οποίου αποτελεί ισχυρό όπλο έναντι του παγκόσμιου ανταγωνισμού. Όπως τονίζεται, η Ένωση «πρέπει να αξιοποιήσει πλήρως το εργατικό δυναμικό, ως μέσο αντιμετώπισης της αύξησης του παγκόσμιου ανταγωνισμού» (Βρυξέλλες, 3.3.2010; COM(2010) 2020 τελικό, σ. 17, παράγραφος 1, γραμμές 6-7) καθώς και των άλλων προβλημάτων και προκλήσεων που προαναφέραμε. Οι άνθρωποι τίθενται συνεπώς «στο επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παράγραφος αρ.24, γραμμή 1).

Όχημα αυτής της κοινωνικής επένδυσης στον άνθρωπο είναι η εκπαίδευση και η κατάρτιση, οι οποίες αναμένεται να υπηρετούν την οικονομία. Συνεπώς δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος προστάζει: «οι ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παράγραφος αρ.25, γραμμές 1-2), πράγμα που απαιτεί «εκσυγχρονισμό των συστημάτων ... εκπαίδευσης» (ό.π.: παράγραφος αρ.2, γραμμές 3-4). Η απάντηση συνεπώς στο κριτικής σημασίας ερώτημα για το «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;» που είχε θέσει ο Spencer (1859, όπ. αναφ. στο Καζαμίας, 2008:173) υποχρεωτικά θα διαμορφώνεται από την οικονομία και τις απαιτήσεις του διεθνούς

ανταγωνισμού, πράγμα που λογικά σημαίνει πως βασικό κριτήριο επιλογής του περιεχομένου της εκπαίδευσης θα είναι η εργαλειοκότητα και χρηστικότητα της γνώσης.

Δεδομένου πως πρότιστο θεμέλιο της κατάρτισης είναι η βασική εκπαίδευση, η κεντρικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης στην παραγωγή ενός εργατικού δυναμικού ικανού να κινεί την οικονομία προς τα εμπρός αυξάνεται ακόμη περισσότερο. Αυτό το αναδυόμενο σκηνικό συνάδει πλήρως με το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Spring (1998: 6 όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 623) πως στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομίας ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να «ετοιμάζει, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, τους ανθρώπινους πόρους (μαθητές) ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη».

Ο Ενωσιακός λόγος αναπτύσσει και προτάσσει μια σταθερή ρητορική για συνεχή οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο – ένα γεγονός που μας παραπέμπει σε μια ευρύτερη οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο κόσμος. Προϋπόθεση αυτής της συνεχούς ανάπτυξης/προόδου είναι λογικά η συνεχής εκμετάλλευση των πόρων που ο πλανήτης-γη διαθέτει. Ως εκ τούτου, μπορεί να συναχθεί, αντλώντας από τους Lodge και Reed (2003: 49), πως η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο κόσμος είναι εργαλειακή και υποβασιμάζεται από τη βασική υπόθεση πως πρέπει να «μεταχειριζόμαστε τον πλανήτη σαν μια μηχανή που τη λειτουργούν οι άνθρωποι», ή αλλιώς το εργατικό δυναμικό. Δεδομένου του ρόλου που έχει ανατεθεί στην εκπαίδευση για τη διαμόρφωση αυτού του εργατικού δυναμικού, η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως το βασικό εργαλείο, το βασικό μέσο για τη λειτουργία αυτής της μηχανής. Δεν αποτελεί συνεπώς έκπληξη που η εκπαίδευση παρουσιάζεται γερά αγκυροβολημένη στον χώρο της οικονομίας. Αυτή άλλωστε είναι και η έντονη προτροπή της Ένωσης προς τα κράτη-μέλη: «να διατηρηθούν οι προσπάθειες για να διασφαλιστεί πως η εκπαίδευση και η κατάρτιση παραμένουν γερά αγκυροβολημένες στην ευρύτερη στρατηγική» της Λισαβόνας (2009/C 119/2, σ. C119/2, δεύτερη στήλη, παράγραφος αρ.2, γραμμές 1-6).

Αυτή η επένδυση, ωστόσο, αναμένεται να είναι αποδοτική, πράγμα που σημαίνει πως το προϊόν που η εκπαίδευση παράγει, οι εκροές της, πρέπει να ικανοποιούν τις ανάγκες της οικονομίας, και πιο συγκεκριμένα τις εκάστοτε ανάγκες που η αγορά εργασίας παρουσιάζει. Αν το παραγόμενο προϊόν δεν απορροφάται από την οικονομία, τότε αυτό σημαίνει πως η απόδοση της εκπαίδευσης είναι αρνητική, αφού το εργατικό δυναμικό δεν θα είναι σε θέση να συμβάλει στην ανάπτυξη της οικονομίας, αντιθέτως θα είναι, ως άνεργο, ένα βαρίδι για την κοινωνία. Ως εκ τούτου παρουσιάζεται ένας κάθετος προσανατολισμός προς, μια εναρμόνιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες που η οικονομία και η αγορά εργασίας παρουσιάζουν – μια διαπίστωση που συμπλέει με το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Μπουζάκης (2006: 293) πως «η εκπαίδευση, με βάση την προτεραιότητα της αγοράς,

καλείται να υπηρετήσει τις ανάγκες της, τους οικονομικούς δείκτες». Η εκπαίδευση αναμένεται και καλείται να μετατρέψει τον εαυτό της σε μια υπάκουη και πιστή θεραπαίνιδα της οικονομίας, σε ένα αποτελεσματικό, αξιόπιστο και ευέλικτο παραγωγό και προμηθευτή του αναγκαίου εργατικού δυναμικού, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Αυτή είναι η πρωταρχική αποστολή της, όπως φαίνεται και από το κάτωθι απόσπασμα.

Η ευρεία αποστολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης περιλαμβάνει στόχους όπως η ενεργός συμμετοχή του πολίτη, η προσωπική εξέλιξη και η ευημερία. Παρόλο που οι στόχοι αυτοί συμβαδίζουν με την ανάγκη αναβάθμισης των δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα, υπό τις συνθήκες της υποτονικής οικονομικής μεγέθυνσης και της συρρίκνωσης του εργατικού δυναμικού λόγω της δημογραφικής γήρανσης, **οι πλέον πιεστικές προκλήσεις για τα κράτη μέλη είναι να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες της οικονομίας και να υπάρξει επικέντρωση σε λύσεις για την αναχαίτιση της ραγδαία αυξανόμενης ανεργίας των νέων.** Η παρούσα ανακοίνωση δίνει έμφαση στην **προσφορά των κατάλληλων δεξιοτήτων** για την απασχόληση, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της απουσίας αποκλεισμών από τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της ΕΕ (COM(2012) 669 τελικό, σ.2, προτελευταία παράγραφος, έμφαση δική μας).

Απώτερος στόχος του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου είναι η αναχαίτιση της ανεργίας. Προς επίτευξη αυτού του στόχου, θα πρέπει να υπάρχει «καλύτερη αντιστοίχιση προσφοράς και ζήτησης στην αγορά εργασίας» (ό.π., σ.6, υπο-παράγραφος 4, γραμμή 3), πράγμα που σημαίνει μια μετατροπή των αναγκών αυτής της αγοράς σε εκπαιδευτικούς στόχους στα αναλυτικά προγράμματα των κρατών-μελών.

Αντλώντας από τον Μπουζάκη (2006), μπορεί να λεχθεί πως βρισκόμαστε μπροστά σε ένα φαινόμενο επαγγελματοποίησης και οικονομικοποίησης της εκπαίδευσης. Όπως καταδεικνύεται από το εν λόγω απόσπασμα, στο επίκεντρο της εκπαίδευσης βρίσκεται η απασχολησιμότητα των Ευρωπαίων πολιτών. Η έμφαση της εκπαιδευτικής πολιτικής τίθεται, όπως καταδεικνύει και ο Καζαμιάς (2008: 459), στην «ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στον χώρο της εργασίας». Για να είναι συνεπώς η εκπαίδευση αποτελεσματική στην αποστολή που της έχει ανατεθεί – πράγμα που προϋποθέτει την παρουσία ενός αποτελεσματικού δασκάλου στη σχολική τάξη – χρειάζεται να ανταποκρίνεται στην ζήτηση που η αγορά εργασίας παρουσιάζει από καιρού εις καιρόν.

Το ανάστημα της ανθρώπινης φιγούρας φαίνεται να συρρικνώνεται σε μια δέσμηδεξιοτήτων, αγνοώντας την ολότητα. Κάποιες αναφορές από τα κείμενα επαρκούν για να τεκμηριώσουν αυτή την εικόνα. «Κάθε πολίτης πρέπει να διαθέτει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη ζωή και την εργασία σε αυτή τη νέα κοινωνία της πληροφορίας» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000, Συμπεράσματα της Προεδρίας, παράγραφος αρ. γραμμή 2). Δέκα χρόνια αργότερα, ο Ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός

λόγος παραμένει σταθερά προσηλωμένος στο στόχο για απόκτηση δεξιοτήτων. «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας»: για την επιτυχία αυτής της πρωτοβουλίας «στο επίπεδο της ΕΕ, η Επιτροπή θα εργαστεί» (COM(2010) 2020 final, σ.18, παράγραφος 3, γραμμή 1) με στόχο «να προσαρμόσει καλύτερα την προσφορά εργατικού δυναμικού στη ζήτηση» (ό.π., σ.18, παράγραφος 3, υποπαράγραφος 3, γραμμή 1), γεγονός που προϋποθέτει την «παροχή δυνατότητας στους πολίτες να αποκτήσουν **νέες δεξιότητες**, ώστε να μπορέσει το σημερινό και μελλοντικό εργατικό ... δυναμικό να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και στις ενδεχόμενες αλλαγές σταδιοδρομίας, να μειωθεί η ανεργία και να αυξηθεί η παραγωγικότητα της εργασίας» (ό.π., σ.18, παράγραφος 2, γραμμές 2-4, έμφαση δική μας). Σε εθνικό επίπεδο αναμένεται από τα κράτη-μέλη να «θεσπί(σουν) εθνικά πλαίσια δεξιοτήτων και (να) προσαρμό(σουν) καλύτερα τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα προς τις ανάγκες της αγοράς εργασίας» (COM(2010) 2020 final, σ.13, πρωτοβουλία «Νεολαία σε κίνηση», παράγραφος 3, υποπαράγραφος 3), και αυτό, όπως τονίζεται, γιατί «τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ένα κρίσιμο ρόλο στο να οικοδομήσουν τις σωστές δεξιότητες και ικανότητες για τον 21^ο αιώνα»(SWD(2012) 371 final,σ.3, παράγραφος 3, τελευταία πρόταση).

Επιτυχία στην επίτευξη αυτού του στόχου θα βοηθήσει την Ένωση να «αντιμετωπί(ει) την παρούσα κρίση, να αυξή(σει) την παραγωγικότητα και να ενθαρρύν(ει) την ανάπτυξη», (SWD(2012) 371 final, ημερ. 20/11/2012, σ.3, παράγραφος 3, τελευταία πρόταση). Αυτό σημαίνει μια διαφοροποίηση των στόχων των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε οι δεξιότητες που έχει ανάγκη η αγορά εργασίας να καλλιεργούνται από την εκπαίδευση. Και για να πετύχουν σε αυτό τον προγραμματισμό, τα σχολεία αναμένεται να αναπτύξουν «εταιρικές σχέσεις μεταξύ του κόσμου της εκπαίδευσης/κατάρτισης και της εργασίας, ιδίως με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στον προγραμματισμό της εκπαίδευσης και στην παροχή κατάρτισης» (ό.π., σ.19, παράγραφος 1, υποπαράγραφος 7). Αυτό το πάντρεμα της εκπαίδευσης με τον επιχειρηματικό κόσμο αποτελεί ένα αναλλοίωτο στόχο της εκπαίδευσης. Λίγα χρόνια ενωρίτερα, οΕνωσιακόςεκπαιδευτικός λόγος προτάσσει ένα «συνεταιρισμό μεταξύ του κόσμου των επιχειρήσεων και των διαφόρων επιπέδων και τομέων της εκπαίδευσης, της κατάρτισης», ούτως ώστε «να διασφαλιστεί μια καλύτερη εστίαση στις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας» (2009/C 119/2, σ. C199/4, πρώτη στήλη, τελευταία παράγραφος, γραμμές 12-15). Όπως ένας επιχειρηματίας αναμένεται να προβλέπει τις μελλοντικές ανάγκες της αγοράς, έτσι και η εκπαίδευση αναμένεται να προβλέπει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, για «νέες δεξιότητες,για νέες θέσεις εργασίας» (Βρυξέλλες, 3.3.2010, COM(2010) 2020 τελικό, σ.18, παράγραφος 3, γραμμή 1).

Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να «διασφαλιστεί ότι η αξιολόγηση μελλοντικών απαιτήσεων για δεξιότητες και η αντιστοίχιση με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας λαμβάνονται επαρκώς υπόψη στις διαδικασίες σχεδιασμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (σ. C119/9, τελευταία υποπαράγραφος). Απώτερος στόχος της ΕΕ είναι «να προσαρμόσει καλύτερα την προσφορά εργατικού δυναμικού στη ζήτηση» (Βρυξέλλες, 3.3.2010, COM(2010) 2020 τελικό, σ.18, παράγραφος 3, υποπαράγραφος 3, γραμμή 1). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να λεχθεί ότι ο οικονομικός κλοιός μέσα στον οποίο εγκλωβίζεται η εκπαίδευση γίνεται ασφυκτικότερος. Αντλώντας δε από τους Carter και O'Neill (1995, όπ. ανάφ. στο Ball, 1999), μπορεί να λεχθεί πως, δεδομένης της πρωτοκαθεδρίας που αποδίδεται στην οικονομία καθώς και του προτάγματος για βελτίωση της Ενωσιακής οικονομίας μέσα από μια σύσφιγξη των σχέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης και του επιχειρηματικού κόσμου, ότι εμφανίζεται μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογία. Η παροχή δεξιοτήτων που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας φαίνεται να αποτελεί το «Α» και το «Ω» της εκπαίδευσης. Το βάρος αυτής της καλλιέργειας δεξιοτήτων πέφτει λογικά κατά αποκλειστικότητα στους ώμους του δασκάλου, ως το βασικό εργαλείο διαμόρφωσης της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη.

Δεδομένης δε της ανάγκης μετασχηματισμού της Ενωσιακής οικονομίας σε μια οικονομία της γνώσης, οι πιέσεις προς την εκπαίδευση για την παραγωγή του κατάλληλου, του σωστού εργατικού δυναμικού αναδύονται ιδιαίτερα αυξημένες, αφού «οι σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στη γνώση απαιτούν από τα άτομα να διαθέτουν υψηλότερες και σχετικότερες δεξιότητες» (COM(2012) 669 τελικό, σ.3, τελευταία παράγραφος, γραμμή 1). Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να εξοπλίζει τους μαθητές με «νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας» και να βελτιώνει γενικά τα επίπεδα δεξιοτήτων, παρέχοντας «αρχική και συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση για δεξιότητες και ικανότητες ύψιστης ποιότητας, ακόμη (και) υπεροχής, ούτως ώστε να διατηρήσει και να ενδυναμώσει τις δυνατότητές τους για καινοτομία, η οποία απαιτείται για μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα, ανάπτυξη και εργοδότηση» (COM(2008) 425 τελικό, σ.5, παράγραφος αρ.2.1). Η οικοδόμηση ενός καινοτόμου και υψηλά εξειδικευμένου εργατή φαίνεται να βρίσκεται στην κορυφή των προτεραιοτήτων της Ένωσης. Ο άνθρωπος παρουσιάζεται ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται κατά το δοκούν προς επίτευξη των οικονομικών στόχων που κάποιοι τρίτοι καθορίζουν. Το ακόλουθο απόσπασμα φωτίζει ακόμη περισσότερο τον ρόλο των δεξιοτήτων στην οικονομική ανάπτυξη της Ένωσης, στην αναβάθμισή της στο παγκόσμιο οικονομικό στερέωμα και στην αντιμετώπιση του παγκόσμιου ανταγωνισμού.

Η επένδυση στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων έχει ζωτική σημασία για την τόνωση της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας: οι δεξιότητες καθορίζουν την ικανότητα της Ευρώπης να αυξήσει την παραγωγικότητα. Μακροπρόθεσμα, οι δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν μοχλό για την καινοτομία και την ανάπτυξη, να μετακινήσουν την παραγωγή προς τα επάνω στην αλυσίδα αξίας, να ενθαρρύνουν τη συγκέντρωση δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου στην ΕΕ και να διαμορφώσουν τη μελλοντική αγορά εργασίας. Η μαζική αύξηση της παγκόσμιας προσφοράς εργατικού δυναμικού με υψηλή ειδίκευση κατά την τελευταία δεκαετία θέτει την Ευρώπη σε δοκιμασία. Η εποχή που ο ανταγωνισμός προερχόταν κυρίως από χώρες που μπορούσαν να προσφέρουν μόνο εργασία χαμηλής ειδίκευσης έχει παρέλθει. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και η προσφορά δεξιοτήτων έχουν αυξηθεί παγκοσμίως και η Ευρώπη πρέπει να ανταποκριθεί (COM(2012) 669 final, Strasbourg 20/11/2012, σ.2, παράγραφος 1, γραμμές 2-8).

Με δεδομένο αυτό το αναδυόμενο σκηνικό μας επιτρέπεται να συμφωνήσουμε με τον Τσαούση (2007: 452) πως «τελικός σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι πια η *μόρφωση* του ατόμου αλλά η *απασχολησιμότητα* του» (έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Το έργο που η εκπαίδευση έχει να επιτελέσει ωστόσο δεν μπορεί να θεωρείται ένα εύκολο εγχείρημα. Αρκεί απλά να αναλογισθούμε πως μέχρι το 2020, θα απαιτηθούν υψηλά προσόντα για 16 εκατομμύρια νέες θέσεις απασχόλησης, ενώ η ζήτηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου θα μειωθεί κατά 12 εκατομμύρια θέσεις απασχόλησης. Η εκπαίδευση αναμένεται και καλείται να εξαλείψει αυτή την τεράστια ανισοσκελία, ή τουλάχιστον να τη μειώσει δραστικά. Οι προτεραιότητες, οι στόχοι της εκπαίδευσης καθορίζονται από την οικονομία. Η απάντηση στο κριτικής σημασίας ερώτημα που είχε θέσει ο Spencer (1859, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008:173) για το «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;», όπως έχουμε ήδη αναφέρει, διαμορφώνεται από την οικονομία και τις απαιτήσεις που ο διεθνής ανταγωνισμός προβάλλει, και αυτό διότι η εκπαίδευση έχει τοποθετηθεί στο επίκεντρο μιας κούρσας παγκόσμιας οικονομικής ηγεμονίας, σε ένα παγκοσμιοποιημένο οικονομικό στερέωμα – ένα συμπέρασμά μας που δένει αρμονικά με τις σκέψεις του αείμνηστου φιλόσοφου Κονδύλη (1998, όπ. αναφ. στο Μπουζάκης, 2005: 138) πως στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η εκπαίδευση καθίσταται ένα άμεσα εμπλεκόμενο μέρος μιας πολύ συγκεκριμένης δραστηριότητας, πυρήνας της οποίας είναι «η *διευρυνόμενη και διαπλεκόμενη οικονομία*, η πίστη στην πρωτοκαθεδρία της οικονομίας» (έμφαση στο ίδιο το κείμενο).

Ας θυμηθούμε απλώς και μόνο τον στόχο της Στρατηγικής της Λισαβόνας που η εκπαίδευση αναμενόταν να εξυπηρετήσει, η Ένωση να «*γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο*». Βασικό κριτήριο επιλογής του περιεχομένου της εκπαίδευσης είναι συνεπώς η εργαλειοκότητα και χρηστικότητα της γνώσης, προς ικανοποίηση των αναγκών που η οικονομία παρουσιάζει. Η χρηστικότητα

καθορίζει τις εμφάνσεις και τις υποβαθμίσεις ή/και τον εξοβελισμό γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο Ενωσιακός λόγος επιβάλλει, για παράδειγμα, «ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, συμπεριλαμβανομένης και της επιχειρηματικότητας, **σε όλα τα επίπεδα** της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (2009/C 119/2, σ. C119/10, τίτλος στρατηγικού στόχου 4, έμφαση δική μας), δεδομένου ότι «η δημιουργικότητα συνιστά πρωταρχική πηγή της καινοτομίας, η οποία με τη σειρά της αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας-κλειδί της διατηρήσιμης οικονομικής ανάπτυξης. Η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι καθοριστικής (σημασίας) στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων και στην ικανότητα της Ευρώπης να ανταγωνίζεται διεθνώς» (ό.π.: σ. C119/4, πρώτη στήλη, τελευταία παράγραφος, γραμμές 1-6).

Από την άλλη, τα κράτη-μέλη «χρειάζεται να διασφαλίσουν επαρκή προσφορά πτυχιούχων στους κλάδους των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών και της μηχανολογίας και να εστιάσουν τα αναλυτικά προγράμματα στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα» (Βρυξέλλες, 3.3.2010, COM(2010) 2020 τελικό, σ.13, παράγραφος 1, υποπαράγραφος 2), ένας στόχος που υπηρετεί λογικά τους τομείς της υψηλής τεχνολογίας και της τεχνολογίας των πληροφοριών, η ανάπτυξη και η βελτίωση των οποίων είναι εκ των ων ουκ άνευ στο μετασχηματισμό της Ενωσιακής οικονομίας σε μια κοινωνία της γνώσης και στην αντιμετώπιση του διεθνούς ανταγωνισμού (Τσαούσης, 2007· Πασιάς & Φλουρής, 2005· Καζαμιάς 2008).

Ιδιαίτερα έντονη αναδύεται επίσης η ανάγκη διασφάλισης δημιουργίας του μελλοντικού επιχειρηματία, ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. «Η προσοχή θα πρέπει να εστιάζεται κυρίως στην ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες δεν συμβάλλουν μόνο στη δημιουργία νέων επιχειρήσεων, αλλά και στην απασχολησιμότητα των νέων. [...] Όλοι οι νέοι θα πρέπει να αποκτούν τουλάχιστον μία πρακτική επιχειρηματική εμπειρία πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση» (COM(2012) 669 τελικό, σ.4, παράγραφος 1, γραμμές 1-12). Η εκπαίδευση εμπορευματοποιείται. Ο επιχειρηματικός κόσμος φαίνεται να έχει αποικήσει τον χώρο της εκπαίδευσης. Κάτω από το πρίσμα αυτού του αναδυόμενου σκηνικού, μπορεί με ασφάλεια να λεχθεί πως η αξία που αποδίδεται στην εκπαίδευση είναι πρώτιστα οικονομική – ένα συμπέρασμά μας που βρίσκεται σε σύμφωνια με τη διαπίστωση των Πασιά και Φλουρή (2005), Ζμα (2007) και Καζαμιά (2008) πως ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος παρουσιάζεται έντονα θεμελιωμένος στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Οικοδομώντας στη σκέψη του Mazower (2013) μπορεί να λεχθεί, στη βάση της ανάλυσης και των εννέα κειμένων του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου, πως βρισκόμαστε μπροστά σε ένα κόσμο όπου οι οικονομικές

δυνάμεις έχουν κυριεύσει τον άνθρωπο, αντί ο άνθρωπος να ελέγχει τις οικονομικές δυνάμεις.

Από τη στιγμή που η εστίαση τοποθετείται στην ικανοποίηση των αναγκών της οικονομίας, «στην προσφορά υψηλά εξειδικευμένων εργατών» (Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013, σ.5, παράγραφος αρ.2, γραμμή 3), στην παραγωγή δηλαδή ενός παραγωγικού, ανταγωνιστικού, δημιουργικού και με επιχειρηματικό πνεύμα εργάτη, ικανού να κινεί την οικονομία προς τα εμπρός, στο επίκεντρο της εκπαίδευσης δεν βρίσκεται η ουσία, δηλαδή ο άνθρωπος ως ολότητα, αλλά ένα κατά συμβεβηκός γνώρισμά του, ως πρωταρχικός συντελεστής στην παραγωγική διαδικασία, στην παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών. Το νόημα της έννοιας «άνθρωπος» αναδύεται, κατά τρόπο περιοριστικό, κάθετα από την οικονομία. Η βαρύτητα τοποθετείται στη διαμόρφωση χρηστικών δεξιοτήτων, στον εξοπλισμό του ανθρώπινου δυναμικού με τις ικανότητες και τις γνώσεις που έχει ανάγκη η οικονομία. Το όραμα της εκπαίδευσης, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται μικρό και περιορισμένο. Η αποστολή της παρουσιάζεται συρρικνωμένη. Δεδομένης δε της μονοδιάστατης εστίασής της, θα μπορούσε να λεχθεί, δανειζόμενοι τη σκέψη του Sünker (1994, όπ. αναφ. στο Wardekker & Miedema, 1997), πως γινόμαστε μάρτυρες σε μια μετατροπή της σε «ημι-μόρφωση» (Halbbildung). Αντλώντας δε από τη σκέψη του Νίκου Μουζέλη (2005: 56), μπορεί παράλληλα να λεχθεί πως η αξία της «αυτοπραγμάτωσης» του ανθρώπου παίρνει «μια στενά οικονομιστική, εργαλειακή μορφή».

Αυτό το αναδυόμενο σκηνικό μας παραπέμπει σε μια κάθετη εστίαση, ένα αυτοεγκλωβισμό στη σφαίρα της νόησης, δεδομένης της έντονης εστίασης στις γνώσεις και τις δεξιότητες. Ο άνθρωπος παρουσιάζεται να αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος, η οποία υφίσταται ένα εξοβελισμό. Αυτή η αποκοπή μας επιτρέπει να εξάγουμε περαιτέρω το συμπέρασμα πως ο Ενωσιακός λόγος αγνοεί το γεγονός ότι η ανθρώπινη ψυχή αναζητά αγάπη και εστιάζεται στην αγάπη (Miller, 2000), καθώς και το γεγονός πως οι γνωστικές λειτουργίες, όπως η μάθηση, δεν αποτελούν «αυτόνομες εκφάνσεις της ψυχικής ζωής», αλλά θεραπαίνιδες των ψυχικών δυνάμεων, των κινήτρων (Rohracher, 1965 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 406), όπως των συναισθημάτων (ό.π.: 486 όπ. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 406), για παράδειγμα. Οι ψυχικές λειτουργίες είναι, «τα εκτελεστικά όργανα των ψυχικών δυνάμεων» (ό.π.). Αγνοείται επίσης η υπόδειξη του Scheler πως ένα ανθρώπινο ον είναι βασικά ένα «συναισθηματικό πλάσμα» (όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiutu, 2011: 32), το οποίο όχι μόνο σκέφτεται ή επιθυμεί αλλά και ένα πλάσμα που αγαπά (ό.π.). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ανθρώπινη φιγούρα υφίσταται ένα ακρωτηριασμό και αναδύεται ελλειπτική, αφού στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η

καλλιέργεια της ψυχής ως ολότητα, η οικοδόμηση ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου, αλλά μιας μονοδιάστατης οντότητας, ενός υψηλά εξειδικευμένου εργάτη. Θέτοντάς το αλλιώς κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Jürgen Habermas, στο επίκεντρο της εκπαίδευσης φαίνεται να βρίσκεται η δημιουργία ενός «**homo faber**» (όπ. αναφ. στο McCarthy, 1984: 10-11, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 610, έμφαση στο κείμενο), ή αυτό που ο Καζαμιάς χαρακτηρίζει ένα πλάσμα «χωρίς ψυχή και συναισθήματα» (Καζαμιάς, 2008: 610). Ο άνθρωπος αναδύεται ως ημι-άνθρωπος (semi-human) – ένα συμπέρασμά μας που συμπλέει με τη διαπίστωση του Καζαμιά (2008: 610) πως ο ανθρωπολογικός τύπος που κατασκευάζεται, μέσα από ένα μονοδιάστατο φακό της εκπαίδευσης που επιφέρει τη «θυσία» της «γενικής-ανθρωπιστικής παιδείας της εκπαίδευσης» στο βωμό της οικονομίας, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο νόημα της έννοιας «άνθρωπος».

Από τη στιγμή δε που το προφίλ της ταυτότητας δασκάλου συνιστά απόρροια των προδιαγραφών της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, μπορεί να συναχθεί πως θα δημιουργείται μια αναπαραγωγή αυτής της ελλειπτικότητας στο δικό του προφίλ, στο οποίο θα αναγνωρίζουμε αυτό το ημι-ανθρώπινο στοιχείο. Λογικά, τα δύο προφίλ ταυτοτήτων πρέπει να εναρμονίζονται, να συμπλέουν προς μια κοινή κατεύθυνση. Ως εκ τούτου, οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχουν κανένα λόγο να αναζητήσουν τον «όλο» άνθρωπο στον δάσκαλο, αφού αυτό το όλο συνιστά καθαρό πλεονασμό ως προς τις ανάγκες του μανθάνοντα, του μελλοντικού υψηλά εξειδικευμένου εργάτη. Ο ελλειπτικός άνθρωπος-δάσκαλος επαρκεί στην προκειμένη περίπτωση. Μεταφράζοντας αυτό το ελλειπτικό στοιχείο κάτω από το πρίσμα της διδασκαλίας και της μάθησης, μπορεί να λεχθεί πως βρισκόμαστε αντιμέτωποι, όσον αφορά στο παιδαγωγικό ζεύγος, με δύο εκτελεστές ρόλων: του δασκάλου και του μανθάνοντα. Απουσιάζει δηλαδή η πλήρης παρουσία του εαυτού και στις δύο περιπτώσεις. Ως εκ τούτου, μπορεί να συναχθεί πως αυτό που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος έχει ανάγκη είναι η οικοδόμηση ενός εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη, ικανού να εκτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο που του έχει ανατεθεί.

Με δεδομένη την ερμηνεία που έχουμε κάνει, τα ευρύματά μας κατά χαρακτηριστικό-άξονα ταυτότητας που παραθέτουμε πιο κάτω αναλυτικά, δεν πρέπει να αποτελούν έκπληξη για μας.

Αποτελεσματικός

Έχοντας καθορίσει το στόχο οικοδόμησης ενός παραγωγικού, ανταγωνιστικού, δημιουργικού και με επιχειρηματικό πνεύμα εργατικού δυναμικού, το μέγα στοίχημα που προκύπτει για τους διαμορφωτές της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η διασφάλιση αυτής της οικοδόμησης, οι πρακτικές διευθετήσεις για την επίτευξη αυτού του

στόχου. Με άλλα λόγια, στο επίκεντρο της προσοχής τους είναι το ποθούμενο αποτέλεσμα, πράγμα που προϋποθέτει την απόδοση κάθετης βαρύτητας στην αποτελεσματικότητα δασκάλου, αφού ο δάσκαλος αποτελεί το βασικό εργαλείο διαμόρφωσης της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη. Βασικός άξονας επιτυχίας αποτελεί η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται, η «ποιότητα της διδασκαλίας και η Εκπαίδευση Δασκάλων» θεωρούνται «παράγοντες-κλειδί για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων των νέων ανθρώπων» (COM(2007) 392 final, σ.15, παράγραφος αρ. 4, παράγραφος 1, γραμμές 1-3). Ο Ενωσιακός λόγος υιοθετεί απόλυτα τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών πως «η ποιότητα του δασκάλου συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με την επίδοση του μαθητή» (COM(2007) final, ημερ. 3/8/2007, σ. 3, παράγραφος 2, γραμμές 2-3). Αυτή η εικόνα επαναλαμβάνεται και σε άλλο κείμενο, όπου γίνεται απόλυτα παραδεχτό πως υφίσταται μια «σαφή και θετική σχέση μεταξύ της υψηλής ποιότητας κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των υψηλών ποσοστών επιτυχίας των μαθητών» (A6-0304/2008, ημερ. 10/7/2008, σ.4, παράγραφος F.) – μια επιτυχία που μπορούμε με ασφάλεια να μεταφράσουμε σε ικανοποιητικά ή/και σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο του κειμένου: «η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών οδηγεί σε σημαντική βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων» (ό.π. σ.6, παράγραφος 1).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ίδια η εκπαίδευση των δασκάλων δεν μπορεί παρά να συνιστά ένα «θέμα-κλειδί» για την Ένωση (ό.π. σ.11, παράγραφος αρ.2.2, παράγραφος 2, γραμμή 1). Δεν αποτελεί επομένως έκπληξη πως απώτερος στόχος του Ενωσιακού λόγου είναι να «βελτιωθεί η ποιότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση» (σ.12, παράγραφος αρ.2.3, παράγραφος 3, γραμμές 2-3), ώστε αυτοί να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Υφίσταται μια υπερέμφαση στην ποιότητα, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Αντικρίζοντας τα κείμενα στο σύνολό τους, ως γενική εικόνα, μπορεί να συναχθεί πως οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής προβαίνουν σε μια καθόλα ορθολογική ανάλυση της διαδικασίας παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται «μάθηση», προσπαθώντας να ελέγξουν και να διασφαλίσουν υψηλή ποιότητα σε όλα τα στάδια παραγωγής. Προσπαθούν, με άλλα λόγια, να εφαρμόσουν ένα καθολικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση, πραγματοποιούν και μια κίνηση την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε διαδικασία ολοκλήρωσης προς τα πίσω (backward integration), δεδομένου ότι καταβάλλεται προσπάθεια να ελεγχθεί η ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων, καθώς και η ποιότητα των εκπαιδευτών των δασκάλων. Στο μικροσκόπιο τους τίθενται δε επίσης όλοι οι συντελεστές που συμβάλλουν στην παραγωγή

του προϊόντος της μάθησης, όπως τα αναλυτικά προγράμματα και το περιεχόμενό τους, οι μέθοδοι διδασκαλίας με την προώθηση καλών πρακτικών, καθώς και το σημαντικότερο, το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιείται σε αυτή την παραγωγή, που δεν άλλο από τον δάσκαλο. Αντλώντας από τον Lefstein (2005: 335), μπορεί να λεχθεί πως πραγματοποιείται μια προσπάθεια εξορθολογισμού της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της διδασκαλίας.

Αυτή η αναλυτική εικόνα συνιστά απόρροια της επιδίωξης του Ενωσιακού λόγου να διασφαλιστούν εκπαιδευτικά συστήματα υψηλής ποιότητας που να είναι αποτελεσματικά, να πραγματοποιούν, με άλλα λόγια, τους στόχους που τίθενται (COM(2007) 392). Χωρίς ποιότητα δεν φαίνεται να είναι δυνατό να υπάρχει αποτελεσματικότητα. Οι εν λόγω έννοιες αποτελούν ουσιαστικά τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ταυτίζονται. Το ερώτημα βεβαίως που προκύπτει αφορά τους λόγους πίσω από αυτή την υπερέμφαση στην ιδιαίτερη έγνοια για την ποιότητα, η οποία καταγράφεται σχεδόν σε όλα τα κείμενα που αναλύθηκαν. Δικαιολογημένη αυτή η απόδοση υπερέμφασης, αφού η ποιότητα της εκπαίδευσης αναδύεται ως εξαρτημένη μεταβλητή των επιδόσεων της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας. Δεδομένου πως ο δάσκαλος αποτελεί τη ραχοκοκαλιά ενός εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την παρουσία ποιοτικών δασκάλων, πράγμα που με τη σειρά του σημαίνει ποιότητα στη διδασκαλία. Αυτή η ποιότητα αποτελεί «δείκτη-κλειδί της ικανότητας της Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο» (COM(2007) 392 τελικό, σ. 3, παράγραφος 2, γραμμές 1-2), εξού και ο Ενωσιακός λόγος προσπαθεί να διασφαλίσει τόσο την επιλογή όσο και την πρόσληψη ποιοτικών δασκάλων, καθορίζοντας τις προδιαγραφές της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όσο και την ποιότητα της αρχικής τους εκπαίδευσης και μετέπειτα επιμόρφωσης. Όπως αναφέρεται, «η ποιότητα δασκάλου είναι ο πιο σημαντικός σχολικός παράγοντας που επιδρά στην επίδοση του μαθητή. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία στην επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας» (COM(2008) 425 τελικό, σ.11, παράγραφος αρ.4.1, γραμμές 1-2). «Η πολιτική σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με άλλους βασικούς τομείς ευρωπαϊκής πολιτικής, και ιδιαίτερα» (COM(2007) 392 final, σ.4, παράγραφος αρ.1.2, παράγραφος 1), ανάμεσα σε άλλα, «... με την πολιτική καινοτομίας, η οποία δίνει έμφαση στην εξασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους νέους να αποκτήσουν πνεύμα επιχειρηματικότητας και καινοτομίας» (COM(2007) 392 final, σ.4, παράγραφος αρ.1.2, παράγραφος 1, υποπαράγραφος 2).

Η συσχέτιση της ποιότητας της διδασκαλίας με την ανταγωνιστικότητα θεμελιώνεται στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αποτελούν καθοριστικό δείκτη της μακροπρόθεσμης ανάπτυξης και της ποιότητας του μελλοντικού εργατικού

δυναμικού, και αυτό διότι τα μαθησιακά αποτελέσματα συνιστούν μια μετάφραση των εκπαιδευτικών στόχων όπως καθορίζονται στα αναλυτικά προγράμματα – στόχοι που αντιστοιχούν με τις προδιαγραφές της ιδανικής ταυτότητας του ανθρώπου-πολίτη. Ο τρόπος σκέψης αναδύεται γραμμικός. Όσο υψηλότερη η ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης δασκάλων, τόσο υψηλότερη η ποιότητα της διδασκαλίας τους, τόσο υψηλότερα τα μαθησιακά αποτελέσματα και τόσο υψηλότερη η ποιότητα του μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Αυτή δε η ποιότητα μεταφράζεται με τη σειρά της σε υψηλές οικονομικές επιδόσεις. Κάποιες αναφορές από τα κείμενα επαρκούν για να τεκμηριώσουν αυτή την εικόνα. «Η υψηλή ποιότητα διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για υψηλή ποιότητα εκπαίδευση και κατάρτιση, που με τη σειρά τους, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και ικανότητα της Ευρώπης να δημιουργεί περισσότερες θέσεις εργασίας και ανάπτυξη σύμφωνα με τους στόχους της Λισαβόνας» (Α6-0304/2008, 10.7.2008, σ.9, τελευταία παράγραφος, γραμμές 10-12). Αυτή η εικόνα συσχέτισης επαναλαμβάνεται με κάπως διαφοροποιημένο λεξιλόγιο σε άλλο σημείο αυτού του κειμένου. Όπως αναφέρεται, «η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ένας παράγοντας-κλειδί που συμβάλει στη δημιουργία θέσεων εργασίας, την ανταγωνιστικότητα και στη δυνατότητα ανάπτυξης της Ευρώπης στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου» (ό.π.: σ.10, παράγραφος 2, γραμμές 1-3).

Αυτή η υπερέμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας ή αλλιώς στην αποτελεσματικότητά της γίνεται πλήρως κατανοητή αν αναλογιστεί κανείς την εικόνα εσωτερικής αναποτελεσματικότητας που η εκπαίδευση παρουσιάζει σε συνάρτηση με τις πιέσεις που δέχεται η εκπαίδευση για μετασχηματισμό της Ενωσιακής οικονομίας σε μια οικονομία της γνώσης και την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των προκλήσεων με τα οποία βρίσκεται αντιμέτωπη. Τα στοιχεία που αναφέρονται στα κείμενα καταδεικνύουν όντως μια επείγουσα και πιεστική ανάγκη για δραστική βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, γεγονός που αυτόματα προϋποθέτει κάθετη εστίαση στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου. Η εκπαίδευση αποτυγχάνει να παρέχει σε μεγάλο ποσοστό παιδιών βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και αριθμητικής, οι οποίες αποτελούν «θεμέλιο για περαιτέρω μάθηση» (COM(2008) 425 τελικό, σ.6, παράγραφος αρ.2.6, γραμμή 2), με την επίδοσή της σε Ενωσιακό επίπεδο να «χειροτερεύει» (ό.π.), γεγονός που οδηγεί στον καθορισμό του Ενωσιακού στόχου για μείωση του ποσοστού των 15χρονων που έχουν φτωχές επιδόσεις στην ανάγνωση στο 17% μέχρι το 2010. «Ωστόσο, το ποσοστό πραγματικά αυξήθηκε από 21.3% το 2000 σε 24.1% το 2006. [...]. Η πτώση στην ικανότητα ανάγνωσης πρέπει επειγόντως να αντιστραφεί. Αυτό αποτελεί μια από τις προκλήσεις-κλειδιά που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στην Ευρώπη» (ό.π.: γραμμές 4-7).

Οι πιέσεις προς την εκπαίδευση για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της και ικανοποίησης των αναγκών που η οικονομία παρουσιάζει αυξάνονται ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη πως, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, «μέχρι το 2020, θα απαιτηθούν υψηλά προσόντα για 16 εκατομμύρια νέες θέσεις απασχόλησης, ενώ η ζήτηση δεξιοτήτων χαμηλού επιπέδου θα μειωθεί κατά 12 εκατομμύρια θέσεις απασχόλησης. Η επιμήκυνση του εργασιακού βίου θα απαιτήσει επίσης δυνατότητες για απόκτηση και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (COM(2010)2020 τελικό, σ.18, υποπαράγραφος 1, γραμμές 2-5). Αν αναλογισθούμε δε παράλληλα πως «περίπου 80 εκατομμύρια πολίτες διαθέτουν ελάχιστες ή βασικές δεξιότητες αλλά από τη διά βίου μάθηση επωφελούνται κυρίως άτομα με μόρφωση υψηλότερου επιπέδου» (ό.π.: γραμμές 1-2) καθώς και το γεγονός πως «το ένα τέταρτο του συνόλου των μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίες σε επίπεδο ανάγνωσης και ένας στους επτά νέους εγκαταλείπει την εκπαίδευση και την κατάρτιση πολύ πρόωρα», ενώ «περίπου το 50% φτάνει σε μεσαίο επίπεδο δεξιοτήτων αλλά το δυναμικό αυτό συχνά δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας» (ό.π.: σ.12, υποπαράγραφος 2, γραμμές 1-4), η ανισοκλία που υφίσταται μεταξύ του «προϊόντος» που η εκπαίδευση παράγει και των αναγκών των εργοδοτών είναι εξόφθαλμη. Η έλλειψη υψηλών δεξιοτήτων αντικατοπτρίζεται και στο γεγονός πως «λιγότερα από ένα στα τρία άτομα ηλικίας 25-34 ετών έχουν πτυχίο πανεπιστημίου» (ό.π.: σ.12, υποπαράγραφος 2, γραμμή 4), γεγονός που δικαιολογεί τον στόχο για αύξηση του ποσοστού αποφοίτων πανεπιστημίων τουλάχιστο στο 40% μέχρι το 2020 (ό.π.: σ. 5, παράγραφος 4, υποπαράγραφος 4).

Σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα μια συνεχιζόμενη αποτυχία της εκπαίδευσης σημαίνει ένα εργατικό δυναμικό χωρίς «δεξιότητες και ικανότητες ύψιστης ποιότητας» (COM(2008) 425 τελικό, σ.5, παράγραφος αρ.2.1, γραμμή 3), σημαίνει μη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας της Ενωσιακής οικονομίας, σημαίνει μη ικανοποιητικούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης ή στασιμότητα, σημαίνει μη απάμβλυνση του πιεστικού προβλήματος της ανεργίας. Αν παράλληλα αναγνωρίσουμε το κοινωνικοοικονομικό κόστος αυτής της αποτυχίας, ή αλλιώς της αναποτελεσματικότητας, τότε η πίεση προς την εκπαίδευση για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της μπορεί να θεωρηθεί πως θα αυξάνεται γεωμετρικά. Αυτή η επείγουσα βελτίωση μπορεί λογικά να προέρθει μέσα από την αύξηση της αποτελεσματικότητας του βασικού εργαλείου παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται μάθηση και που δεν είναι άλλος από τον δάσκαλο. Η έμφαση λοιπόν στην υψηλή ποιότητα δασκάλου δεν μπορεί παρά να σημαίνει μια έμφαση στην αποτελεσματικότητα. Πρώτιστος συνεπώς στόχος του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου αποτελεί η οικοδόμηση ενός υπερ-αποτελεσματικού δασκάλου.

Ως έννοια ο «ποιοτικός δάσκαλος» φαίνεται να εξισώνεται σχεδόν απόλυτα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, με τις τελευταίες να κατέχουν την πρωτοκαθεδρία από πλευράς βαρύτητας και σημαντικότητας. Αυτό το περιεχόμενο της έννοιας τεκμηριώνεται μέσα από τις ακόλουθες αναφορές. Για να μετατραπούν οι δάσκαλοι στους «πιο αποτελεσματικούς διδάσκοντες» (Α6-0304/2008, 10/7/2008, σ.12, παράγραφος αρ.3, παράγραφος 1, γραμμή 2), ή αλλιώς στους πιο ποιοτικούς, αυτό προϋποθέτει και απαιτεί την ανάπτυξη ενός «συγκεκριμένου συνόλου δεξιοτήτων και γνώσης» (ό.π.: σ.12, παράγραφος αρ.3, παράγραφος 2, γραμμή 1). Αυτοί οι δύο παράγοντες τονίζονται και σε άλλο σημείο του ίδιου κειμένου, καθώς και σε άλλα κείμενα. Τα κράτη-μέλη προτρέπονται να παρέχουν «σε όλους τους εκπαιδευτικούς τακτικά ευκαιρίες, ακαδημαϊκές και οικονομικές, ... , με στόχο να βελτιώνουν και να αναβαθμίζουν τις δεξιότητες και τα προσόντα τους, καθώς και τις παιδαγωγικές γνώσεις τους» (Α6-0304/2008, 10.7.2008, σ.6, παράγραφος αρ.5, γραμμές 2-4). Αν αναλογισθούμε την οπτική τελειότητας μέσα από την οποία αντικρίζεται η διδασκαλία, τότε μπορεί να γίνεται λόγος για μια αναβάθμιση των δύο αυτών παραγόντων στον ύψιστο βαθμό. Όπως αναφέρεται, «σε κάθε σημείο της σταδιοδρομίας τους, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν, ή να μπορούν να αποκτήσουν, **το πλήρες** φάσμα των ειδικών γνώσεων, στάσεων και παιδαγωγικών δεξιοτήτων που χρειάζονται ώστε να μπορούν να βοηθούν τους νέους να αξιοποιήσουν το πλήρες δυναμικό τους» (COM(2007) 392, σ.13, παράγραφος αρ. 2.3.2, παράγραφος 1, γραμμές 2-4, έμφαση δική μας). Δεν θα ήταν παράλογο να συναχθεί πως αυτή η επιδίωξη τελειότητας συνιστά απόρροια του στόχου μεγιστοποίησης της αποτελεσματικότητας, αφού όσο πλησιέστερα βρισκόμαστε προς σε αυτή την τελειότητα, τόσο αποτελεσματικότερος αναμένεται να είναι ο δάσκαλος.

Βασικό θεμέλιο αυτής της αποτελεσματικότητας συνιστά η αρχική κατάρτιση των δασκάλων και η μετέπειτα επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία έχει ευθύνη να βελτιώσει και να εμπλουτίσει αυτές τις γνώσεις και αυτές τις δεξιότητες (ό.π.: σ.12, παράγραφος αρ.2.3.1, παράγραφος 1). Ως εκ τούτου, ο Ενωσιακός λόγος επιτακτικά επιβάλλει: «τα κράτη μέλη **πρέπει να** λάβουν περαιτέρω μέτρα για τη βελτίωση των επικεντρωμένων στους εκπαιδευτικούς πολιτικών τους, ως ένα μέσο βελτίωσης των επιπέδων της εκπαίδευσης συνολικά» (Α6-0304/2008, ημερ. 10/7/2008, σ.11, παράγραφος 1, γραμμές 4-6, έμφαση δική μας). Αυτό το μεγαλοπρεπές «πρέπει» δεν αποτελεί έκπληξη για μας, δεδομένου ότι η ποιότητα της διδασκαλίας έχει διασυνδεθεί με την ανταγωνιστικότητα της Ένωσης. Όπως αναφέρεται: «η υψηλή ποιότητα διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για υψηλή ποιότητα εκπαίδευση και κατάρτιση, που με τη σειρά τους, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και ικανότητα της Ευρώπης να δημιουργεί περισσότερες θέσεις εργασίας και ανάπτυξη σύμφωνα με τους στόχους της Λισαβόνας»

(Α6-0304/2008, ημερ. 10/7/2008, σ.9, τελευταία παράγραφος, γραμμές 10-12). Σχεδόν πανομοιότυπη είναι και μια άλλη αναφορά στο κείμενο: «η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ένας παράγοντας-κλειδί που συμβάλει στη δημιουργία θέσεων εργασίας, την ανταγωνιστικότητα και στη δυνατότητα ανάπτυξης της Ευρώπης στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου» (ό.π., σ.10, παράγραφος 2, γραμμές 1-3). Δεδομένης αυτής της διασύνδεσης μπορούμε να θεωρήσουμε ως δικαιολογημένη την εστίαση στην υπερ-αποτελεσματικότητα του δασκάλου.

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες δασκάλου καθίστανται κριτικότερης σημασίας αν λάβουμε υπόψη την πιεστική ανάγκη μετασχηματισμού της Ενωσιακής οικονομίας σε μια οικονομία της γνώσης (COM(2007) 392, σ.2, παράγραφος αρ.1.1, παράγραφος 1· σ.5, παράγραφος 1), βασικός πυλώνας της οποίας είναι η καινοτομία (European Investment Bank, January 2016). Όπως τονίζεται στο προαναφερόμενο κείμενο, για να διατηρήσει τη δύναμή της, η οικονομία της ΕΕ «χρειάζεται να βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της παγκόσμιας καινοτομίας». Αυτός ο μετασχηματισμός απαιτεί και προϋποθέτει μια διαφοροποίηση του ρόλου του δασκάλου που εξοβελίζει τις δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, την «από καθέδρας διδασκαλία» (ό.π.: σ.4, παράγραφος αρ.1.3, παράγραφος 1, γραμμές 5-6) – είναι η δημιουργική σύνθεση, αξιοποίηση και χρησιμοποίηση των πληροφοριών, και όχι η απομνημόνευσή τους που δύναται να παράγει καινοτομία – και καθιστά τον μαθητό κεντρικό και ενεργό πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας. Η έμφαση είναι πλέον σε «ένα διαμεσολαβητικό και εποπτικό ρόλο», γεγονός που απαιτεί «κατάρτιση σε ένα φάσμα προσεγγίσεων και τρόπων διδασκαλίας» (ό.π.: σ.4, παράγραφος αρ.1.3, παράγραφος 1, γραμμές 5-7). Συνεπώς, κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορούμε να πούμε πως ο δάσκαλος αναμένεται να ανακατασκευάσει τον εαυτό του, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του.

Οι «ελλείψεις σε διδακτικές δεξιότητες και οι δυσκολίες στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων δασκάλων» – η έμφαση είναι για άλλη μια φορά στο «πώς» της διδασκαλίας ως αυτό το «πώς» να δύναται να λειτουργήσει αυτονόμα από το «ποιος» – που παρουσιάζονται σε πολλά από τα κράτη-μέλη (COM(2007) 392, σ.5, παράγραφος αρ.1.4, παράγραφος 2, γραμμές 1-2) συνιστούν ουσιαστικά τροχοπέδη στην επίτευξη του προαναφερόμενου μακρόπνοου στρατηγικού στόχου, για μετασχηματισμό της Ενωσιακής οικονομίας σε μια οικονομία της γνώσης, γεγονός που λογικά σημαίνει μια αυξανόμενη πίεση τόσο σε Ενωσιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του δασκάλου διαμορφώνοντας και αναβαθμίζοντας αυτές τις δεξιότητες. Η μη κατοχή επαρκών δεξιοτήτων ή ακατάλληλων δεξιοτήτων από μέρους του δασκάλου μεταφράζονται αυτόματα σε αναποτελεσματικότητα, γεγονός που με τη σειρά

του σημαίνει μη επίτευξη των μαθησιακών στόχων και, μακροπρόθεσμα, μη επίτευξη του στρατηγικού στόχου για την οικοδόμηση ενός παραγωγικού, καινοτόμου και υψηλά εξειδικευμένου εργατή. Η συσχέτιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων δασκάλου με την αποτελεσματικότητα καταγράφεται ρητά. Όλες οι προτάσεις τις οποίες ο Ενωσιακός λόγος καταθέτει σε σχέση με αυτό το θέμα στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα, στοχεύουν «να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις παιδαγωγικές δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι **αποτελεσματικοί**» στα καθήκοντά τους (COM(2007) 392, σ.16, παράγραφος 1, γραμμές 2-4, έμφαση δική μας), να είναι δηλαδή πιο αποδοτικοί. Αυτή η εστίαση στην αποτελεσματικότητα αναδύεται στον ύψιστο βαθμό στο ακόλουθο απόσπασμα: «αφού επιλεγούν και προσληφθούν οι καλύτεροι υποψήφιοι δάσκαλοι, η πρόκληση είναι να διασφαλιστεί ότι αυτοί οι δάσκαλοι θα μετατραπούν στους **πιο αποτελεσματικούς διδάσκοντες**» (A6-0304/2008, σ.12, παράγραφος αρ.3, παράγραφος 1, έμφαση δική μας). Καθαρότερα δεν θα μπορούσε να τεθεί αυτή η ύψιστη προτεραιότητα από μέρους των διαμορφωτών Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κάτω από αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία αναδύεται ως μια δραστηριότητα αποκλειστικό παράγωγο της σφαίρας της νόησης, δεδομένου της έντονης έμφασης που αποδίδεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες, στις στρατηγικές διδασκαλίας – το «πώς» της διδασκαλίας αποκομμένο από το «ποιος», από την ολότητα, ως αυτό το «πώς» να δύναται να λειτουργεί αυτόνομα. Από τη στιγμή που εξοβελίζεται η σφαίρα του συναισθήματος, το νόημα της διδασκαλίας πόρρω απέχει από τη θέση του Palmer πως «η διδασκαλία, όπως κάθε αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα, αναδύεται μέσα από την εσωτερικότητα του ατόμου» (1998: 2), και πως «η καλή διδασκαλία πηγάζει από την ταυτότητα, από ολόκληρο το είναι του δασκάλου» (ό.π.: 10). Ως εκ τούτου, και αντλώντας τόσο από τον Palmer (1998) όσο και από άλλους ερευνητές οι οποίοι καθορίζουν τη διδασκαλία ως μια συναισθηματική πρακτική (Hargreaves, 1998, 2001· Zembylas, 2003, 2005· Isenbarger & Zembylas, 2006· Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015 και Zakhelln, 2011), μπορεί να συναχθεί πως η διδασκαλία αναδύεται ως μια ημι-ανθρώπινη (semi-human) δραστηριότητα, και ο δάσκαλος ως μισο-άνθρωπος.

Παιδαγωγική αγάπη

Αυτό το χαρακτηριστικό οικοδομείται στη βάση δύο πυλώνων: από τη μια στο πώς αντικρίζεται το ίδιο το παιδί από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής και από την άλλη στο πώς καθορίζεται η σχέση μεταξύ του παιδαγωγικού ζεύγους. Ξεκινώντας με τον πρώτο πυλώνα μπορεί να λεχθεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, πως ο μανθάνοντας

χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο για την επίτευξη των Ενωσιακών οικονομικών στόχων που κάποιοι τρίτοι καθορίζουν – ουσιαστικά αντικειμενοποιείται. Από τη στιγμή που υφίσταται αυτή η αντικειμενοποίηση δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για έκφραση σεβασμού και αγάπης προς το παιδί. Απόδειξη ότι το παιδί συνιστά ένα εργαλείο αποτελεί ο κάθετος προσανατολισμός στην εργαλειακή, χρηστική γνώση σε τομείς που έχει μεγαλύτερη ανάγκη η Ενωσιακή οικονομία. Ο Ενωσιακός στόχος για «εντατικοποίηση της παρούσας συνεργασίας ώστε να βελτιωθεί η παρακολούθηση (των μαθημάτων) των μαθηματικών και της επιστήμης στα ανώτερα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, και να ενδυναμωθεί η διδασκαλία της επιστήμης» τεκμηριώνει αυτό τον προσανατολισμό (σ. C119/9, προτελευταία υπο-παράγραφος, γραμμές 3-4). Οι συγκεκριμένες επιλογές των μαθημάτων δεν συνιστούν μια τυχαιότητα. Αντιθέτως, αναμένεται λογικά να υπηρετούν, για παράδειγμα, τους τομείς της υψηλής τεχνολογίας και της τεχνολογίας των πληροφοριών, η ανάπτυξη και η βελτίωση των οποίων είναι εκ των ων ουκ άνευ στο μετασχηματισμό της Ενωσιακής οικονομίας σε μια κοινωνία της γνώσης και στην αντιμετώπιση του διεθνούς ανταγωνισμού (Τσαούσης, 2007· Πασιάς & Φλουρής, 2005· Καζαμιάς 2008). Η απόκτηση της αναγκαίας εργαλειακής-χρηστικής γνώσης αναδύεται ως βασική προϋπόθεση ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της Ένωσης. Το ακόλουθο απόσπασμα παρουσιάζει αυτή τη θετική σχέση εξάρτησης και επιβεβαιώνει το συμπέρασμα στο οποίο έχουμε καταλήξει.

Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να διασφαλιστεί η απόκτηση ικανοτήτων-κλειδιά από όλους, αναπτύσσοντας (παράλληλα) την υπεροχή και την ελκυστικότητα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που θα επιτρέψουν στην Ευρώπη να διατηρήσει ένα δυνατό παγκόσμιο ρόλο. Για να επιτευχθεί αυτό πάνω σε μια διατηρήσιμη βάση, μεγαλύτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί στη βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων, όπως της ανάγνωσης και της γραφής, των μαθηματικών, **κάνοντας τα μαθηματικά και την τεχνολογία περισσότερο ελκυστικά** και ενισχύοντας τις γλωσσικές ικανότητες (σ. C119/3, δεύτερη στήλη, τελευταία παράγραφος, γραμμές 3-12, έμφαση δική μας).

Σε εθνικό επίπεδο τα κράτη-μέλη «χρειάζεται να διασφαλίσουν επαρκή προσφορά πτυχιούχων στους κλάδους των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών και της μηχανολογίας και να εστιάσουν τα αναλυτικά προγράμματα στη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα» (COM(2010) 2020 final, ημερ. 3/3/2010, σ.13, παράγραφος 1, υπο-παράγραφος 2), ενώ αναμένεται επίσης, σε σχέση ειδικά με την ανάπτυξη της καινοτομίας, να «ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, ερευνητικών κέντρων και επιχειρήσεων» (ό.π., υποπαράγραφος 1, γραμμή 2). Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και σε Ενωσιακό επίπεδο. Ανάμεσα στους στόχους της Επιτροπής είναι «να προωθήσει εταιρικές σχέσεις γνώσης και να ενισχύσει τους δεσμούς μεταξύ της

εκπαίδευσης, των επιχειρήσεων, της έρευνας και καινοτομίας» (ό.π., σ.13, υπο-παράγραφος 2, γραμμές 1-2). Αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό παρουσιάζει και πάλι ένα κάθετο προσανατολισμό της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας.

Δεδομένου ότι η εστίαση τοποθετείται στα μαθησιακά αποτελέσματα, ορθότερα στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, πράγμα που λογικά προϋποθέτει μια κάθετη εστίαση στην εφαρμογή των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, αφού είναι σε αυτά τα προγράμματα που καθορίζονται οι προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσει. Μια τέτοια εστίαση στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα – μπορεί να μεταφραστεί σε μια μεροληψία υπέρ τους – θα τείνει αυτόματα να περιθωριοποιεί, να εξοβελίζει το άγραφο πρόγραμμα (Aoki, 1993), ένα πρόγραμμα που μεταφέρει το παιδαγωγικό ζεύγος πέραν από ένα απλό πλαίσιο μιας φυσικής παρουσίας, σε ένα περιβάλλον βιώματος του άλλου, δημιουργίας σχέσεων. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα συμμετέχοντα μέρη στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσουν μια κατανόηση του ίδιου τους του εαυτού και του Άλλου (Hatt, 2005), πράγμα που στην προκειμένη περίπτωση θα απουσιάζει.

Από τη στιγμή που τα δύο προγράμματα δεν θα συλλειτουργούν αρμονικά, ισορροπημένα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτή η εξέλιξη δύναται να συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση δημιουργίας μιας «αληθινής ανθρώπινης σχέσης» (Buber, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289), η οποία θεμελιώνεται στην παιδαγωγική αγάπη. Δεδομένης της έμφασης στην επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών στόχων, αυτό που αναμένεται να κυριαρχεί στην παιδαγωγική σχέση θα είναι ένας «τεχνικός διάλογος» που θα επικεντρώνεται στην «επικοινωνία για αντικειμενική κατανόηση», δανειζόμενοι τα λόγια του Buber (1947: 37, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289). Ένας τέτοιος διάλογος θα καθηλώνει το παιδαγωγικό ζεύγος σε ένα επίπεδο εκτέλεσης ρόλων, δασκάλου και μαθητή, πράγμα που από πλευράς του δασκάλου δύναται να σημαίνει πως αυτό που η Ένωση έχει ανάγκη είναι ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη που αναμένεται απλά να εκτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του, παράγοντας τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα ήταν μάλλον αδύνατο να γίνεται λόγος για οικοδόμηση αληθινών ανθρώπινων σχέσεων, για την παρουσία παιδαγωγικής αγάπης, από τη στιγμή που ο συναισθηματικός, ψυχικός κόσμος του παιδιού θα αγνοείται (Hatt, 2005), με τον εξοβελισμό του άγραφου προγράμματος. Η σχέση ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος δεν αναμένεται να είναι μια σχέση «Εγώ-Εσύ (I-Thou)», όπου τα δύο μέρη εμπλέκονται, κατά τον Buber, ως ολότητες, με «ολόκληρη την ύπαρξη τους» (όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 290). Αυτό που θα κυριαρχεί θα είναι απλά επικοινωνία και όχι κοινωνία.

Πέραν αυτού, η κάθετη εστίαση στην αποτελεσματικότητα, στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων θα τείνει να αποστραγγίζει το στοιχείο του αυθορμητισμού, του ακαθόριστου από τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, αφαιρώντας ένα αληθινά ανθρώπινο στοιχείο από τη σχέση ανάμεσα στους συμμετέχοντες σε αυτή. Ο αντικειμενικός χρόνος, ο χρόνος του ρολογιού θα εξουσιάζει, αφού θα υφίσταται λογικά μια συνεχή προσπάθεια από μέρους του δασκάλου για τη μεγιστοποίηση του διδακτικού/μαθησιακού χρόνου που θα αφιερώνεται στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μια τέτοια κατάσταση θα φέρνει στην επιφάνεια εντονότερα το στοιχείο του ελέγχου, της ρύθμισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αν αναλογιστούμε δε πως τα μικρά παιδιά του δημοτικού τείνουν να είναι από τη φύση τους αυθόρμητα (Miller, 2000), για να επιτυγχάνεται αυτή η μεγιστοποίηση του διδακτικού/μαθησιακού χρόνου, θα πρέπει λογικά να καταστέλλεται, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει ο αυθορμητισμός και το ακαθόριστο. Ένα τέτοιο πλαίσιο, παρουσιάζεται προβληματικό κάτω από την οπτική της «ιδανικής στιγμής διδασκαλίας» (teachable moment), (Hyun & Marshall, 2003 ό.π. αναφ. στο Lefstein, 2005), αφού σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο θεώρησης τα σημαντικότερα γεγονότα στη διδασκαλία είναι συχνά αυτά που δεν είναι δυνατό να προκαθοριστούν (Lefstein, 2005). Το όλο αναδυόμενο σκηνικό εκπέμπει την εικόνα ενός «μηχανιστικού» μοντέλου σχολείου, όπως το αποκαλεί ο Secretan (1995: 33 ό.π. αναφ. στο Miller, 2000: 108), σημαντικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι τα στοιχεία του ελέγχου και της εξουσίας, σε αντίθεση με ένα «χαώδες» μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζει η φοβερή ενέργεια, ο ενθουσιασμός, η χαρά και ο αυθορμητισμός.

Οι μόνες αναφορές στα κείμενα που μας παραπέμπουν σε ένα στοιχείο συναισθήματος είναι πρώτιστα η απαίτηση του Ενωσιακού λόγου για εξατομίκευση των μεθόδων διδασκαλίας. Έχοντας τις απαιτούμενες δεξιότητες, οι δάσκαλοι αναμένεται και καλούνται «να προσδιορίσουν τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε μεμονωμένου μαθάνοντα και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διδασκαλίας» (COM(2007) 392, σ.13, παράγραφος αρ.2.3.2, παράγραφος 1, υποπαράγραφος 1). Η ίδια απαίτηση καταγράφεται και στο COM(2008) 425 τελικό, όπου ο Ενωσιακός λόγος τονίζει πως «οι ανάγκες κάθε μαθάνοντα διαφέρουν. [...] Η βελτίωση των ικανοτήτων σημαίνει να διδάσκει (κανείς) τους μαθάνοντες με ένα πιο εξατομικευμένο τρόπο» (σ.6, παράγραφος αρ.2.9, γραμμές 1-3). Η εφαρμογή τέτοιων εξατομικευμένων προσεγγίσεων που ανταποκρίνονται στις «ανάγκες του κάθε παιδιού μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον του μαθητή και την εμπλοκή του σε μαθησιακές δραστηριότητες και να βελτιώσει τα αποτελέσματα τους» (σ.6, παράγραφος αρ.2.10, γραμμές 1-2).

Αυτές οι δηλώσεις δύνανται να ερμηνευτούν, από τη μια, ως αναγνώριση της μοναδικότητας του παιδιού, ως έκφραση έγνοιας για τις ιδιαίτερες του ανάγκες, πράγμα που

υποδηλώνει σεβασμό προς σε αυτό, ένα στοιχείο που με τη σειρά του μας παραπέμπει στην έκφραση αγάπης προς το παιδί. Από την άλλη, ωστόσο, δεδομένης της εστίασης στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, μπορεί να λεχθεί πως αυτή η έγνοια είναι φαινομενική, διαμεσολαβείται από την αποτελεσματικότητα και υποβαστάζεται από μια χρηστικότητα. Αν υπάρξει παραγνώριση των μοναδικών αναγκών του παιδιού και αν δεν υπάρχει εξατομικευμένη προσέγγιση στη διδασκαλία, είναι πιθανόν να μην επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι, ή, αν επιτευχθούν, τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι χαμηλά. Η απουσία εξατομικευσης δύναται να μεταφραστεί σε μη «ενδυνάμωση των δυνατοτήτων (των παιδιών) για καινοτομία – σε αποτυχία οικοδόμησης του δημιουργικού κεφαλαίου, αναγκαία συνιστώσα «για μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα, ανάπτυξη και εργοδότηση» (COM(2008) 425 τελικό, σ. 5, παράγραφος αρ.2.1, γραμμές 3-5). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η απαίτηση για εξατομικευση καθίσταται εκ των ων ουκ άνευ.

Αυτή η δεύτερη εκδοχή ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη πως ήδη από το 2006 η Ένωση είχε καθορίσει τις προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, μέσα από τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων-Κλειδιά που κάθε παιδί αναμένεται να αποκτήσει (SWD(2012) 371). Αντλώντας από τη Noddings (2005: 147/9) και συγκεκριμένα από την ηθική της φροντίδας που προτάσσει για το παιδί, θα πρέπει να σημειώσουμε πως αυτές οι ικανότητες/δεξιότητες δεν συνιστούν «εκφραζόμενες ανάγκες», δηλαδή ανάγκες που εκφράστηκαν από τους ίδιους τους μαθητάνοντες, αλλά «τεκμαιρόμενες ανάγκες» (inferred) όπως αυτές κρίνονται από τρίτους, από ειδικούς. Αυτό το γεγονός δεν μπορεί να κριθεί ότι πληροί τα κριτήρια έκφρασης φροντίδας προς το παιδί, το οποίο αναμένεται ουσιαστικά να προσαρμοστεί στις ανάγκες του σχολείου, και όχι το σχολείο στις ανάγκες του ίδιου του παιδιού.

Επιπρόσθετα, η απουσία γνήσιας έγνοιας για το παιδί καταδεικνύεται και από το γεγονός της μονοδιάστατης οπτικής μέσα από την οποία αντικρίζεται η οικοδόμηση της ταυτότητάς του ως μελλοντικός άνθρωπος-πολίτης, και η οποία εστιάζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι χρήσιμες για την οικονομία. Υφίσταται, με άλλα λόγια, ένας εγκλωβισμός στην ανθρώπινη νόηση. Αντλώντας από την Gidley (2009: 543), μπορεί να λεχθεί πως είναι δυνατό να υφίσταται μια «κυριαρχία μιας χρηστικής μορφής ορθολογικότητας, σε βάρος των άλλων λειτουργιών», η οποία «δυνατό να είναι μια ψυχική φυλακή για τα παιδιά και τους νεαρούς ανθρώπους». Αν υπάρχει φυλάκιση της ψυχής, είναι αδύνατο να γίνεται λόγος για έκφραση γνήσιας έγνοιας και αγάπης για το παιδί.

Οι τυποποιημένες εθνικές εξετάσεις που χορηγούνται καθολικά και αδιάκριτα σε πολλά κράτη-μέλη και στις οποίες γίνεται θετική αναφορά από μέρους του Ενωσιακού λόγου (SWD(2012) 371, σ.10), πράγμα που αγνοεί τη μοναδικότητα του παιδιού, εκπέμπουν

μια εικόνα μη έκφρασης αληθινής έγνοιας και αγάπης προς το παιδί. Η χορήγηση τέτοιων εξετάσεων σημαίνει πως δεν γίνεται παραδεκτό το γεγονός πως τα παιδιά δεν ξεκινούν το σχολείο με ίσες αφετηρίες (Πυργιωτάκης, 2011). Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι στη συνέχεια χορηγείται μια εξέταση καθολικά σε όλα τα παιδιά σημαίνει πως ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος θεωρεί ότι τα παιδιά αναπτύσσονται και ωριμάζουν ομοιόμορφα και πως η ίδια η μάθηση συντελείται, όπως σημειώνει ο Claxton (1999 όπ. αναφ. στο Thomson, 2013), με τον ίδιο προσθετικό τρόπο για όλα, ακολουθώντας μια γραμμική και συνεχή πορεία βελτίωσης και ανάπτυξης, χωρίς εμπόδια και δυσκολίες που πιθανό να καθυλώνουν σε κάποια σημεία – πράγμα που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Στρεφόμεστε τώρα στον δεύτερο πυλώνα πάνω στον οποίο οικοδομείται η έννοια της παιδαγωγικής αγάπης και που αφορά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τον καθορισμό της σχέσης του παιδαγωγικού ζεύγους. Αυτή η σχέση δεν εδραιώνεται στην παιδαγωγική αγάπη, αφού είναι ουσιαστικά αδιάφορο για τους διαμορφωτές Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με την πρόσληψη δασκάλων, αν υφίσταται αγάπη για το παιδί και αγάπη, πάθος για τη διδασκαλία. Απώτερος Ενωσιακός στόχος είναι η **«πρόσληψη των καλύτερων υποψηφίων»** (Α6-0304/2008, σ.11, παράγραφος αρ.1, τίτλος παραγράφου, έμφαση στο κείμενο), «η προσέλκυση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ατόμων με κορυφαίες επιδόσεις» (ό.π.: σ.5, παράγραφος Ο., γραμμή 1), είναι «να διασφαλιστεί ότι ένα καλό ποσοστό των καλύτερων πτυχιούχων επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έναντι άλλων σταδιοδρομιών» (ό.π.: σ.11, παράγραφος αρ.1, παράγραφος 3, γραμμές 2-3) καθώς και η «προσέλκυση έμπειρων και υψηλής ποιότητας επαγγελματιών από άλλους κλάδους» (ό.π.: γραμμές 4-5). Πολύ παρόμοιος είναι και ο λόγος που επαναλαμβάνεται και σε άλλο κείμενο: «θα είναι σημαντικό να καταστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μια ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας, ώστε να προσλαμβάνονται οι καλύτεροι υποψήφιοι, και να ελκύει επαγγελματίες να αλλάξουν καριέρα υπέρ της διδασκαλίας» (COM(2007) 392, σ.10, παράγραφος 2, γραμμές 1-2).

Κατ' αρχάς, θα πρέπει να ειπωθεί πως οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όπως αντικατοπτρίζονται στο βαθμό ενός πανεπιστημιακού πτυχίου είναι αρκετό για να κατατάξουν κάποιο στην κατηγορία των «καλύτερων υποψηφίων». Αν η καρδιά, η αγάπη κάποιου βρίσκεται τοποθετημένη σε οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα από τη διδασκαλία, αυτό που θα μπορούσε λογικά να επιφέρει αλλαγή στην προτίμησή του, να τον κάνει να μεταπηδήσει, δεν μπορεί να είναι άλλο από τα εξωγενή κίνητρα. Το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία θα αποτελεί ένα τεχνητό δημιούργημα. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα απουσιάζει το στοιχείο της δέσμευσης με την εργασία, ως μια πλήρης βύθιση του εαυτού στην εργασία (May, Gilson & Harter, 2004: 12), πράγμα που σημαίνει και απαιτεί κατάθεση και έκφραση

του εαυτού κατά την εκτέλεση του ρόλου, όχι μόνο σωματικά και γνωστικά αλλά και συναισθηματικά (Kahn, 1990: 694, όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004: 12). Η παρουσία απλά και μόνο του επαγγελματικού εαυτού δεν μπορεί να επαρκεί, δεδομένου πως ο εαυτός που διδάσκει είναι ένας «ενσωματωμένος» εαυτός (Dillabough, 1999). Ο προσωπικός εαυτός και ο επαγγελματικός εαυτός του δασκάλου αποτελούν «αντικατοπτρισμούς ο ένας του άλλου» (Wenger, 1998: 149 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 180). Δεδομένου παράλληλα πως η πλήρης έκφραση μιας επαγγελματικής ταυτότητας δύναται να πραγματοποιηθεί «μέσα από το πρόσωπο ή τον εαυτό» (Alsup, 2006: 185 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 180), θα υφίσταται μέσα σε αυτό το πλαίσιο μια αποξένωση του εαυτού από την εργασία, πράγμα που σημαίνει απουσία δέσμευσης από την εργασία. Πέραν αυτού οι διαμορφωτές Ενωσιακές εκπαιδευτικής πολιτικής δεν φαίνεται να έχουν οποιονδήποτε ενδιαφέρον να αναζητήσουν τον καλό άνθρωπο – ένας άνθρωπος που θα εξέφραζε αληθινή αγάπη και έγνοια για το παιδί – ως πλήρωση της συνθήκης πως για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014).

Η συναισθηματική δέσμευση στη διδασκαλία και η αληθινή έγνοια για το παιδί που πηγάζει από την παρουσία, ειδικά, της αγάπης και της ψυχής ως ολότητας θα απουσιάζουν. Δεδομένης αυτής της απουσίας, θα βρισκόμαστε αντιμέτωποι, για άλλη μια φορά, με ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου, ένα γνωστικό εργαλειώδη τεχνοκράτη, ο οποίος να μεν θα μπορούσε να εκτελεί τον ρόλο του αποτελεσματικά αλλά θα στερείτο αυθεντικότητας, αλήθειας. Η διδασκαλία δεν θα πηγάζει «από ολόκληρο το είναι του δασκάλου» (Palmer, 1998: 10), δεν θα αποτελεί μια «αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα» (ό.π.: 2). Το ερωτικό στοιχείο για το οποίο κάνουν λόγο οι Blake et al. (2000: 203, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 99) πως η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης είναι «μια ερωτική σχέση μιας ειδικής μορφής, όπου η «χαρά» επιδιώκεται και από τις δύο πλευρές και σε διαφορετικά επίπεδα» είναι αδύνατο να αναδυθεί μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Αυτός ο υποβιβασμός σε απλό εκτελεστή ενός ρόλου που αναδύεται στην περίπτωση του δασκάλου θα αναπαράγεται και στην περίπτωση του παιδιού, η εστίαση θα τοποθετείται στον ρόλο του μανθάνοντα. Αυτό το αναδυόμενο σκηνικό βρίσκεται σε σύμπτωση με την ελλειπτική εικόνα της διδασκαλίας ως μια ημι-ανθρώπινη δραστηριότητα.

Παρόλο που θα πρέπει να λεχθεί πως το κείμενο COM(2008) 425 μας προσφέρει ένα ακόμη στοιχείο που μας παραπέμπει στο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αγάπης – η σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους παρουσιάζεται να οικοδομείται στον αμοιβαίο σεβασμό και στη δημιουργία από μέρους του δασκάλου ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου το παιδί να νιώθει προστατευμένο (σ.11, παράγραφος αρ.4.1) – αυτή η αναδυόμενη εικόνα δεν είναι

συμβατή, αντιθέτως βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την ελλειπτική φιγούρα του ανθρώπου που αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος, ενός μισο-ανθρώπου. Από τη στιγμή που τόσο το παιδί όσο και ο δάσκαλος αναδύονται ως μισο-άνθρωποι και από τη στιγμή που η διδασκαλία αναδύεται παράλληλα ως μια ημι-ανθρώπινη δραστηριότητα, θα ήταν σχήμα οξύμωρο να γίνεται λόγος για την παρουσία παιδαγωγικής αγάπης. Σε αρμονία με αυτή την απουσία βρίσκεται και η κάθετη εστίαση στην πετυχημένη διδασκαλία, δεδομένου πως η έμφαση τοποθετείται στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η εστίαση φαίνεται να αγνοεί το γεγονός πως «η επιτυχία στη διδασκαλία εξαρτάται από τη σοφία των δασκάλων όσον αφορά την αγάπη και τους τρόπους έκφρασης αυτής της αγάπης» (Garrison, 1997: 1, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 90).

Γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης

Βασικός πυλώνας τεκμηριώσης αυτού του χαρακτηριστικού αποτελεί το γεγονός ότι η διδασκαλία εξισώνεται σχεδόν αποκλειστικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες – δύο στοιχεία που επαρκούν για την εκτέλεση του ρόλου του δασκάλου. Δεδομένης δε της απουσίας του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης καθώς και της υπερέμφασης στην αποτελεσματικότητα, μπορεί να συναχθεί πως αυτό που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος έχει ανάγκη είναι ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη που να εκτελεί τον ρόλο του αποτελεσματικά. Από την άλλη, η ανάδυση του ανθρώπου-δασκάλου ως μισο-ανθρώπου καταδεικνύει πως η έμφαση τοποθετείται στον ρόλο και όχι στον όλο άνθρωπο και επομένως στο προφίλ της ταυτότητας δασκάλου μπορούμε να προσθέσουμε αυτό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη.

Παράλληλα στις προδιαγραφές που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος επικροτεί και προτάσσει για σκοπούς επιλογής, πρόσληψης, και επιμόρφωσης δασκάλων (Supporting teacher competence development for better learning outcomes, European Commission, July 2013) δεν συμπεριλαμβάνεται η αναζήτηση του καλού ανθρώπου ως πλήρωση της συνθήκης πως για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Αυτό σημαίνει πως η εστίαση τοποθετείται στο γνώρισμα «δάσκαλος», στο τι είναι κάποιος, που είναι κατά συμβεβηκός, και αγνοείται η ουσία που βρίσκεται στο γνώρισμα άνθρωπος (Βαλάλα-Πεντζοπούλου, 1998). Η εστίαση, για άλλη μια φορά, τοποθετείται στην αναζήτηση ενός εκτελεστή ενός ρόλου, με άλλα λόγια στην αναζήτηση ενός γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη. Αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται μέσα από τη ρητή αναφορά πως «οι ρόλοι των δασκάλων και των σχολείων αλλάζουν» και συνεπώς αλλάζουν και «οι προσδοκίες» μιας πολιτείας από αυτούς (Supporting teacher competence development for better learning outcomes, European Commission, July 2013,

σ.7, παράγραφος 8, γραμμές 1-2). Επομένως ο κατάλογος προδιαγραφών εκτέλεσης του ρόλου θα διαφοροποιείται ανάλογα.

Αν αναλογισθούμε δε πως λόγω της έμφασης στην επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών στόχων – ακριβέστερα στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων – η παιδαγωγική σχέση αναμένεται να εδραιώνεται ουσιαστικά σε ένα «τεχνικό διάλογο», με άλλα λόγια θα εστιάζεται στην «επικοινωνία για αντικειμενική κατανόηση», δανειζόμενοι τα λόγια του Buber (1947: 37, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289), και όχι στην κοινωνία, όπου δάσκαλος και παιδί εμπλέκονται, όπως μας εξηγά ο Buber, ως ολότητες, με «ολόκληρη την ύπαρξη τους» (όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 290). Αυτή η δημιουργηθείσα κατάσταση θα καθηλώνει το παιδαγωγικό ζεύγος σε ένα επίπεδο εκτέλεσης ρόλων, δασκάλου και μαθητή, πράγμα που από πλευράς του δασκάλου δύναται να σημαίνει πως οι διαμορφωτές Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής αρκούνται στην παρουσία ενός γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη στη σχολική τάξη, ο οποίος αναμένεται απλά να εκτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του, παράγοντας τα ποθούμενα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

Αυθεντικός

Όπως έχουμε προαναφέρει, ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος δεν φαίνεται να προωθεί την οικοδόμηση ενός αυθεντικού δασκάλου δεδομένης της πλήρους αδιαφορίας όσον αφορά την πιθανότητα εισδοχής στο επάγγελμα του δασκάλου ατόμων που δεν τρέφουν αγάπη, πάθος για τη διδασκαλία και αγάπη για το παιδί. Αυτό το συμπέρασμά μας εξάγεται από την ακόλουθη δήλωση: «θα είναι σημαντικό να καταστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μια ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας, ώστε να προσλαμβάνονται οι καλύτεροι υποψήφιοι, και να ελκύει επαγγελματίες να αλλάξουν καριέρα υπέρ της διδασκαλίας» (COM(2007) 392 final, σ.10, παράγραφος 2, γραμμές 1-2). Πίσω από την προσέλκυση επαγγελματιών άλλων κλάδων δεν μπορεί παρά να βρίσκονται λογικά εξωγενή κίνητρα, όπως υψηλός μισθός και ωράριο εργασίας, για παράδειγμα. Αν κάποιος έχει επιλέξει, από αγάπη, να γίνει μικροβιολόγος, τι θα μπορούσε να τον κάνει να μεταπηδήσει στη διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρά κάποιο εξωγενές κίνητρο;

Ενισχυτικό αυτού του συμπεράσματός μας αποτελεί και ο εγκλωβισμός του δασκάλου στα στενά πλαίσια της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, πράγμα που σημαίνει πως αγνοείται όχι μόνο η συναισθηματική διάσταση αλλά και η διάσταση της έγνοιας που εμπερικλείει η διδασκαλία (O' Connor, 2008 όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012) – μια έννοια που αποτελεί βασικό πυλώνα οικοδόμησης της αυθεντικότητας. Με δεδομένη την ύπαρξη αυτών των αποτρεπτικών, αρνητικών παραγόντων δεν μπορεί να ειπωθεί πως ενθαρρύνεται η αυθεντικότητα (Dillabough, 1999). Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τη

διάχυση προς τους δασκάλους καλών πρακτικών (SWD(2012) 371), ως μια μορφή καθοδήγησής τους, η οποία λογικά μεταφράζεται ως ένα μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτές οι πρακτικές εξ ορισμού διαμορφώνουν ένα καθεστώς αλήθειας για τον ιδανικό δάσκαλο, για την ιδανική διδασκαλία, ενώ παράλληλα μας παραπέμπουν προς μια κατεύθυνση τυποποίησης και ομοιογενοποίησης της διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει πως τίθεται στο περιθώριο η μοναδικότητα του δασκάλου. Αυτή η μοναδικότητα ουσιαστικά καταργείται, αφού «η υπόθεση που υποβαστάζει» τέτοιες προσεγγίσεις, όπως η προώθηση καλών πρακτικών, είναι πως «ότι δουλεύει καλά για ένα δάσκαλο σε ένα πλαίσιο δουλεύει γενικά καλά για όλους τους δασκάλους σε όλα τα πλαίσια» (Cranton & Carusetta, 2004: 5-6). Ως εκ τούτου, περιορίζεται η ανάπτυξη της αυθεντικότητας. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως το εκάστοτε ισχύον καθεστώς αλήθειας για την «καλή διδασκαλία» αποτελεί τον πιο σοβαρό περιορισμό που μπορεί να οδηγήσει με περισσότερες δυνατότητες στην εκδήλωση μη αυθεντικής συμπεριφοράς (Hunt, 2006).

Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για τη σταθεροποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας δασκάλου που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος επικροτεί και προτάσσει για σκοπούς επιλογής, πρόσληψης και επιμόρφωσης δασκάλων, μέσα από ένα καθορισμό των προδιαγραφών των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων που ουσιαστικά συνθέτουν το προφίλ του ιδανικού αποτελεσματικού δασκάλου, ορθότερα των προδιαγραφών του ρόλου που αυτός αναμένεται να εκτελεί αποτελεσματικά. «Παρόλο που οι Υπουργοί (Παιδείας) δεν έχουν υιοθετήσει ένα πλήρη κατάλογο των ικανοτήτων που χρειάζονται οι δάσκαλοι» (Supporting teacher competence development for better learning outcomes, European Commission, July 2013, σ.8, παράγραφος αρ.17, γραμμές 1-2), η κατεύθυνση προς την οποία φαίνεται να κινούμαστε εμπερικλείει μια λεπτομερή ακτινογράφιση της διδασκαλίας, αφού επιδίωξη της Ένωσης είναι τα κράτη-μέλη να διασφαλίσουν πως «**τα ίδια υψηλά επίπεδα διδασκαλίας** εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία» (“Supporting the Teaching Professions”, European Commission, 2012c, όπ. αναφ. στο Supporting teacher competence development for better learning outcomes, European Commission, July 2013, σ.5, παράγραφος αρ.4, γραμμές 3-4, έμφαση δική μας). Σε αυτές τις προδιαγραφές δεν παρουσιάζεται οποιοδήποτε ίχνος για αναζήτηση του καλού ανθρώπου ως πλήρωση της συνθήκης πως για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Ο «καλός άνθρωπος», ο οποίος δύναται να εκφράσει αληθινή έγνοια για το παιδί – μια έννοια που, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτελεί βασικό πυλώνα πάνω στον οποίο θεμελιώνεται η αυθεντικότητα – δεν φαίνεται να αποτελεί κριτήριο στην αναζήτηση, επιλογή και πρόσληψη δασκάλων.

Παράλληλα, αυτή η σταθεροποίηση της ταυτότητας δασκάλου περιθωριοποιεί τη συσχέτιση που υφίσταται μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και προσωπικής και εξοβελίζει τη βαθύτερη αίσθηση «ενσωμάτωσης» της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία εκφράζεται μέσα από το πρόσωπο, ή τον εαυτό (Alsup, 2006: 185 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 180). Ένας τέτοιος, κατά τη Sachs (2001: 153), «ορθόδοξος» ορισμός ταυτότητας που ορίζεται από τρίτους, στην προκειμένη περίπτωση από τα κράτη-μέλη σε τοπικό επίπεδο, όπως προτάσσει ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος, που προσφέρεται για «ορθόδοξες χρήσεις» αγνοεί την προσωπική ταυτότητα, τον εαυτό, όπως άλλωστε αγνοεί και το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι μια συναισθηματική πρακτική (Hargreaves, 1998, 2001· Zembylas, 2003, 2005· Isenbarger & Zembylas, 2006· Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015 και Zakhelln, 2011). Από τη στιγμή που αγνοείται ο εαυτός και η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και σε συνάρτηση με το γεγονός πως ο καθορισμός προδιαγραφών ταυτότητας διαμορφώνει ένα καθεστώς αλήθειας για την «καλή διδασκαλία», δεν μπορεί να θεωρηθεί, για άλλη μια φορά, πως προωθείται η αυθεντικότητα. Ο δάσκαλος καλείται και αναμένεται ουσιαστικά να ανταποκρίνεται σε εξωτερικές προσδοκίες, με κίνδυνο να μην εκφράζει τον αληθινό, γνήσιο, ειλικρινή εαυτό προς τα έξω, «να χάσει τον εαυτό (του) στον ρόλο», δανειζόμενοι τα λόγια του Stanislavski (1965: 167 όπ. αναφ. στο Hochschild, 1983: 195).

Με δεδομένη την επιδίωξη της Ένωσης τα κράτη-μέλη να διασφαλίσουν πως «**τα ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα διδασκαλίας** εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία» (“Supporting the Teaching Professions”, European Commission, 2012c, όπ. αναφ. στο Supporting teacher competence development for better learning outcomes, European Commission, July 2013, σ.5, παράγραφος αρ.4, γραμμές 3-4, έμφαση δική μας), μπορεί να λεχθεί πως κινούμαστε προς μια κατεύθυνση τεχνικοποίησης, τυποποίησης και ομοιογενοποίησης της διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει πως αγνοείται η ανθρώπινη μοναδικότητα και κατ’επέκταση εξοβελίζεται η αυθεντικότητα. Δεδομένου ότι έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους και όχι με μηχανές είναι λογικά αδύνατο να διασφαλιστούν τα ίδια υψηλά επίπεδα διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία.

Στον εκτοπισμό αυτού του χαρακτηριστικού μας παραπέμπει επίσης και ο περιορισμός του νοήματος που αποδίδεται στον αναστοχασμό, στον οποίο αναμένεται ο δάσκαλος να προβαίνει. Αυτός ο αναστοχασμός πόρρω απέχει από τον «κριτικό αναστοχασμό», ο οποίος αποτελεί θεμέλιο οικοδόμησης του αληθινού εαυτού και αγκαλιάζει ένα ευρύτερο και βαθύτερο πεδίο, αυτό της ψυχής ως ολότητας, του κόσμου των συναισθημάτων και των διαισθήσεων, για παράδειγμα, και προϋποθέτει ένα ψάξιμο «στο κέντρο του εαυτού» (Cranton, 2001: 2, όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006: 34). Ο αναστοχασμός

που ο Ενωσιακός λόγος προωθεί συνιστά αποκλειστικό παράγωγο της νόησης, συνιστά μια απόλυτη ορθολογική διαδικασία, η οποία επικεντρώνεται αποκλειστικά στις πρακτικές διδασκαλίας και προϋποθέτει από μέρους του δασκάλου ανάλυση και αξιολόγηση των πρακτικών που αυτός χρησιμοποιεί καθώς και σύγκρισής τους με τις πρακτικές άλλων δασκάλων, μέσα από παρατήρηση (SWD(2012) 371, σ.49, παράγραφος 1), όπως και σύγκρισης με καλές πρακτικές. Με δεδομένη τη μορφή αυτού του αναστοχασμού, δεν μπορεί να ειπωθεί πως ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος ενθαρρύνει τον δάσκαλο να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση για το «ποιος» και το «τι» είναι – μια κατανόηση που οικοδομείται μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό (Brookfield, 1995· Mezirow, 2000, όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006). Κινούμαστε, θα μπορούσε να λεχθεί, στην επιφάνεια των πραγμάτων, αφού το απύθμενο βάθος της ανθρώπινης ψυχής αγνοείται και περιθωριοποιείται.

Δημιουργικός

Παρόλο που ο Ενωσιακός λόγος δημιουργεί ένα αντιφατικό σκηνικό σε σχέση με το χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας, το καταληκτικό συμπέρασμά μας είναι πως δεν προωθείται, όπως και στην περίπτωση της αυθεντικότητας, η οικοδόμηση ενός δημιουργικού δασκάλου, πράγμα οξύμωρο δεδομένου ότι αναμένεται από αυτόν να καλλιεργήσει τις δημιουργικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες καινοτομίας του μελλοντικού υψηλά εξειδικευμένου εργάτη (COM(2012) 669, τελικό), και αυτό γιατί «η δημιουργικότητα συνιστά πρωταρχική πηγή της καινοτομίας, η οποία με τη σειρά της αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας-κλειδί της διατηρήσιμης οικονομικής ανάπτυξης. Η δημιουργικότητα και η καινοτομία είναι καθοριστικής (σημασίας) στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων και στην ικανότητα της Ευρώπης να ανταγωνίζεται διεθνώς» (2009/C 119/2, ημερ. 12/5/2009, σ. C119/4, πρώτη στήλη, τελευταία παράγραφος, γραμμές 1-6).

Οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών αναγνωρίζουν την ανάγκη «να προωθήσουν κάποιες επαγγελματικές αξίες- και στάσεις-κλειδιά ανάμεσα στους δασκάλους» (Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013, σ.8 παράγραφος αρ.17, γραμμές 6-7). Η «καινοτομία» συνιστά μέρος τους (ό.π.: γραμμή 8), μια έννοια που θεμελιώνεται στη δημιουργικότητα. Έμμεσα επομένως αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα οικοδόμησης ενός δημιουργικού δασκάλου. Και όντως ο δάσκαλος καλείται να καινοτομεί στην εργασία του, να είναι με άλλα λόγια δημιουργικός (COM(2007) 392, σ.112, παράγραφος αρ.2.3, υποπαράγραφος 2). Αυτή η φραστική απαίτηση δεν υποβοηθείται στην ικανοποίησή της, αφού άλλες απαιτήσεις που ο Ενωσιακός λόγος προβάλλει ταυτόχρονα λειτουργούν

ανασταλτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Μέγιστος αρνητικός παράγοντας ο ασφυκτικός εγκλωβισμός του δασκάλου στην σφαίρα της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, όπως έχουμε προαναφέρει κατ'επανάληψη. Από τη στιγμή που τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών αναμένεται να είναι απόλυτα προσανατολισμένα και επικεντρωμένα στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, δηλαδή, δεν μπορεί να λεχθεί με βάση τα ερευνητικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι Hargreaves et al. (2001, όπ. αναφ. στο White, 2006) πως ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Αντιθέτως, διαμορφώνεται ένα πρόσφορο έδαφος για την απώλειά της στη σχολική τάξη (ό.π.).

Εμπόδιο στην ανάπτυξη αυτού του χαρακτηριστικού αποτελεί και η διάχυση καλών πρακτικών παρόλο που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος θεωρεί πως αυτή η προώθηση δύναται να δημιουργήσει περαιτέρω καινοτομία όσον αφορά στις πρακτικές αξιολόγησης των ικανοτήτων-κλειδιά των παιδιών. Όπως αναφέρεται στο κείμενο SWD(2012) 371, «παραδείγματα πρακτικών αξιολόγησης των ικανοτήτων-κλειδιά μπορούν», ανάμεσα σε άλλα, «να διαχέουν αποτελεσματικές πρακτικές ... και να ενθαρρύνουν ευρύτερες αλλαγές στην πρακτική και περαιτέρω καινοτομία» (σ.42, τελευταία παράγραφος). Μια καλή πρακτική θεωρείται μια αποτελεσματική πρακτική, εξού και προωθείται η διάχυση της. Απώτερος στόχος είναι λογικά η υιοθέτηση, η αντιγραφή της. Αν μια καλή πρακτική προσαρμοστεί μερικώς ή ολικώς στο νέο συγκεκριμένο εφαρμογής της, ουσιαστικά αυτή παύει να θεωρείται ως τέτοια μέχρι που να αποδειχτεί η αποτελεσματικότητά της με τη νέα της μορφή. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου παράγεται κάτι διαφορετικό από το υφιστάμενο, δύναται να γίνεται λόγος για έκφραση δημιουργικότητας από μέρους του δασκάλου, παρόλο που η σκέψη βρισκόταν περιορισμένη στο πλαίσιο της σκέψης ενός τρίτου ατόμου που διαμόρφωσε την αρχική καλή πρακτική.

Δεδομένου ωστόσο πως ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να προκρίνει την υιοθέτηση των καλών πρακτικών ως έχουν – ενδεικτική είναι η παρότρυνσή του «να εισαχθούν περισσότερο ευρέως ανάμεσα στα κράτη-μέλη» τέτοιες πρακτικές (ό.π.: σ.9, παράγραφος 2, γραμμή 5) – δεν μπορεί να ειπωθεί πως ενθαρρύνεται αληθινά η δημιουργικότητα δασκάλου, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τη δήλωσή του για υποστήριξη της δημιουργικότητας, μέσω της διάχυσης καλών πρακτικών. Όπως αναφέρεται στο εν λόγω κείμενο, «με σκοπό την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και όχι της συμμόρφωσης, χρειάζεται να υπάρχει ένα εύρος παραδειγμάτων (σ.43, παράγραφος 1, γραμμές 4-5). Λαμβάνοντας υπόψη πως αυτό που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την εκδήλωση της δημιουργικότητας είναι το στοιχείο μιας επέκτασης ή/και σπασίματος υφιστάμενων ορίων και πλαισίων (Eisner, 2005, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), πράγμα που λογικά σημαίνει μια

διατάραξη υφιστάμενων τρόπων σκέψης (Florida, 2002, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), τότε μπορεί να λεχθεί πως η προώθηση καλών πρακτικών οικοδομεί, γενικά ομιλούντες, «όρια και πλαίσια» σκέψης, αντί να ενθαρρύνει το σπάσιμο τους. Και αυτό λόγω του ότι αυτές οι πρακτικές διαχέονται στον χώρο με την ιδιαίτερη βαρύτητα του ιδανικού. Η υιοθέτησή τους δε ως έχουν συνιστά ταύτιση με τη σκέψη του άλλου. Σε περίπτωση διαφοροποίησής τους και στη δημιουργία μιας καινούργιας πρακτικής, δύναται να γίνεται λόγος για επέκταση υφιστάμενων πλαισίων και επομένως το χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας επιβιώνει.

Αυτό το συμπέρασμά μας περί υποβάθμισης της δημιουργικότητας ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη πως φαίνεται να επιδιώκεται η τυποποίηση και η ομοιογένεια στις πρακτικές αξιολόγησης που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν, τόσο εντός του σχολείου όσο και μεταξύ των σχολείων. Έντονη είναι η προτροπή του εκπαιδευτικού λόγου για την εισαγωγή πολιτικών «που στοχεύουν να βελτιώσουν την ενότητα/συνέπεια και την ευθυγράμμιση των πρακτικών αξιολόγησης» (SWD(2012) 371, σ.44, παράγραφος 3, γραμμές 1-2). Ενισχυτική προς την ίδια κατεύθυνση είναι επίσης η αναζήτηση και η επιδίωξη από μέρους των διαμορφωτών Ενωσιακών εκπαιδευτικών πολιτικών τελειότητας στις διδακτικές πρακτικές καθώς και στις πρακτικές αξιολόγησης (SWD(2012) 371). Αυτό το στοιχείο της τελειότητας μας παραπέμπει σε μια προσπάθεια αποφυγής ανάληψης ρίσκου και αποφυγής πειραματισμού – δύο παράγοντες που έρχονται σε αντίθεση με την προώθηση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας – όπως καταδεικνύεται μέσα από την έντονη προτροπή για υιοθέτηση καλών πρακτικών, με άλλα λόγια του έτοιμου.

Θα πρέπει να ειπωθεί ωστόσο πως αυτή η αναδυόμενη εικόνα έρχεται σε αντίθεση με μια εισήγηση που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος καταθέτει και στην οποία υποδεικνύει τη σημαντικότητα «για όλους τους δασκάλους στα σχολεία να ενθαρρύνονται να ... πειραματίζονται με νέες προσεγγίσεις» (Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013, σ.38, παράγραφος αρ.135, γραμμές 3-5). Τόσο ο πειραματισμός όσο και η ανάληψη ρίσκου που αυτό συνεπάγεται αποτελούν δομικά στοιχεία της δημιουργικότητας. Εν κατακλείδι, θα πρέπει να σημειώσουμε την παρουσία ισχών στοιχείων δημιουργικότητας στο προφίλ ταυτότητας δασκάλου. Ανασκοπώντας ωστόσο την αναδυόμενη συνολική εικόνα, όπου η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα δασκάλου βρίσκονται στην κορυφή των προτεραιοτήτων του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου, μπορεί να λεχθεί πως αυτές οι δύο έννοιες δημιουργούν ένα τέτοιο βάρος που τείνουν να συνθλίβουν αυτά τα ισχνά στοιχεία παρουσίας του χαρακτηριστικού της δημιουργικότητας.

Αυτόνομος

Αντιφατική είναι επίσης και η εικόνα που αναδύεται σε σχέση με το χαρακτηριστικό του «αυτόνομου». Από τη μια ο Ενωσιακός λόγος αναγνωρίζει το δικαίωμα στους δασκάλους «να ασκούν την επαγγελματική τους κρίση και να οικοδομούν τις πρακτικές τους σε ρευστά και διάφορα περιβάλλοντα μάθησης» (SWD(2012) 371, σ.48, παράγραφος 1, γραμμές 1-2), πράγμα που συνιστά στοιχείο επαγγελματικής αυτονομίας, αφού μας παραπέμπει στην έννοια του επαγγελματία (Chambliss, 1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011· Pearson & Moomaw, 2006: 44· Raaen, 2011) και στο δικαίωμά του για αυτορρύθμιση της δραστηριότητάς του (Chambliss, 1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011). Από την άλλη, υπάρχει μια ενθάρρυνση ή ορθότερα μια πίεση προς την κατεύθυνση μιας ευρείας διάχυσης και εφαρμογής καλών πρακτικών στο μικροεπίπεδο (SWD(2012) 371, σ.9, παράγραφος 2). Αυτό, κατά τον Dewey (1916: 176-177, 179, όπ. αναφ. στο Webster, 2009: 43), συνιστά μια ενθάρρυνση του δασκάλου να μην ασκεί την προσωπική του κρίση. Είναι επομένως αδύνατο, τουλάχιστο κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Dewey, να γίνεται λόγος για ένα αυτόνομο δάσκαλο. Παρόλο που τα τεκμήρια στα κείμενα όσον αφορά το χαρακτηριστικό του αυτόνομου είναι πολύ πενιχρά και, κατά συνέπεια, δεν μπορεί να εξαχθεί με ασφάλεια ένα καταληκτικό συμπέρασμα στη βάση αυτών των τεκμηρίων, δεδομένου ότι το χαρακτηριστικό του εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη αναδύεται συχνότερα και επομένως με μεγαλύτερη βαρύτητα, και σε συνάρτηση με την υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα μπορεί να λεχθεί πως το στοιχείο της αυτονομίας θα παρουσιάζεται υποβαθμισμένο.

Έχοντας καταγράψει τα ευρήματά μας σε σχέση με το ερευνητικό μας ερώτημα, απάντηση η οποία στηρίζεται και από τα ευρήματά μας κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας περνάμε στον τρίτο δρώντα που έχουμε επιλέξει, την Παγκόσμια Τράπεζα και συζητάμε τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Στη συνέχεια καταγράφουμε τα ευρήματά μας.

Κεφάλαιο 5

5.01 Παγκόσμια Τράπεζα και η εκπαιδευτική της πολιτική

«Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική της Παγκόσμιας Τράπεζας» – (εφεξής και «η Τράπεζα») – «ανεξάρτητα από τη θέση της ως τράπεζα» (Jones, 1998: 152 όπ. αναφ. στο Wickens & Sandlin, 2007: 288). Μια τράπεζα παραμένει πάντοτε μια τράπεζα και ως τέτοια μπορεί να λεχθεί πως οι κατευθύνσεις που επιλέγει και τα συμφέροντα που εξυπηρετεί είναι αυτά των μεγαλομετόχων της. Η οπτική επομένως μέσα

από την οποία αντικρίζεται ο κόσμος, και κατ'έπекταση η ίδια η εκπαίδευση, συνιστά απόρροια αυτών των κατευθύνσεων και αυτών των συμφερόντων. Πέραν αυτού, η φύση της ως τράπεζα, το γεγονός δηλαδή ότι πρόκειται για ένα οικονομικό οργανισμό, διαδραματίζει το δικό της ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της οπτικής. Για να κατανοήσουμε συνεπώς τη θέση της ως τράπεζα καλούμαστε να κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο παρελθόν και να αναζητήσουμε κατ'αρχάς τους λόγους πίσω από την ίδρυση της Παγκόσμιας Τράπεζας καθώς και τους όρους εντολής της.

Μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η «κύρια οικονομική στρατηγική της Κοινωνίας των Εθνών αφορούσε τη σταθεροποίηση του καπιταλισμού» (Mazower, 2013: 150). Οι οικονομικοί οργανισμοί που είχαν συσταθεί από αυτό το διεθνή οργανισμό αποδείχτηκαν αποτυχημένοι και αδύναμοι στην εκτέλεση αυτής της αποστολής, αφού υπήρξε στροφή στον οικονομικό εθνικισμό, γεγονός που είχε οδηγήσει στην κατάρρευση της Κοινωνίας των Εθνών (Mazower, 2013). Στόχος επομένως στα χρόνια που ακολούθησαν, ιδιαίτερα προς τη λήξη του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, ήταν η ενθάρρυνση και η διεύρυνση της διεθνούς συνεργασίας, η ενθάρρυνση και βελτίωση του παγκόσμιου εμπορίου και η αποφυγή στην επάνοδο στην ύφεση της δεκαετίας του 1930, πράγμα που απαιτούσε ένα «επανακαθορισμό των κανόνων της διεθνούς οικονομίας», ένα «πεδίο ζωτικής σημασίας και ενδιαφέροντος» για τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ) (Mazower, 2013: 201).

Όλα αυτά τα ζητήματα, και όχι μόνο, αποτέλεσαν προτεραιότητα της Διεθνούς Νομισματικής και Χρηματοδοτικής Συνδιάσκεψης των Ηνωμένων Εθνών στο θέρετρο Μπρέντον Γουντς του Νιου Χάμσερ που πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 1944, με τη συμμετοχή 44 χωρών-μελών. Στη Συνδιάσκεψη καθορίστηκε ένα «σύνολο κανόνων και θεσμών που θα ρύθμιζαν τη διεθνή νομισματική δραστηριότητα» μετά την Παγκόσμιου Πολέμου II εποχή, ενώ ο καθορισμός χαμηλότερων δασμών και η διατήρηση μετατρέψιμων νομισμάτων σε σταθερές συναλλαγματικές ισοτιμίες θα ενθάρρυναν το παγκόσμιο εμπόριο (ό.π.).

Η αντικατάσταση των αποτυχημένων οργανισμών της Κοινωνίας των Εθνών συνιστούσε μια απόλυτη αναγκαιότητα, στην εφαρμογή, το συντονισμό και στην επίβλεψη των όσων είχαν συμφωνηθεί στη Συνδιάσκεψη. Τα προσχέδια που είχαν ετοιμάσει η βρετανική και η αμερικανική ομάδα των αντίστοιχων υπουργείων Οικονομικών αποτέλεσαν τη βάση για τους «δύο κύριους νέους διεθνείς οργανισμούς που μερικές δεκαετίες αργότερα θα έπαιζαν κρίσιμο ρόλο στην παγκόσμια διακυβέρνηση» (Mazower, 2013: 201). Αυτοί οι οργανισμοί δεν ήταν άλλοι από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και τη Διεθνή Τράπεζα Ανικοδόμησης και Ανάπτυξης (γνωστή αργότερα ως Παγκόσμια Τράπεζα), οι οποίοι

αποδείχτηκαν ικανοί να «εποπτεύουν τις χρηματαγορές και να εμποδίζουν την επάνοδο στη νομισματική αναρχία και στον προστατευτισμό» (Mazower, 2013: 343). Ο διεθνής οικονομικός συντονισμός περνά κατ' αυτό τον τρόπο στα χέρια των δύο αυτών οργανισμών, οι οποίοι «ήταν σταθερά υπό τον έλεγχο της Δύσης» (ό.π.: 317). Η επιτυχία στην εκτέλεση του ρόλου που τους είχε ανατεθεί καταδεικνύεται από το γεγονός πως οι νέοι αυτοί οργανισμοί, καθώς και άλλοι, «στήριξαν μια περίοδο ασυνήθιστης ευημερίας στη Δύση» (ό.π.: 344), στήριξαν και βελτίωσαν, με άλλα λόγια, την οικονομική ανάπτυξη. Ποιος ρόλος είχε ανατεθεί ακριβώς στην Τράπεζα;

Πρωταρχικός στόχος της Τράπεζας ήταν να παρέχει κεφάλαια για τη χρηματοδότηση των μεταπολεμικών σχεδίων ανοικοδόμησης στην Ευρώπη μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου (Heyneman, 2003· Samoff & Carrol, 2003, όπ. αναφ. στο Shahjahan, 2012· Mazower, 2013). Από τη στιγμή ωστόσο που τελικά αυτός ο ρόλος δημιουργίας σταθερότητας και ανάπτυξης ανατέθηκε στο Σχέδιο Μάρσαλ, η Τράπεζα είχε ανάγκη ενός νέου λόγου ύπαρξης (Mazower, 2013: 286). Οι διευθυντές της Τράπεζας αποφάσισαν τελικά να «επανέλθουν στην πιο μακροπρόθεσμη εντολή που τους είχε δοθεί, στην ανάπτυξη» (ό.π.). Η Παγκόσμια Τράπεζα αποτελεί συνεπώς ένα αναπτυξιακό οργανισμό, ο οποίος παρέχει οικονομική και τεχνική βοήθεια σε αναπτυσσόμενες χώρες, για αναπτυξιακά έργα (www.worldbank.org/en/about/what-we-do), όπως δρόμους, λιμάνια, σχολεία, για παράδειγμα.

Μπορεί αυτοί οι δύο προαναφερόμενοι οργανισμοί να κέρδισαν τα εύσημα των Δυτικών όσον αφορά στη δημιουργία οικονομικής ανάπτυξης και ευημερίας, αλλά οι δραστηριότητες της Τράπεζας κάθε άλλο παρά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ευλογία από το στρατόπεδο των υποανάπτυκτων χωρών. Όπως επικριτικά είχε αναφερθεί σε μια μακροσκελή ομιλία του στη Συνδιάσκεψη του ΟΗΕ για το Εμπόριο και την Ανάπτυξη, το 1964, ο Τσε Γκεβάρα “οργανισμοί όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, το ΔΝΤ και η GATT είχαν μόνο ένα σκοπό: να σώσουν τον καπιταλισμό για το αμερικανικό δολάριο. Μόνο το ενιαίο μέτωπο των υπανάπτυκτων εθνών του κόσμου θα επέτρεπε να αλλάξει η παγκόσμια οικονομία συνολικά έτσι ώστε να πάψει η «εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο»” (Craig Murphy, United Nations Development Program: A Better Way, Cambridge University Press, Κάιμπριτζ, 2006, 60-66· Che Guevara, “On Development”, ομιλία της 25^{ης} Μαρτίου 1964 στη Συνδιάσκεψη του ΟΗΕ για το Εμπόριο και την Ανάπτυξη, όπ. αναφ. στο Mazower, 2013: 301). Η κριτική που είχε ασκήσει ο Τσε Γκεβάρα επιβεβαιώθηκε από τις ίδιες τις εξελίξεις που σημειώθηκαν σε μια σειρά χωρών ως συνέπεια των πολιτικών που εφάρμοσε η Τράπεζα. Όπως συζητά ο Siphel ο Ngcwangu:

Το βαρύ χρέος των Αφρικανικών χωρών στην μετα-αποικιοκρατική περίοδο είχε ως αποτέλεσμα η Παγκόσμια Τράπεζα να δει αυτή την κρίση ως μια ευκαιρία να επιβάλει τα κακόφημα προγράμματα διαρθρωτικών προσαρμογών σε αυτές τις χώρες, τα οποία κράτησαν κάποιες Αφρικανικές χώρες κάτω από τον έλεγχο πολιτικής της Παγκόσμιας Τράπεζας, όπου έπρεπε να συμμορφωθούν με τις συνταγές της οικονομικής πολιτικής της Τράπεζας (Ngcwangu, 2015: 25).

Είναι εμφανές από την αρνητική κριτική που ο Siphelo Ngcwangu ασκεί στην Τράπεζα πως οι ενέργειές της δεν εξυπηρετούσαν τα συμφέροντα των φτωχών Αφρικανικών χωρών. Από τη στιγμή που αυτό δεν συνέβαινε, οι οικονομικές συνταγές που επέβαλε η Τράπεζα εξυπηρετούσαν λογικά τα συμφέροντα κάποιων άλλων. Τα ερευνητικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η Stromquist (2002) παρέχουν ταυτότητα σε αυτούς τους άλλους. Όπως υποδεικνύει, πολλοί από τους «υπερεθνικούς οργανισμούς» (σ.25, όπ. αναφ. στο Wickens & Sandlin, 2007: 287), όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και η UNESCO, «αντικατοπτρίζουν πιστά τα συμφέροντα των μεγάλων βιομηχανικών χωρών» (ό.π.: 8), οι οποίες τυπικά έχουν σημαντική δύναμη στη λήψη αποφάσεων σε αυτούς τους οργανισμούς. Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως η Τράπεζα έχει ένα σταθμισμένο σύστημα ψηφοφορίας (weighted-voting system), όπου το δικαίωμα ψήφου μιας χώρας-μέλους αντιστοιχεί στην οικονομική συνεισφορά της προς τον οργανισμό (Hufner et al., 1997, όπ. αναφ. στο Shahjahan, 2012: 373). Όπως επισημαίνει και ο Steven Klees (2002: 468), η Τράπεζα, όπως άλλωστε και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, «είχαν ρητά δημιουργηθεί στη βάση «ένα δολάριο, μια ψήφος», γεγονός που καταλήγουμε να έχουμε μερικές από τις πλουσιότερες χώρες να έχουν τον απόλυτο ολικό έλεγχο».

Παρόλο που οι ΗΠΑ παραμένουν ο μεγαλύτερος μέτοχος, ο ηγεμονικός ρόλος που διαδραμάτιζαν στο να κατευθύνουν την Τράπεζα λαμβάνοντας αποφάσεις από μόνες τους, πράγμα που έπρατταν μέχρι τα μέσα τις δεκαετίας του 1960 (Swedberg, 1986: 381, όπ. αναφ. στο Foch, 2013: 3), έχει αντικατασταθεί από ένα συνασπισμό ΗΠΑ-Ευρώπης-Ιαπωνίας (Bergsten & Henning, 1996, όπ. αναφ. στο Foch, 2013: 3). Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως για 70 συνεχή χρόνια οι ΗΠΑ είχαν το προνόμιο να επιλέγουν και να διορίζουν τον Πρόεδρο του Ομίλου της Παγκόσμιας Τράπεζας (άρθρο του Michael Clemens στο Journal of Economic Perspectives, <https://www.politico.eu/article/world-bank-president-elections-us-jim-yong-kim>, 13 Σεπτεμβρίου 2016). Επέβαλαν δηλαδή τον δικό τους άνθρωπο, ο οποίος λογικά πρέπει να εξέφραζε μια θετική στάση απέναντι στις πολιτικές της εν λόγω υπερδύναμης, διαφορετικά δεν θα τον επέλεγαν. Ιδιαίτερη επιρροή στις αποφάσεις της Τράπεζας ασκούν οι G7 και οι G10 (Foch, 2013) – γεγονός που βρίσκεται σε σύμπνοια με το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η Stromquist (2002).

Οι διάφορες επιρροές που ασκούνταν και ασκούνται από συγκεκριμένα κράτη-μέλη, ή ομάδες κρατών-μελών, δύνανται να μεταφράζονται λογικά σε μια κυριαρχία του δικού τους λόγου στη διαμόρφωση πολιτικών από μέρους της Τράπεζας, σε μια μεταφορά και επιβολή ιδεολογίας. Για παράδειγμα, η κίνηση προς τις ιδιωτικοποιήσεις στη δεκαετία του 1980, συνιστούσε ένα «βήμα πίστης», αφού η Τράπεζα δεν είχε οποιαδήποτε εμπειρικά δεδομένα που να αποδείκνυαν την επιτυχία μιας τέτοιας πολιτικής (Nellis, 2006: 6 όπ. αναφ. στο Foch, 2013: 15). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η κίνηση αυτή συνιστούσε απόρροια των πιέσεων που είχαν ασκηθεί από τις κυβερνήσεις Reagan και Thatcher (Cling & Roubeau, 2010, όπ. αναφ. στο Foch, 2013). Ενισχυτική αυτής της εικόνας άσκησης επιρροών είναι και το παράδειγμα που αναφέρει ο Steven Klees (2002) και στο οποίο καταδεικνύει την καθοριστική επιρροή του δίδυμου ΗΠΑ-Ηνωμένου Βασιλείου. Υποστηρίζει συγκεκριμένα: «ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής μετακίνησης πολιτικών στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο, η τράπεζα ... άλλαξε, σχεδόν μέσα σε μια νύκτα, και έγινε υποστηρικτής του μικρού κράτους και του μη περιορισμού των ελεύθερων αγορών» (Klees, 2002: 465).

Η επιβολή ιδεολογίας στη διαμόρφωση των πολιτικών της Τράπεζας είναι έκδηλη μέσα από τα παραδείγματα που έχουμε παραθέσει. Το ερώτημα που προκύπτει και που πρέπει επομένως να θέσουμε σε αυτό το σημείο αφορά στο κατά πόσο η Τράπεζα υιοθετεί γενικά μια συγκεκριμένη ιδεολογία. Ο Steven Klees καταλήγει στο συμπέρασμα πως:

η Τράπεζα είναι μια τράπεζα και έχει μια οπτική ενός λογιστή. Αυτή η συγκεκριμένη οπτική του λογιστή πηγάζει από ένα ιδεολογικά επιλεγμένο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο, το οποίο, αν μη τι άλλο, έχει πάθος με τις πολιτικές που τρέφουν την κίνηση του ξένου κεφαλαίου και τη συσσώρευση πλούτου για τους πλούσιους (Klees, 2002: 464).

Στο ίδιο βασικό συμπέρασμα με τον Klees καταλήγουν και ο Kempner και η Loureiro (2002: 338), οι οποίοι συζητούν πως η υιοθέτηση του νεοφιλελεύθερου μοντέλου, αποτελεί «το θεμέλιο της φιλοσοφίας της Παγκόσμιας Τράπεζας για οικονομική και κοινωνική δράση». Τι σημαίνει ωστόσο αυτό το «νεοφιλελεύθερο μοντέλο»; Αυτό που η Τράπεζα προτάσσει ιδιαίτερα είναι:

περισσότερη απελευθέρωση του εμπορίου και των ξένων επενδύσεων, λιγότερη προστασία της τοπικής βιομηχανίας, νόμους που ενθαρρύνουν «ευέλικτες» αγορές εργασίας (δηλαδή, αποδυνάμωση των συντεχνιών και της προστασίας της εργοδότησης), περισσότερη έμφαση στις εξαγωγές, μακροοικονομική σταθερότητα, όχι νέους φόρους, και μικρό κράτος μέσα από ιδιωτικοποιήσεις, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, και συκρατημένους προϋπολογισμούς στον κοινωνικό τομέα, αλλά με κάποια προσοχή στην προστασία των φτωχών (Klees, 2002: 458).

Αυτές οι πολιτικές δεν συνιστούν απλές συστάσεις, ωστόσο. Η παροχή δανείων με «προϋποθέσεις» χρησιμοποιείται ως μοχλός συμμόρφωσης των δανειζομένων χωρών με τις οικονομικές πολιτικές που πρεσβεύει η Τράπεζα (Collier, 2000, όπ. αναφ. στο Klees, 2002).

Ήδη το εννοιολογικό περιεχόμενο του «νεοφιλελεύθερου μοντέλου», όπως το ορίζει ο Klees, με το πρόταγμα της απελευθέρωσης του εμπορίου και των ξένων επενδύσεων, μας παραπέμπει σε ένα οργανισμό-υποστηρικτή και προωθητή της παγκοσμιοποίησης. Ιδιαίτερα εύστοχη ως προς σε αυτό το σημείο είναι η συζήτηση του Σταύρου Μούτσιου, ο οποίος υποστηρίζει πως τόσο το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) όσο και η Παγκόσμια Τράπεζα είναι «δανειοδότες και θιασώτες της πλήρους απελευθέρωσης της οικονομίας» (2002: 2). Η δύναμη που αυτοί οι δύο οργανισμοί κατέχουν στην προώθηση αυτής της διαδικασίας είναι τέτοια που ο Carnoy (2000, όπ. αναφ. στο Μούτσιος, 2002) τους κατατάσσει ως τους δύο πιο ισχυρούς προωθητές της παγκοσμιοποίησης. Από τη στιγμή που μιλάμε για προώθηση, σημαίνει λογικά πως υπάρχει συγκεκριμένος σχεδιασμός προς επίτευξη αυτού του στόχου. Η Birgit Brock-Utne (2000), στο άρθρο της «Peace Education in an Era of Globalisation», στηρίζει αυτό το συμπέρασμά μας όταν επισημαίνει πως οι εν λόγω οργανισμοί «εσκεμμένα επιταχύνουν την παγκοσμιοποίηση του κεφαλαίου, χρησιμοποιώντας ως όχημα εταιρείες, αγορές, χρηματοδότηση, επενδύσεις, τις επικοινωνίες και την παραγωγή» (όπ. αναφ. στο Punchi, 2001: 365). Όταν η Τράπεζα, όπως άλλωστε και το ΔΝΤ, παρέχουν δάνεια στις αναπτυσσόμενες χώρες, θέτουν όρους για τις δανειζόμενες χώρες «αναγκάζοντας τις επίσης να ακολουθήσουν τον δρόμο της νέας παγκόσμιας οικονομίας» (Punchi, 2001: 365).

Πώς εμπλέκεται η εκπαίδευση σε αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό και ποιος ρόλος της ανατίθεται; Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα, η οποία στις μέρες μας αποτελείται από 189 μέλη (<https://www.worldbank.org>), η αποστολή της είναι «να καταπολεμά τη φτώχεια με πάθος και επαγγελματισμό, για διαρκή αποτελέσματα και να βοηθά τους ανθρώπους να βοηθούν τους εαυτούς τους και το περιβάλλον τους με το να παρέχει πόρους, να μοιράζεται τη γνώση (της), να οικοδομεί δυνατότητες και να σφυρηλατεί συνεργασίες μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα» (World Bank, 2011a, όπ. αναφ. στο Shahjahan, 2012: 371). Ο στόχος της Τράπεζας είναι να μειώσει το ποσοστό των ανθρώπων που ζουν με λιγότερα από \$1.90 την ημέρα σε όχι περισσότερο από 3% μέχρι το 2030 (http://www.worldbank.org/en/news/feature/2013/04/17/ending_extreme_poverty_and_promoting_shared_prosperity, ανακτήθηκε 13/01/2019). Κλειδί για τη μείωση της φτώχειας αποτελεί, σύμφωνα με την Τράπεζα, η οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, ως η μηχανή της ανάπτυξης (WDR 2000/2001 όπ. αναφ. στο Klees, 2002: 457).

Η εκπαίδευση θεωρείται από την Τράπεζα «ως ένα μέσο, ίσως το καλύτερο μέσο, για την ανάπτυξη ενός έθνους» (Klees, 2002: 456). Όπως είχε υποστηρίξει κάποτε και ο άλλοτε Πρόεδρος του Ομίλου της Τράπεζας James Wolfensohn (1/6/1995 – 1/6/2005), «όλοι συμφωνούν πως το μοναδικό και πιο σημαντικό κλειδί της ανάπτυξης και της απάμβλυνσης της φτώχειας είναι η εκπαίδευση» (World Bank, 1999a: iii, όπ. αναφ. στο Klees, 2002: 457). Παρόλο που όπως επισημαίνει ο Steven Klees (2002: 457), «ακόμη και μέσα στην ίδια την τράπεζα, πολύ λίγοι πιστεύουν, ... μια τέτοια απλουστευμένη συνταγή», η ρητορική που φέρει την εκπαίδευση ως το βασικό εργαλείο καταπολέμησης της φτώχειας παραμένει. Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται από την Τράπεζα ως ένας κριτικός παράγοντας που συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη (Kempner & Loureiro, 2002). Η αξία που της αποδίδεται, κάτω από αυτό το πρίσμα, είναι συνεπώς κάθετα οικονομική.

Η εστίαση της Τράπεζας σε αυτό τον ρόλο που η εκπαίδευση αναμένεται και καλείται να διαδραματίζει ξεκινά ενωρίς τη δεκαετία του 1970 (ό.π.). Η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται η εκπαίδευση μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι άλλη από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Κάτω από το πρίσμα αυτής της θεωρίας, η εκπαίδευση συνιστά επένδυση στην ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου εργατικού δυναμικού, ένα γεγονός που οδηγεί, σύμφωνα με τον Becker (1964, 1993, όπ. αναφ. στο Ngcwangu, 2015: 27), στη βελτίωση της «παραγωγικότητας» του. Όπως συμπερασματικά καταλήγει η Menashy (2013: 751), αντλώντας από τους Robeyns (2006), Schultz (1989), Unterhalter (2007), η εκπαίδευση θεωρείται «πολύτιμη μόνο στο βαθμό που αυξάνει την οικονομική συνεισφορά ενός ανθρώπινου όντος με βάση την παραγωγικότητα του/της». Η υιοθέτηση μιας τέτοιας θέσης από μέρους της Τράπεζας τεκμηριώνεται, για παράδειγμα, στην Αναθεωρημένη Στρατηγική του Εκπαιδευτικού Τομέα (2005), στην οποία η Τράπεζα ξεκάθαρα συνδέει την εκπαίδευση με την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, τη βελτίωση της παραγωγικότητας και την οικονομική ανάπτυξη. Όπως ρητά αναφέρεται:

... καθολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μόνο ένα αρχικό βήμα για επιβίωση στο σημερινό πολύπλοκο και ραγδαία-παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Μόνο αυξάνοντας τις δυνατότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου μπορεί μια χώρα να αυξήσει την παραγωγικότητα και να ελκύσει ιδιωτικές επενδύσεις που χρειάζονται για να διατηρήσουν την ανάπτυξη (World Bank, 2005: 47, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 753).

Από τη στιγμή που η εκπαίδευση συνιστά «μια στρατηγική επένδυση ανάπτυξης» (World Bank, 2011b: vi, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 753), στόχος της Τράπεζας δεν μπορεί παρά να είναι λογικά η μεγιστοποίηση της απόδοσης της επένδυσης, του οφέλους δηλαδή που δύναται να προκύψει. Η συζήτηση του Steven Klees (2002) στηρίζει αυτή την

υπόθεση μας. Αναφέρει συγκεκριμένα: “από τη σύλληψή της η Τράπεζα έχει πλαισιώσει τις πολιτικές και τα προγράμματα της στη βάση της φύσης της ως τράπεζα. Επενδύσεις γίνονται επειδή είναι «αποδοτικές», «αποτελεσματικές», ή έχουν ένα υψηλό «ποσοστό απόδοσης»” (2002: 451). Η αποτελεσματικότητα φαίνεται να αποτελεί το βασικό θεμέλιο πάνω στο οποίο εδράζονται οι πολιτικές της Τράπεζας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής πολιτικής της. Όπως χαρακτηριστικά καταδεικνύει ο Klees (ό.π.: 451/2) «... είναι η αποτελεσματικότητα που την κινεί, ή ακριβέστερα, η δική της εκδοχή της αποτελεσματικότητας». Ως τράπεζα, ως ένας οικονομικός οργανισμός, η Παγκόσμια Τράπεζα επιδιώκει να διασφαλίσει πως οι επενδύσεις στις οποίες προβαίνει θα είναι αποδοτικές και αποτελεσματικές. Προς το σκοπό αυτό, η Τράπεζα φαίνεται να υιοθετεί και να εφαρμόζει μια «μέσα-αποτελέσματα ανάλυση για το ποιο είναι το «σωστό» ποσό της επένδυσης στην εκπαίδευση που απαιτείται ώστε να επιτευχθεί οικονομική ανάπτυξη» (ό.π.: 470). Τα κριτήρια συνεπώς των επενδύσεων είναι οικονομικά.

Αυτή η έννοια της αποτελεσματικότητας τονίζεται εμφαντικά σε σχέση με τον ρόλο του δασκάλου στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της Τράπεζας, «οι δάσκαλοι έχουν την ευθύνη να διασφαλίσουν πως όλα τα παιδιά – το κάθε ένα με τις δικές του προκλήσεις και δυνατότητες – μπορούν να μάθουν **αποτελεσματικά** ...». Ο ρόλος συνεπώς των εκπαιδευτικών συστημάτων, τουλάχιστον των πετυχημένων, είναι να διασφαλίσουν ότι οι δάσκαλοι «εξοπλίζονται με ό,τι χρειάζονται ώστε να διδάσκουν **αποτελεσματικά** Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι δεσμευμένοι και να έχουν τις σωστές δεξιότητες και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, για να είναι **αποτελεσματικοί**» (<https://www.worldbank.org/en/topic/teachers>, εμφάσεις δικές μας).

Αυτό ωστόσο το όφελος που η Τράπεζα προσπαθεί να υπολογίσει σε σχέση με τις επενδύσεις της στην εκπαίδευση δεν αποτελεί μια σταθερή συνισταμένη. Ανάλογα με τα εκάστοτε αποτελέσματα των ερευνών και των οικονομικών της αναλύσεων, η Τράπεζα φαίνεται να διαφοροποιεί τη θέση της και να στηρίζει ή να αποσύρει τη στήριξή της από διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, στη βάση της προβλεπόμενης συνεισφοράς τους στην οικονομική ανάπτυξη. Από παράδειγμα υιοθέτησης μιας τέτοιας θέσης αποτελεί η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης. Η Τράπεζα θεωρεί την επένδυση σε αυτή τη μορφή μάθησης ότι είναι «υπέρ των φτωχών», λόγω του ότι «διαμορφώνεται ως ένας παράγοντας-κλειδί στην οικονομική ανάπτυξη» (World Bank, 1999a: 17 όπ. αναφ. στο Klees, 2002: 461). Αυτή η θέση δεν φαίνεται να ίσχυε ωστόσο τη δεκαετία του 1980, όπου η έμφαση της Τράπεζας τοποθετούνταν σχεδόν αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως κριτικός παράγοντας στην οικονομική ανάπτυξη. Με δεδομένη αυτή την εστίαση, η Τράπεζα είχε προχωρήσει τότε στην υποβάθμιση της

σημασίας της διά βίου μάθησης, όπως τεκμηριώνεται από το γεγονός πως η Παγκόσμια Τράπεζα «υπήρξε ηγέτιδα στην προώθηση μιας επιχειρηματολογίας υπέρ του κλεισίματος μεγάλου μέρους μη τυπικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων» αυτή τη δεκαετία (Klees, 2002: 461). Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Klees (2002: 461), η εν λόγω αναφορά στη διά βίου μάθηση «αποτελεί έκπληξη» δεδομένου των ενεργειών στις οποίες είχε προβεί η Τράπεζα.

Αξίζει να αναφέρουμε και ένα δεύτερο παράδειγμα, το οποίο καταδεικνύει τις μετακινήσεις της Τράπεζας όσον αφορά τη σημαντικότητα των διαφόρων τομέων της εκπαίδευσης στη βάση της εκτίμησής της για τις δυνατότητες τους ως συνεισφορές στην οικονομική ανάπτυξη. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ενωρίς τη δεκαετία του 1980 καταγράφεται μια εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε επενδύσεις σε αυτό τον τομέα. Για δύο ολόκληρες δεκαετίες, η Τράπεζα προωθούσε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως «ανώτερη επένδυση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση», παρόλο που νέες έρευνές της στη συνέχεια φαίνεται να έχουν δείξει πως η Τράπεζα «αγνοούσε σημαντικά οφέλη που η τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει στην κοινωνία» (Klees, 2002: 461). Είναι σημαντικό να ειπωθεί πως αυτή η εστίαση στη βασική εκπαίδευση θεωρείται από μέρους της Τράπεζας, όπως συζητούν ο Kempner και η Loureiro (2002: 338), ως «πιο κατάλληλη για τη διασφάλιση μιας ελάχιστης εκπαίδευσης χαμηλού κόστους για τις μάζες ώστε να επιτυγχάνεται οικονομική σταθεροποίηση». Η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται η εκπαίδευση είναι συνεπώς εργαλειακή, χρηστική και οικονομιστική. Είναι η οπτική «ενός λογιστή» (Klees, 2002: 464), η οπτική ενός οικονομολόγου.

Από τη στιγμή δε που η Τράπεζα υιοθετεί και διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές της πολιτικές στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, είναι αναγκαίο και σημαντικό να ειπωθεί πως, παρόλο που «η ανάδυση του ανθρώπινου κεφαλαίου επέτρεψε στην Παγκόσμια Τράπεζα να δικαιολογήσει τη δική της ανάμιξη στην εκπαίδευση», ως αναπτυξιακός οργανισμός, ενώ παράλληλα «παρείχε μια λογική για την Παγκόσμια Τράπεζα να επαναξιολογήσει το σχετικό ρόλο των κρατών και των αγορών στην εκπαίδευση» (Rose, 2006: 1019, όπ. αναφ. στο Ngcwangu, 2015: 29), αυτή η θεωρία περιορίζει κάθετα την οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο άνθρωπος. Ως ολότητα, ο άνθρωπος φαίνεται να εξοβελίζεται. Όπως συζητά ο Brown (2001: 13 όπ. αναφ. στο Ngcwangu, 2015: 29),

η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου μειώνει τους μεμονωμένους εργάτες σε μια δέσμη τεχνικών δεξιοτήτων που παρέχονται στην οικονομία ... (και) διαιωνίζει μια «μηχανιστική» οπτική του μεμονωμένου εργάτη.

Αντλώντας από τον Μούτσιο (2002), μπορεί να λεχθεί πως η εφαρμογή αυτής της θεωρίας, με τη μορφή εστίασης από μέρους της Τράπεζας, διαφοροποιείται από περίοδο σε περίοδο ανάλογα με τις επενδυτικές προτεραιότητες που η Τράπεζα έθετε στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Ξεκινώντας τη δραστηριοποίησή της στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής το 1963, στις δεκαετίες του 1960 και 1970, η δανειοδοτική της πρακτική εστιαζόταν στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση τεχνικών δεξιοτήτων, με βάση τη ζήτηση για εργατικό δυναμικό. Το ποσοστό των διατιθέμενων πόρων όμως για την εκπαίδευση ήταν περιθωριακό σε σχέση με το συνολικό αριθμό των δανείων που εγκρίνονταν. Ωστόσο, κατά την περίοδο 1980-1995, ο όγκος των δανείων για τον εκπαιδευτικό τομέα αυξάνεται κατακόρυφα, σημειώνοντας μια αύξηση 300%. «Είναι η εποχή», όπως παρατηρούν οι Simon κ.ά. (1995, όπ. αναφ. στο Μούτσιος, 2002: 3), «που η Παγκόσμια Τράπεζα και το ΔΝΤ επιβάλλουν στις αναπτυσσόμενες χώρες, ως αντάλλαγμα στην παροχή δανείων μέτρα οικονομικής φιλελευθεροποίησης και δομικής αναπροσαρμογής, τα οποία, σε πολλές περιπτώσεις, οδηγούν τελικά σε περαιτέρω αποδιάρθρωση των οικονομιών, αποδυνάμωση των κοινωνιών και πολιτική αποσταθεροποίηση». Τη δεκαετία του 1980, η Τράπεζα εγκαταλείπει την αποκλειστική έμφαση σε προγράμματα επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενη σε κριτικές που δεχόταν, και διευρύνει το πλαίσιο των οικονομικών της επενδύσεων για να συμπεριλάβει όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια μέχρι την ανώτερη (Heyneman, 2003, όπ. αναφ. στο Wickens & Sandlin, 2007: 277).

Έχοντας ως προτεραιότητα την ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας (Kamat, 2012, όπ. αναφ. στο Ngcwangu, 2015· Mazower, 2013), της οποίας φαίνεται να αποτελεί τον φύλακα-άγγελο της, η εκπαίδευση συνιστά για την Τράπεζα ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως για να στηρίξει μια συνεχή οικονομική αναπτυξιακή πορεία. Όπως εισηγείται η Sangeeta Kamat (2012: 45, όπ. αναφ. στο Ngcwangu, 2015: 30), «η άποψη της Παγκόσμιας Τράπεζας είναι πως η καπιταλιστική οικονομία είναι μια αμετάβλητη και μόνιμη πραγματικότητα και η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει απλά να προσαρμόζεται στη λογική και τις απαιτήσεις αυτής της οικονομίας, ακόμη και εάν αυτό σημαίνει ανασφάλεια και (τη δημιουργία ευάλωτων πολιτών) για τη συντριπτική πλειοψηφία». Δεδομένου πως η εκπαίδευση καθίσταται θεραπαίνιδα της καπιταλιστικής οικονομίας και δεδομένου ταυτόχρονα πως ο οικονομικός λόγος της Τράπεζας εδράζεται σε ένα νεοφιλελεύθερο μοντέλο, μπορεί να συναχθεί πως ο εκπαιδευτικός της λόγος θεμελιώνεται στο ίδιο ιδεολογικό οικονομικό μοντέλο, αυτό του νεοφιλευθερισμού, καθώς και στην οπτική ενός λογιστή, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει που ζυγίζει το κόστος έναντι του οφέλους, επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση του τελευταίου.

Για να τεκμηριώσουμε αυτό το κοινό ιδεολογικό υπόβαθρο, παραθέτουμε κάποια παραδείγματα, με πρώτιστο αυτό της εξυπηρέτησης της Αγοράς. Όπως τονίζει ο Jones (1998: 152, όπ. αναφ. στο Γουβιάς, 2002: 4), «οι απαιτήσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας για την εκπαίδευση μπορούν να κατανοηθούν ως μια καθαρά ιδεολογική στάση, όσον αφορά την προώθηση ενός παγκόσμιου συστήματος βασισμένου στην Αγορά». «Εντός των κανόνων της παγκοσμιοποίησης», οι πολιτικές της Τράπεζας για την εκπαίδευση, την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση καθώς και τις «δεξιότητες έχουν τονίσει τη σημαντικότητα «της αποτελεσματικότητας της αγοράς» στον καθορισμό εθνικών εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών πολιτικών» (Ngcwangu, 2015: 25). Όπως συμπερασματικά καταλήγει ο εν λόγω ερευνητής, «οι ιδέες της αποτελεσματικότητας της αγοράς στην εκπαίδευση έχουν επιδράσει στις εκπαιδευτικές πολιτικές σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες», χωρίς ωστόσο να έχουν οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές μεταρρυθμίσεις στη Νότια Αφρική, όπως «Εκπαίδευση Βασισμένη στα Αποτελέσματα» (Outcomes Based Education) και παρόμοιες «φιλικές προς την αγορά» πολιτικές, είχαν καταστροφικά αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό τομέα», όπως επισημαίνει ο Ngcwangu (2015: 26).

Στο πλαίσιο αυτής της Αγοράς, η σημασία και η δραστηριότητα του κράτους μειώνεται, ενώ επιδιώκεται η αναβάθμιση και η προώθηση της δραστηριότητας του ιδιωτικού τομέα. Όπως επισημαίνει ο Carnoy (2000: 31 όπ. αναφ. στο Punchi, 2001: 375), η «ιδεολογία» της ελεύθερης αγοράς, την οποία υιοθετεί απόλυτα τόσο η Παγκόσμια Τράπεζα όσο και το ΔΝΤ, “αντιτίθεται έντονα στον «ακτιβισμό του κράτους»”. Στη βάση αυτής της ιδεολογίας, η Τράπεζα άσκησε πιέσεις προς δανειζόμενες χώρες να κάνουν τέτοιες μεταρρυθμίσεις “όπως αποκέντρωση και ιδιωτικοποίηση, μια σημαντική εστίαση στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις χωρίς ένα γερό επιχείρημα για το τι πρέπει να είναι η «εκπαίδευση» και η «ανάπτυξη»” (Punchi, 2001: 375). Παρόλο που στις δεκαετίες του 1960 και 1970, η Τράπεζα στήριξε την επέκταση και τη βελτίωση της δημόσιας ανώτερης εκπαίδευσης, η «κάθετη μετακίνηση σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές ενωρίς τη δεκαετία του 1980» – γεγονός που προϋπόθετε την εφαρμογή πολιτικών για μικρότερο κράτος – οδήγησε σε περικοπές στη δημόσια ανώτερη εκπαίδευση, την επιβολή διδάκτρων και ιδιωτικοποιήσεις (WorldBank, 1994, όπ. αναφ. στο Klees, 2002: 460).

Η προώθηση του ιδιωτικού τομέα καταδεικνύεται παράλληλα και στην ξεκάθαρη επιδίωξη της «να βοηθήσει τον τοπικό και το διεθνή ιδιωτικό τομέα να εντοπίσει και να αναλάβει επικερδείς εκπαιδευτικές επενδυτικές ευκαιρίες» (World Bank, 1999a: 18-19, 34-35 όπ. αναφ. στο Klees, 2002: 463). Η εκπαίδευση κάτω από αυτό το πρίσμα σκέψης θεωρείται μια επιχειρηματική δραστηριότητα. Αυτή η επιχειρηματική οπτική εφαρμόστηκε

τόσο από την Παγκόσμια Τράπεζα όσο και από τον ΟΟΣΑ στην περίπτωση της αναδιάρθρωσης της ανώτερης εκπαίδευσης στη Ρωσία, για παράδειγμα. Ασκώντας μια νεοφιλελεύθερη πολιτική, η εν λόγω αναδιάρθρωση οικοδομήθηκε πάνω «σε μια επιχειρηματική βάση» (Gounko & Smale, 2007: 544). «Σύμφωνα με αυτή την αρχή (principle), η κυβέρνηση πρέπει να χρησιμοποιεί περισσότερο αποτελεσματικά τις εισροές (δασκάλους, σχολικά εγχειρίδια, και αξιολογήσεις) και να εισάγει ιδιωτικοποιήσεις και επιλογές, ώστε να αυξήσει την ανταγωνιστικότητα και την αποτελεσματικότητα» (ό.π.). Όπως συζητούν περαιτέρω η Gounko και ο Smale σε σχέση με τη διαμόρφωση της Ρωσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και όχι μόνο

Ως «αναπτυξιακός» οργανισμός η τράπεζα ήθελε να διασφαλίσει πως οι διαμορφωτές πολιτικής θα βάσιζαν τις αποφάσεις τους για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα πάνω σε πιο ρεαλιστικές βάσεις και πληροφορίες. Οι διαμορφωτές πολιτικών πρέπει να αλλάξουν τις προ-μεταβατικές τους αξίες και επίπεδα και να υιοθετήσουν τις ιδέες της αποτελεσματικότητας, Δυτικού-τύπου δικαιοσύνη, ανθρώπινο κεφάλαιο και οικονομία της αγοράς (2007: 538).

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως «ο ανταγωνισμός της αγοράς συχνά παρουσιάζεται ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας, και αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από τη συμπερίληψη του ιδιωτικού τομέα», σύμφωνα με την Τράπεζα (Patrinos & Sosale, 2007· Patrinos, Barrera-Osorio & Guaqueta, 2009· World Bank, 2009a, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 755).

Η επιδίωξη για αύξηση της ανταγωνιστικότητας και της αποτελεσματικότητας μας παραπέμπει ταυτόχρονα σε μια προσπάθεια αύξησης της παραγωγικότητας, ένας παράγοντας βαρύνουσας σημασίας για την Τράπεζα, όπως έχουμε προαναφέρει. Όπως συζητά και η De Tommasi (1998),

το εκπαιδευτικό μοντέλο που επιβάλλεται από την Παγκόσμια Τράπεζα επικεντρώνεται (1) στην προτεραιότητα της βασικής εκπαίδευσης και (2) στη βελτιωμένη παραγωγικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Τράπεζα καθορίζει περαιτέρω τις προτεραιότητες της πάνω σε (α) μια ανάλυση κόστους-οφέλους, (β) αποκέντρωση, (γ) σχολική αυτονομία, (δ) παιδαγωγικά «εμπορεύματα» και εκπαιδευτικές τεχνολογίες και (ε) νόρμες προσανατολισμένες στην αγορά που στηρίζουν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα σχολεία και τους δασκάλους (De Tommasi, 1998: 220-221 όπ. αναφ. στο Kempner & Loureiro, 2002: 338).

Η όλη συζήτησή μας μέχρι σε αυτό το σημείο έχει καταδείξει πως τα θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομείται ο εκπαιδευτικός λόγος της Τράπεζας είναι πρώτιστα ο οικονομικός/επιχειρηματικός λόγος. Αυτό το στοιχείο καταδεικνύει και ο Καζαμίας (2005:

94) όταν συζητά πως «ο κυρίαρχος διάλογος για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης, όπως είναι ο Λόγος και οι πρακτικές διεργασίες του μακρο-επιπέδου της δημόσιας πολιτικής και του μικρο-επιπέδου της εκπαίδευσης» που προωθείται από διεθνείς οργανισμούς, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα,

διαπνέεται από έντονο οικονομιστικό ήθος, ορθολογική λειτουργικότητα, νέο-φιλελεύθερες αξίες και μια επιχειρηματική ηθική. Αυτές οι ιδέες και οι αξίες θα μπορούσαμε να πούμε ότι εντάσσονται αναπόσπαστα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αποτελεσματικότητας, ανταγωνισμού, παραγωγής, απόδοσης, αγορών, ελεύθερου ατομικισμού, αποκρατικοποίησης, ιδιωτικοποίησης και άλλων παρεμφερών (ό.π.).

Παρόμοιο είναι και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Griffin (2007, όπ. αναφ. στο Shahjahan, 2012: 373), ο οποίος συζητά πως η Παγκόσμια Τράπεζα είναι «δεσμευμένη στην ενσωμάτωση λόγων εμπορευματοποίησης (marketization), ιδιωτικοποίησης, ελαστικοποίησης και απορρύθμισης». Σε αυτές τις λέξεις-κλειδιά που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό λόγο της Τράπεζας θα πρέπει να προσθέσουμε και τη «λογοδοσία» (Gounko & Smale, 2007: 534) – ένας παράγοντας που συνιστά λογικά μοχλό άσκησης πίεσης στη διασφάλιση αύξησης της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας – καθώς και την «ισότητα» και «ποιότητα», και την «ευελιξία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών» (ό.π.).

Στεκόμαστε ιδιαίτερα στον παράγοντα «ποιότητα», ο οποίος αποτελεί βασικό θεμέλιο και του Ενωσιακού και του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου. Η Τράπεζα προτάσσει τον παράγοντα ποιότητα εδώ και πολλά χρόνια. Για παράδειγμα, στην έκθεση Στρατηγικής του Εκπαιδευτικού Τομέα (World Bank, 1999a: 7, όπ. αναφ. στο Klees, 2002: 436), παρουσιάζεται “μια έντονη ρητορική «για συνεχή εστίαση στην ποιότητα» στη βασική εκπαίδευση, διαφοροποιώντας την μέχρι τότε «κύρια έμφαση» της εκπαιδευτικής της πολιτικής, η οποία ήταν «στη βελτίωση της πρόσβασης». Το επιχείρημα που πρόβαλλε τότε η Τράπεζα σε σχέση με αυτή τη διαφοροποίηση είναι πως «έχει μικρό νόημα να επεκτείνει (κανείς) την πρόσβαση εκτός και αν υπάρχει επαρκής ποιότητα» (World Bank, 1999a: vii, όπ. αναφ. στο Klees, 2002: 436). Η ποιότητα συνεχίζει να αποτελεί κριτικής σημασίας παράγοντα για την Τράπεζα, ο οποίος προτάσσεται και στην υφιστάμενη Εκπαιδευτική Στρατηγική της 2020 (site resources. worldbank.org/EDUCATION...WB_ES_ExecutiveSummary-FINAL.pdf), πράγμα που λογικά προϋποθέτει στελέχωση των σχολείων από ποιοτικούς δασκάλους. Είναι αδιανόητο να γίνεται λόγος για ποιοτική εκπαίδευση χωρίς την παρουσία ποιοτικών δασκάλων, οι οποίοι αποτελούν το βασικό εργαλείο παραγωγής του «προϊόντος» που ονομάζεται εκπαίδευση.

Κάνουμε μια στροφή σε αυτό το σημείο και στεκόμαστε πιο διεξοδικά στο οικονομικό στοιχείο πάνω στο οποίο θεμελιώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος της Τράπεζας, για να αναλύσουμε δύο βασικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην έντονη παρουσία αυτού του στοιχείου. Από τη μια έχουμε τη Συμφωνία Εγκαθίδρυσης της Τράπεζας και από την άλλη βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το πρωταρχικό «οργανωσιακό χαρακτηριστικό» της Τράπεζας, δηλαδή την κυριαρχία στη στελέχωσή της από οικονομολόγους. Συγκεκριμένα, το Άρθρο IV, Μέρος 10, «Πολιτική Δραστηριότητα Απαγορεύεται» υπαγορεύει το πλαίσιο εντός του οποίου η Τράπεζα υποχρεούται να λαμβάνει τις αποφάσεις της (Menashy, 2013: 757). Το εν λόγω άρθρο ρητά αναφέρει πως:

Η Τράπεζα και οι λειτουργοί της δεν θα πρέπει να αναμειγνύονται στις πολιτικές υποθέσεις οποιουδήποτε μέλους· ούτε θα επηρεάζονται στις αποφάσεις τους από τον πολιτικό χαρακτήρα του μέλους ή των μελών. Μόνο **οικονομικά κριτήρια** θα ισχύουν στις αποφάσεις τους, και αυτά τα κριτήρια θα ζυγίζονται αμερόληπτα ... (World Bank, 1989, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 757, έμφαση δική μας).

Με δεδομένη αυτή τη στενή οικονομική εντολή που απαιτεί οι αποφάσεις να λαμβάνονται στη βάση οικονομικών κριτηρίων, στη στελέχωση της Τράπεζας την κυριαρχία κατέχουν οι οικονομολόγοι. Όπως παρατηρούν οι Goldman (2005), Vetterlein (2007), Wade (1996) και Weaver (2008), (όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 758), η Τράπεζα, ως ένας οικονομικός οργανισμός, «στελεχώνεται πρώτιστα και δυσανάλογα από οικονομολόγους», γεγονός που διαμορφώνει μια συγκεκριμένη κουλτούρα στην οποία κυριαρχεί ο οικονομικός λόγος, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη το γεγονός πως οι οικονομολόγοι τείνουν να κατέχουν τις υψηλότερες θέσεις στην ιεραρχία της Τράπεζας (Goldman, 2005· Marshall, 2008· Weaver 2008, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 758). Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι «ένα είδος μονοπωλίου ενός (επιστημονικού) τομέα» – ως τέτοιο η αναπτυξιακή πολιτική της Τράπεζας «τείνει να αντικατοπτρίζει τις τάσεις, ... διαμάχες και συζητήσεις ενός τομέα» (Rao & Woolcock, 2007a: 2, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 758). Όπως έχει καταδείξει η έρευνα της Vetterlein (2007: 526, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 758), τα «μη οικονομικά στελέχη ή στελέχη που είναι πρόθυμα να απομακρυνθούν από την ενσωματωμένη τεχνοκρατική και οικονομικοκεντρική κουλτούρα της Τράπεζας» βρίσκονται αντιμέτωπα με σημαντικές προκλήσεις. Στελέχη της Τράπεζας προερχόμενα από τομείς άλλων κοινωνικών επιστημών έχουν «υποστηρίξει πως ο μόνος τρόπος που μπορούν να συμπεριλάβουν τις ιδέες τους σε ολοκληρωμένες πολιτικές της Τράπεζας είναι μέσα από την εφαρμογή οικονομικής ορολογίας» (Vetterlein, 2007· Weaver 2008, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 758).

Η έμφαση στην πρωτοκαθεδρία της αγοράς και στην προώθηση της παγκοσμιοποίησης ως μέσο συνεχούς βελτίωσης της οικονομικής ανάπτυξης δεν μπορεί μέσα στο πλαίσιο μιας τέτοιας κουλτούρας να αποτελούν έκπληξη. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για την κυριαρχία του οικονομικού λόγου στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών της Τράπεζας. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρούν οι Marglin (2008) και Wade (2009) (όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 758), «οι οικονομολόγοι πιθανώς τείνουν να βλέπουν τον κόσμο μέσα από ένα ορισμένο φακό, ή «νοητικό χάρτη», όπου η ανθρώπινη δραστηριότητα αναπόφευκτα συμβαίνει εντός αγορών». Η στελέχωση ειδικότερα του εκπαιδευτικού τομέα της Τράπεζας πρώτιστα από οικονομολόγους «ενδυναμώνει μια οικονομιστική-εργαλειακή οπτική της εκπαίδευσης μέσα από τη διατήρηση μιας «επιστημονικής κοινότητας» που μαζί διαιωνίζουν μια συγκεκριμένη θέση (Haas, 1992· Mundy & Menashy 2012, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 758). Θα άξιζε σε αυτό το σημείο να παραθέσουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα αυτού του οικονομιστικού τρόπου σκέψης. Η Brock-Utne επικαλείται τους Burnett και Patrinos, συγγραφείς της έκδοσης της Παγκόσμιας Τράπεζας «Priorities and Strategies for Education: A Review», να έχουν πει τα εξής: «πιστεύουμε ότι η εκπαίδευση είναι επένδυση και από κάθε άποψη το ίδιο σκληρή όσο η κατασκευή γεφυρών και δρόμων» (Brock-Utne, 2000: 12, όπ. αναφ. στο PUNCHI, 2001: 365). Η διαμόρφωση της ανθρώπινης ψυχής, ο εξανθρωπισμός του ανθρώπου τοποθετείται ακριβώς στο ίδιο καλάθι με τις γέφυρες και τους δρόμους. Τα έμψυχα φαίνεται να εξισώνονται με τα άψυχα. Η εκπαίδευση κάτω από αυτό το πρίσμα σκέψης συνιστά μέρος του πάγιου ενεργητικού στον ισολογισμό του κράτους, και ως επένδυση αναμένεται να παράγει συγκεκριμένο μετρήσιμο όφελος, να έχει απτή μετρήσιμη απόδοση, όπως ακριβώς θα μπορούσε να υπολογιστεί το όφελος που προκύπτει από την κατασκευή ενός δρόμου που συνδέει μια απομακρυσμένη αγροτική περιοχή με ένα μεγάλο αστικό κέντρο, για παράδειγμα.

Αυτή η έντονα οικονομιστική εννοιολόγηση της εκπαίδευσης, την οποία τονίζει ιδιαίτερα η Francine Menashy (2013: 750), αποκλείει τη δημιουργία ενός πλαισίου όπου η εκπαίδευση να θεωρείται δικαίωμα. Η απορρέουσα από αυτή την εννοιολόγηση οπτική εστιάζεται στην εκπαίδευση ως ένα μέσο οικονομικής ανάπτυξης, πράγμα που σημαίνει πως η αξία που της αποδίδεται είναι, θα λέγαμε, εξωγενής, είναι καθαρά οικονομική (Menashy, 2013), όπως έχουμε ήδη κατ'επανάληψη επισημάνει. Η εκπαίδευση ωστόσο έχει και ενδογενή αξία, αφού δύναται λογικά να συμβάλλει και να οδηγεί στην αυτοεκπλήρωση του ανθρώπου. Η συμβολή της δεν είναι μονοδιάστατη. Όπως πολύ ορθά συζητά η Mundy (2007: 2 όπ. αναφ. στο Menashy, 2013: 759), η εκπαίδευση διαδραματίζει τόσο οικονομικό ρόλο όσο και ένα ρόλο βασισμένο στο δικαίωμα και επομένως «γεφυρώνει αυτά τα δύο

σύνολα ιδεωδών ανάπτυξης». Ο λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής της Τράπεζας αυτοπεριορίζεται ωστόσο στην εξωγενή, οικονομική αξία της εκπαίδευσης, και συνεπώς δεν αντικατοπτρίζει αυτή την αναγκαία «γέφυρα» (Menashy, 2013: 759). Αυτή η οπτική επικρίνεται ιδιαίτερα από πολλούς εκπαιδευτικούς κριτικούς της Εκπαιδευτικής Στρατηγικής της Παγκόσμιας Τράπεζας 2020, οι οποίοι ομόφωνα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος που η Τράπεζα βλέπει την εκπαίδευση είναι «υπερβολικά οικονομιστικός» (Ngcwangu, 2015: 31).

Ήδη μέσα από τα παραδείγματα που έχουμε παραθέσει σε σχέση με την επιβολή όρων στα δάνεια που παρέχονταν σε χώρες-πελάτες της Τράπεζας, έχουμε καταδείξει την πυγμή που η Παγκόσμια Τράπεζα διαθέτει στο να επιβάλλει συμμόρφωση με τις δικές της εκπαιδευτικές πολιτικές παγκοσμίως. Λόγω των δανειοδοτικών της δραστηριοτήτων, των προγραμμάτων καινοτομίας, καθώς και της έρευνάς της και των εκδόσεών της, η Παγκόσμια Τράπεζα έχει διαμορφωθεί σε «μια ισχυρή δύναμη στην εκπαιδευτική πολιτική» (Gounko & Smale, 2007: 536). Ενωρίς τη δεκαετία του 1990, η Τράπεζα διαδραμάτισε, για παράδειγμα, «θεμελιώδη ρόλο στον επανασχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών ανώτερης εκπαίδευσης στη Λατινική Αμερική, μέσα από προγράμματα διαρθρωτικής προσαρμογής» (Kempner & Jurema, 2002, όπ. αναφ. στο Gounko & Smale, 2007: 536). Η επιρροή της εκτείνεται πολύ πιο πέρα από τον χώρο της Λατινικής Αμερικής, ωστόσο. Ο Teferra (2009, όπ. αναφ. στο Shahjahan, 2012: 395), για παράδειγμα, διευρύνει τον γεωγραφικό χώρο επιρροής της με την αναφορά του στα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυσσομένων χωρών γενικότερα, δηλαδή ανά το παγκόσμιο.

Η επιρροή της Τράπεζας θεμελιώνεται πρώτιστα στην οικονομική πυγμή που διαθέτει. Όπως συζητούν η Gounko και ο Smale (2007: 544), «(μεγάλο μέρος) της επιρροής της Παγκόσμιας Τράπεζας μπορεί να θεωρηθεί ως καταναγκαστική πίεση, διότι η εξάρτηση μιας κυβέρνησης από τα δάνεια και την τεχνική βοήθεια την αναγκάζει να δεχθεί «τους συμφωνηθέντες» όρους ή τις πολιτικές διαρθρωτικών προσαρμογών βασισμένες σε αποκοπές στον προϋπολογισμό και μεταρρυθμίσεις υπέρ της αγοράς». Πολλοί ερευνητές καταδεικνύουν την «καταναγκαστική εξουσία» που η Τράπεζα κατέχει «πάνω στις χώρες που χρειάζονται χρηματοδότηση» (π.χ. Carnoy, 1999· Brock-Utne, 2002· Torres, 2003· Rhoads, Torres & Brewster, 2005· Shugurensky, 2003, όπ. αναφ. Στο Gounko & Smale, 2007: 544). Θα πρέπει να λεχθεί πως πέραν από τον οικονομικό δανεισμό η Τράπεζα έχει προχωρήσει και στο «δανεισμό πολιτικών», συστήνοντας πολιτικές για τις αναπτυσσόμενες χώρες (Ngcwangu, 2015: 26). Όπως συμπερασματικά καταλήγει ο προαναφερόμενος ερευνητής, «αυτές οι πολιτικές εδράζονται κυρίως σε υποθέσεις της θεωρίας του

ανθρώπινου κεφαλαίου για τις δεξιότητες και την εκπαίδευση, με μια έντονη έμφαση σε δεξιότητες για ανάπτυξη «που σχετίζονται με την εργασία» (ό.π.).

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως η Παγκόσμια Τράπεζα θεωρείται ο μεγαλύτερος παροχέας χρηματοδότησης της εκπαίδευσης παγκοσμίως (Samoff & Carrol 2003· Spring, 2009, όπ. αναφ. στο Shahjahan, 2012, Jones 2007· King 2007· Mundy, 2002, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013) καθώς και εμπειρογνωμοσύνης (Jones, 2007· King, 2007· Mundy, 2002, όπ. αναφ. στο Menashy, 2013), η οποία συνιστά απόρροια του γεγονότος πως η Τράπεζα αποτελεί το μεγαλύτερο διεθνές ινστιτούτο ανάπτυξης έρευνας (Samoff & Carrol, 2003 όπ. αναφ. στο Shahjahan, 2012). Στεκόμαστε ιδιαίτερα στον παράγοντα έρευνα, αφού αποτελεί ένα βασικό από τα «πολλαπλά εργαλεία επίδρασης» που η Τράπεζα διαθέτει (Shahjahan, 2012: 370). Με τις έρευνες που πραγματοποιούνται εσωτερικά ή χρηματοδοτούνται από την Παγκόσμια Τράπεζα, καθώς και με τις διάφορες περιοδικές στρατηγικές της εκθέσεις, η Τράπεζα «αποφασίζει για τις παγκόσμιες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηριζόμενες από χορηγήσεις και δάνεια που διασφαλίζουν ότι οι χώρες ακολουθούν αυτές τις κατευθύνσεις» (Ngcwangu, 2015: 30). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμόρφωσης των παγκόσμιων κατευθύνσεων, μπορούμε να συμφωνήσουμε με την παρατήρηση του Klees (2002: 460) πως η Τράπεζα, «φιλτράρει και διαχύει τη γνώση που επιθυμεί να προωθήσει».

Λόγω ακριβώς της δεσπόζουσας θέσης που έχει καταφέρει να κατέχει, η Παγκόσμια Τράπεζα «ασκεί μια πρωτοφανή διεθνή επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική» (Stromquist, 2002, όπ. αναφ. στο Wickens & Sandlin, 2007: 277), και όχι μόνο. Όπως επισημαίνουν οι Jones (2007), King (2007), Mundy (2002), (όπ. αναφ. στο Menashy, 2013), η Τράπεζα δεν ασκεί μόνο σημαντική επιρροή στην κατεύθυνση διεθνών αλλά και εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτή η επίδραση μεταφράζεται σε ένα ιδιαίτερα καταλυτικό ρόλο στην παραγωγή ομοιογένειας στο επίπεδο του εθνικού τοπικού εκπαιδευτικού λόγου παγκοσμίως. Αντλώντας από τον Tröhler (2010), μπορεί να λεχθεί πως αυτή η παραγωγή συνιστά μια εσκεμμένη ενέργεια. Όπως συζητά ο εν λόγω ερευνητής, η «αφομοίωση των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων» που παρατηρείται τις τελευταίες δύο ή τρεις δεκαετίες αποτελεί μια «διαδικασία που προωθείται από διεθνείς οργανισμούς», όπως την Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (σ. 5). Από τη στιγμή που η Τράπεζα «προωθεί», σημαίνει πως πρόκειται για μια σχεδιασμένη και καλά μελετημένη ενέργεια, η οποία λογικά αναμένεται να εξυπηρετεί την ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας. Η παραγνώριση ή/και κατάργηση συνεπώς της μοναδικότητας ενός

εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος εξυπηρετεί τους οικονομικούς στόχους, τα συμφέροντα των μεγαλομετόχων της, δηλαδή των Δυτικών αναπτυγμένων χωρών.

Οι μηχανισμοί αφομοίωσης που οι εν λόγω διεθνείς οργανισμοί εφαρμόζουν είναι απλοί: «επενδύοντας εκατομμύρια δολάρια στα εκπαιδευτικά συστήματα φτωχότερων χωρών, θέτουν τους δικούς τους όρους για την εφαρμογή δομών οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων που «αποδείχτηκαν επιτυχείς στις πλούσιες χώρες» (Tröhler, 2010: 5). Η προφανής ασυμμετρία δυνάμεων που υφίσταται στη σχέση ανάμεσα στην Τράπεζα και στις αναπτυσσόμενες χώρες-πελάτες της, οι οποίες έχουν ανάγκη χρηματοδότησης, καθορίζει το τελικό αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από την επιβολή των πολιτικών της Τράπεζας, κατά τρόπο μάλιστα, ομοιογενώς (Kempner & Loureiro, 2002). Υιοθετείται με άλλα λόγια μια προσέγγιση του τύπου «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλα» (“one size fits all”) στις συστάσεις της (Klees, 2002: 452), αγνοώντας τη μοναδικότητα που το τοπικό συγκείμενο παρουσιάζει. Όπως συμπερασματικά καταλήγει ο Chossudovsky (1998: 68 όπ. αναφ. στο Kempner & Loureiro, 2002: 339) στην ανάλυσή του των εκπαιδευτικών πολιτικών της Παγκόσμιας Τράπεζας και του ΔΝΤ «οι μεταρρυθμίσεις» που αυτοί οι οργανισμοί επιβάλλουν «βάνανυσα αποδομούν τους κοινωνικούς τομείς των αναπτυσσομένων χωρών». Οι εξελίξεις που καταγράφονται στην ανάληψη αυτού του καθοριστικού ρόλου από μέρους της Τράπεζας στην παγκόσμια διακυβέρνηση στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν γίνει στόχος έντονης αρνητικής κριτικής. Κάποιοι κριτικοί χαρακτηρίζουν «τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής ως μαριονέτες της παγκόσμιας οικονομίας που μειώνουν τους μαθητές σε μετρήσιμα αποτελέσματα» (Tröhler, 2010: 5).

Δεδομένου ότι η συγκριτική αυτή έρευνά μας καλύπτει και την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε κάποια βασικά στοιχεία όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της Τράπεζας και της ΕΕ. Η Ένωση αποτελεί ένα στρατηγικό συνεταιίρο του Ομίλου της Παγκόσμιας Τράπεζας, γεγονός που λογικά σημαίνει ότι έχουν ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας, ότι ιδεολογικά συγγενεύουν και ότι αντικρίζουν τον κόσμο μέσα από κοινές οπτικές. Η συνεργασία τους είναι ευρεία και πολυεπίπεδη. Το 2016, για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο Όμιλος της Παγκόσμιας Τράπεζας υπέγραψαν μια Συμφωνία Πλαίσιο, με στόχο τη διεύρυνση της συνεργασίας τους στην εφαρμογή αναπτυξιακών έργων ανά το παγκόσμιο. Η εν λόγω Συμφωνία καθορίζει τους όρους κάτω από τους οποίους η Τράπεζα θα κατανέμει σε αναπτυξιακά έργα οικονομικούς πόρους που η Ένωση διαθέτει προς την Τράπεζα. Όπως είχε τονίσει τότε ο Axel van Trotsenburg, Αντιπρόεδρος της Παγκόσμιας Τράπεζας για τη Λατινική Αμερική και την Καραϊβική,

αυτή η συμφωνία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενδυναμώνει τον ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως ένας συνεταίρος-κλειδί στις στρατηγικές, πολιτικές και επιχειρησιακές μας προσπάθειες να φτάσουμε τον στόχο να τερματίσουμε την ακραία φτώχεια και να αυξήσουμε την κοινή ευημερία (δελτίο τύπου, April 15, 2016, <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2016/04/15/european-commission-and-world-bank-sign-agreement-to-boost-development-cooperation>).

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό πως κατά την περίοδο 2010-2015 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είχε συνεισφέρει πέραν των δύο δισεκατομμυρίων Ευρώ σε Καταπιστευματικά Ταμεία της Παγκόσμιας Τράπεζας, μια συνεισφορά που την καθόρισε ως τον τρίτο μεγαλύτερο συνεισφορέα (ό.π.).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεργάζεται επίσης στενά με το Διεθνή Οργανισμό Χρηματοδότησης (International Finance Corporation, IFC (https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/region_ext_content/ifc_external_corporate_site/western+europe/priorities/western+europe+european+union+ins)), μέλος του Ομίλου της Παγκόσμιας Τράπεζας, ο οποίος προσφέρει επενδυτικές, συμβουλευτικές υπηρεσίες καθώς και υπηρεσίες διαχείρισης περιουσιακών στοιχείων, με στόχο την ενθάρρυνση της ανάπτυξης του ιδιωτικού τομέα σε αναπτυσσόμενες χώρες (<https://www.ifc.org/>). Ο IFC διατηρεί ένα «στρατηγικό διάλογο με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία είναι ένας από τους μεγαλύτερους δωρητές του εν λόγω οργανισμού» (ό.π.).

Συνοπτική εικόνα και ερμηνεία των ευρημάτων της ανάλυσης κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής της Παγκόσμιας Τράπεζας – γενικά και κατά άξονα/ χαρακτηριστικό ταυτότητας

Αναλύθηκαν τρία έγγραφα, κάπου 205 σελίδες.

Ποια η απάντηση της Παγκόσμιας Τράπεζας στο ερευνητικό ερώτημα που έχουμε θέσει; Θα μπορούσε με ασφάλεια να λεχθεί πως όραμα της Παγκόσμιας Τράπεζας δεν είναι να οικοδομήσει ένα αληθινά ανθρώπινο δάσκαλο, αντικρίζοντάς τον ως ένα αδιαίρετο «όλο», με νου αλλά και με ψυχή, που έχει έμφυτη την ανάγκη, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, οικοδόμησης νοήματος σε σχέση με την εκτέλεση του έργου του (Alderfer, 1972· Herzberg et al., 1959· Maslow, 1943, 1971· McGregor, 1960· Rogers, 1959, 1961, όπ. αναφ. στο Chalofsky, 2003· Frankl, 1995 όπ. αναφ. στο Wong 2015· Frankl, 1992 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004· Hackman & Oldham, 1980· May, 2003 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004) και τη δημιουργία δεσμού με την εργασία του ως μέσω έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού του εαυτού.

Κοινός βασικός πυλώνας πάνω στον οποίο θεμελιώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος της Τράπεζας αναδύεται στα έγγραφα που αναλύθηκαν η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Η εκπαίδευση συνιστά επένδυση στην οικοδόμηση και ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού μιας χώρας, με απώτερο στόχο τη συνεχή οικονομική της ανάπτυξη – ένας στόχος που μας παραπέμπει σε μια εργαλειακή οπτική αντικρίσματος του κόσμου. Ο τίτλος και μόνο της Εκπαιδευτικής Στρατηγικής 2020 της Τράπεζας (εφεξής «Στρατηγική») τεκμηριώνει πλήρως την προσέγγιση και την οπτική που αυτή εφαρμόζει. «Μάθηση για όλους – επενδύοντας στη γνώση και στις δεξιότητες των ανθρώπων για προώθηση της ανάπτυξης». Η Τράπεζα παρουσιάζεται να υιοθετεί πλήρως τη θέση του πρώην προέδρου της Eugene Black πως «τίποτε δεν είναι περισσότερο αναγκαίο για την οικονομική πρόοδο των υποανάπτυκτων χωρών από την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων μέσα από εκτεταμένη εκπαίδευση» (Στρατηγική, σ.46, παράγραφος 3, γραμμές 4-6). Και αλλού, στο ίδιο έγγραφο: «Η εκπαίδευση μπορεί να είναι ένα ισχυρό και αποτελεσματικό από πλευράς κόστους (cost-effective) εργαλείο για την επιτάχυνση της κοινωνικής και οικονομικής ανάκαμψης» σε χώρες που «αναδύονται μέσα από συγκρούσεις ή εύθραστες καταστάσεις» (ό.π.: σ.57, παράγραφος 1, γραμμές 8-10).

Από τη στιγμή δε που η κοινωνική ανάκαμψη αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της οικονομικής, μπορεί να λεχθεί πως αυτό το εργαλείο χρησιμοποιείται πρώτιστα για οικονομική ανάκαμψη. Η άμεση διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη καταγράφεται ρητά στην εν λόγω Στρατηγική, μέσα από μια αντιστοίχιση. Όπως αναφέρεται, «λαμβάνοντας υπόψη πως η εκπαιδευτική ανάπτυξη, με ευρείς όρους, αντιστοιχεί στενά με την οικονομική ανάπτυξη» (ό.π.: σ.56, κουτί αρ.7, παράγραφος 1, γραμμές 15-17). Η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του κράτους, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται για την επίτευξη συγκεκριμένων οικονομικών στόχων. «Η δημόσια παρέμβαση για την προώθηση της εκπαίδευσης δημιουργεί ευκαιρίες για κέρδη στην ανάπτυξη, παραγωγικότητα, εργοδότηση και μείωση της φτώχειας» (ό.π.: σ.13, τελευταία παράγραφος, γραμμές 17-19). Η εκπαίδευση αναδύεται ως η κινητήρια, προωθητική δύναμη αυτής της οικονομικής ανάπτυξης – ένα συμπέρασμά μας που βρίσκεται σε σύμφωνια με τα συμπεράσματα ερευνητών, όπως του Klees (2002: 456), ο οποίος συζητά πως η Τράπεζα θεωρεί την εκπαίδευση «ως ένα μέσο, ίσως το καλύτερο μέσο, για την ανάπτυξη ενός έθνους», καθώς και των Kempner και Loureiro (2002). Όσο υψηλότερο το επίπεδο ανάπτυξης στον εκπαιδευτικό τομέα, τόσο υψηλότερο αναμένεται να είναι το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης (Στρατηγική 2020, σ.56, κουτί αρ.7, παράγραφος 1).

Η Στρατηγική είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική όσον αφορά τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, μέσα από τη διασύνδεσή της με την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα των εθνικών οικονομιών. Οι αναπτυσσόμενες χώρες μπορούν «να γίνουν πιο ανταγωνιστικές οικοδομώντας περισσότερο υψηλά εξειδικευμένο ευέλικτο εργατικό δυναμικό» (ό.π.: σ.21, τελευταία παράγραφος, γραμμές 2-3), πράγμα που λογικά σημαίνει την παροχή προς τους μανθάνοντες ενός εύρους δεξιοτήτων υψηλών προδιαγραφών. Ειδικότερα, η Τράπεζα προτάσσει τη στήριξη της διδασκαλίας που βασίζεται στην τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας, υποδεικνύοντας πως «μια τέτοια επένδυση θα παράγει πολίτες τεχνολογικά εγγράμματους, **ικανούς να αναλάβουν ένα παραγωγικό ρόλο στην οικονομία του έθνους**» (IDA-48030, σ.17, παράγραφος αρ.80, γραμμές 6-7, έμφαση δική μας). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Τράπεζας βρίσκεται η απασχολησιμότητα και η μεγιστοποίηση της συνεισφοράς του κάθε εργαζόμενου στην ανάπτυξη της οικονομίας. Όσο περισσότερο υψηλά εξειδικευμένο και ευέλικτο καθίσταται το εργατικό δυναμικό, τόσο αναμένεται να αυξάνεται το επίπεδο της παραγωγικότητας και τόσο ανταγωνιστικότερη αναμένεται να είναι μια οικονομία. Η Στρατηγική είναι ξεκάθαρη ως προς αυτό το σημείο, δεδομένου ότι «εστιάζεται στη μάθηση για ένα απλό λόγο: η ανάπτυξη (growth, development) και η μείωση της φτώχειας βασίζονται στη γνώση και τις δεξιότητες που οι άνθρωποι αποκτούν, [...]. Στο ατομικό επίπεδο, ενώ ένα δίπλωμα μπορεί να ανοίξει πόρτες στην εργοδότηση, είναι **οι δεξιότητες ενός εργάτη που καθορίζουν την παραγωγικότητά του/της** και την ικανότητά του/της να προσαρμοστεί σε νέες τεχνολογίες και ευκαιρίες» (ό.π.: σ.25, παράγραφος 2, γραμμές 1-6, έμφαση δική μας). Πρωταρχικός επομένως στόχος της Τράπεζας είναι να βοηθά τις χώρες-πελάτες της «να βελτιώσ(ουν) την απόκτηση δεξιοτήτων του εργατικού τους δυναμικού» (ό.π.: σ.44, παράγραφος 2, γραμμές 12-14). Η αποστολή της εκπαίδευσης παρουσιάζεται συρρικνωμένη, αφού αυτή μετατρέπεται σε ένα απλό παροχέα γνώσεων και δεξιοτήτων, δύο ελάχιστοι παράγοντες που επαρκούν για την εκτέλεση μιας εργασίας διεκπαιρωτικά.

Η μάθηση δεν αποτελεί για την Τράπεζα ένα διαμορφωτικό παράγοντα της ολότητας της ψυχής του ανθρώπου και ουδόλως έχει να κάνει με την εσωτερική καλλιέργεια του ατόμου. Αυτή συνιστά απλά ένα μέσο προς επίτευξη οικονομικών στόχων, με την εστίαση να τοποθετείται ιδιαίτερα στις δεξιότητες, δεδομένου ότι το επίπεδο αυτών των δεξιοτήτων συνδέεται θετικά με το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης (ό.π.: σ.25, παράγραφος 2). Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτών των δεξιοτήτων, τόσο υψηλότερο το επίπεδο της παραγωγικότητας και τόσο μεγαλύτερος αναμένεται να είναι λογικά ο ρυθμός της οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό που τονίζεται ιδιαίτερα είναι η οικονομική αξία της εκπαίδευσης – μια εικόνα που δένει απόλυτα με το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η

Menashy (2013: 751), αντλώντας από τους Robeyns (2006), Schultz (1989), Unterhalter (2007), πως η εκπαίδευση θεωρείται από την Τράπεζα «πολύτιμη μόνο στο βαθμό που αυξάνει την οικονομική συνεισφορά ενός ανθρώπινου όντος με βάση την παραγωγικότητα του/της». Κάτω από το πρίσμα αυτής της αναδυόμενης εικόνας θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο άνθρωπος αντικειμενοποιείται, αφού φαίνεται να συνιστά ουσιαστικά ένα εργαλείο για την επίτευξη οικονομικών στόχων. Η ουσία, δηλαδή ο άνθρωπος ως ολότητα, παρουσιάζεται να αντικαθίσταται από ένα κατά συμβεβηκό γνώρισμά του, αυτό του υψηλά εξειδικευμένου εργάτη. Η ανθρώπινη φιγούρα παραμορφώνεται ακόμη περισσότερο, αφού η εικόνα-υποσύνολο, αυτή του εργάτη δηλαδή, φαίνεται να υφίσταται μια περαιτέρω συρρίκνωση. Δεδομένης της κάθετης εστίασης που αποδίδεται στην απόκτηση δεξιοτήτων και από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός λόγος της Τράπεζας είναι εδραιωμένος στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, θα μπορούσε να συναχθεί, αντλώντας από τον Brown (2001: 13 όπ. αναφ. στο Ngcwangu, 2015: 29), πως αυτός ο εργάτης, ο κάθε «μεμονωμέν(ος)» εργάτης «μειώνε(ται) σε μια δέσμη τεχνικών δεξιοτήτων που παρέχονται στην οικονομία». Ο άνθρωπος ως πρόσωπο παρουσιάζεται να εξοβελίζεται.

Κάτω από το πρίσμα αυτού του αναδυόμενου σκηνικού, ο ιδανικός άνθρωπος-πολίτης για την Τράπεζα φαίνεται να ταυτίζεται με τον παραγωγικό, υψηλά εξειδικευμένο εργάτη. Στην κορυφή της πυραμίδας σημαντικότητας και βαρύτητας είναι ο εξοπλισμός αυτού του μελλοντικού πολίτη με εκείνες τις δεξιότητες που η κατεύθυνση της οικονομίας έχει ανάγκη. Πρώτιστη αποστολή της εκπαίδευσης είναι συνεπώς να οικοδομεί και να τροφοδοτεί την οικονομία με το εκάστοτε απαραίτητο εργατικό δυναμικό. Με δεδομένη αυτή την αναδυόμενη αποστολή, μπορεί να λεχθεί πως η εκπαίδευση μετατρέπεται σε μια ευέλικτη θεραπαίνιδα της οικονομίας, ιδιαίτερα της «νέας οικονομίας», της οικονομίας της γνώσης, δηλαδή, (Στρατηγική, σ.22, παράγραφος 1). Πρωταρχικός επομένως στόχος της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι η οικοδόμηση ενός παραγωγικού υψηλά εξειδικευμένου εργάτη, ικανού να συμβάλλει στην αύξηση του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος, μέσα από την οικονομική του δραστηριότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που του παρέχει η εκπαίδευση. Η έμφαση συνεπώς τοποθετείται στην απασχολησιμότητα του μελλοντικού ιδανικού ανθρώπου-πολίτη. Οι εισηγήσεις της Τράπεζας για ενδυνάμωση της συνάφειας της εκπαίδευσης, των αναλυτικών προγραμμάτων δηλαδή, με την αγορά εργασίας τεκμηριώνουν την έμφαση στην απασχολησιμότητα.

Γενικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα αναμένεται να βρίσκονται προσανατολισμένα προς τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (ό.π.: σ.38, παράγραφος 2· σ.42 παράγραφος 1 και σ.44, παράγραφος 1). Όπως αναφέρεται, «η ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να αναπτύξουν «δεξιότητες για τη νέα οικονομία» μπορεί να βοηθήσει τις χώρες να γίνουν πιο

ανταγωνιστικές» (ό.π.: σ.22, παράγραφος 1, γραμμές 12-14). Η Τράπεζα προτάσσει «βελτίωση της συνάφειας» των αναλυτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες της νέας οικονομίας (ό.π.: γραμμές 15-16). «Βελτιώντας τη συνάφεια της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση είναι ένας στόχος της Στρατηγικής» (ό.π.: σ.44, παράγραφος 2, γραμμές 1-2). «Εστιαζόμενη στη μάθηση, η νέα στρατηγική κοιτάζει πέραν από τις εγγραφές και τα έτη εκπαίδευσης που συμπληρώνονται στο κατά πόσο οι απόφοιτοι θα είναι σε θέση να βρουν μια εργασία και να κερδίζουν τα προς το ζην» (ό.π.: γραμμές 7-9).

Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Τράπεζας βρίσκεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η απασχολησιμότητα του ατόμου. Η εκπαίδευση συνεπώς αποτυγχάνει αν «οι νέοι φεύγουν από το σχολείο και εισέρχονται στο εργατικό δυναμικό χωρίς τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για να προσαρμοστούν σε μια ανταγωνιστική και αυξανόμενη παγκοσμιοποιημένη οικονομία» (ό.π.: σ.17, τελευταία παράγραφος, γραμμές 3-5). Το κριτικό ερώτημα που είχε θέσει ο Spencer (1859, όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008: 173), για το ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία, απαντάται μέσα από ένα πρίσμα χρηστικότητας, από την οικονομία. Αν αναλογισθούμε δε το γεγονός πως οι εργοδότες αναγνωρίζονται ως «μέτοχοι-κλειδιά» στην εκπαίδευση (Στρατηγική, σ.44, παράγραφος 2, γραμμές 9-10) – επιτρέπεται να διαδραματίζουν δηλαδή ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής – αυτό ενδυναμώνει ακόμη περισσότερο την εικόνα χρηστικότητας της εκπαίδευσης καθώς και την έμφαση στην απασχολησιμότητα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορεί να λεχθεί πως η εκπαίδευση οικονομοποιείται και εμπορευματοποιείται.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το όραμα της εκπαίδευσης και στα τρία έγγραφα που αναλύθηκαν αναδύεται μικρό και περιορισμένο, δεδομένου ότι στο επίκεντρό της δεν φαίνεται να είναι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η διαμόρφωση και η καλλιέργεια του ανθρώπου, ως αδιαίρετη οντότητα, της ψυχής ως ολότητα. Θέτοντας το όλο θέμα κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Heidegger (1998: 167, όπ. αναφ. στο Brook, 2009: 50), θα μπορούσε να ειπωθεί πως η εκπαίδευση δεν συνιστά παιδεία, με την έννοια μιας πορείας διαμόρφωσης, μετασχηματισμού του ανθρώπινου χαρακτήρα ως ολότητα, από το μη αυθεντικό στο αυθεντικό. Αντίθετα, φαίνεται να αποτελεί μια διαδικασία όπου «χύνει κανείς γνώση στην ψυχή ως αυτή να ήταν ένα άδειο δοχείο» (ό.π.). Από τη στιγμή που η εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα παροχέα γνώσεων και δεξιοτήτων, η εστίαση τοποθετείται αποκλειστικά στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη της σφαίρας της νόησης των μανθανόντων. Ο άνθρωπος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, πράγμα που μας παραπέμπει, κάτω από το πρίσμα της έννοιας του παραγωγικού εργάτη, σε μια μηχανή. Εδώ που τα λέμε, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε πως ένα βιομηχανικό ρομπότ διαθέτει γνώσεις – εξοπλίζεται με ένα λογισμικό κατά τον προγραμματισμό του – και

διαθέτει κάποιες δεξιότητες, μπορεί να εκτελεί έργο. Δεδομένης της αποκοπής του ανθρώπου από τη σφαίρα του συναισθήματος, η παρομοίωση του υψηλά εξειδικευμένου εργάτη με μια μηχανή δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ακατάλληλη και παράλογη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να συναχθεί πως η ανθρώπινη φιγούρα αναδύεται ελλειπτική, κουτσουρεμένη, μισο-ανθρώπινη.

Από τη στιγμή που η εκπαίδευση επωμίζεται την ευθύνη διαμόρφωσης του αναγκαίου εργατικού δυναμικού, η εστίαση τοποθετείται στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων – ένα στοιχείο που αναδύεται κοινό και στα τρία κείμενα που αναλύθηκαν. Ο λόγος είναι λογικά απλός. Υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν λογικά τεκμήριο ότι ο ιδανικός άνθρωπος-πολίτης κατέχει εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που η οικονομία έχει ανάγκη, πάντοτε με την προϋπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας, μέσα από τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες της οικονομίας. Το επίπεδο αυτών των αποτελεσμάτων συνιστά ουσιαστικά ένα δείκτη της ποιότητας του μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Από παράδειγμα αυτού του τρόπου σκέψης αποτελεί η περίπτωση της Γουιάνας, η οποία «αντιμετώπιζε συνεχείς προκλήσεις στην παραγωγή της ποιότητας των μαθητών που χρειαζόταν για να εκσυγχρονίσει το εργατικό δυναμικό» της (ICR00003389, σ.1, παράγραφος αρ.2, γραμμές 1-2). Αυτή η ποιότητα καθορίζεται λογικά από το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως είχαν δείξει «εθνικές και περιφερειακές αξιολογήσεις το 2009 ... τα μαθησιακά αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν χαμηλά» (ό.π.: γραμμές 2-3). Από τη στιγμή που η χώρα βρισκόταν αντιμέτωπη με χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα, οι προβλέψεις για την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού, και κατ'έκταση για την ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, αναδύονται αρνητικές.

Κάτω από το πρίσμα του διαμορφούμενου αυτού σκηνικού και δεδομένης της απόλυτης σιωπής του κειμένου (Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου, 22 Μαΐου 2014) όσον αφορά την ανάγκη καλλιέργειας του εσωτερικού κόσμου του δασκάλου, της ψυχής ως ολότητα, η διδασκαλία αναδύεται ως ένα αποκλειστικό προϊόν της νόησης, με βασικά συνθετικά συστατικά της να είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, πράγμα που πόρρω απέχει από το περιεχόμενο που της αποδίδει ο Palmer (1998: 10), όταν συζητά πως «η καλή διδασκαλία πηγάζει από την ταυτότητα, από ολόκληρο το είναι του δασκάλου». Στην προκειμένη περίπτωση αυτό το είναι ως ολότητα παρουσιάζεται ελλειπτικό, από τη στιγμή που η συναισθηματική σφαίρα εξοβελίζεται. Αν αναλογισθούμε σε αυτό το σημείο πως η οικοδόμηση ενός παραγωγικού, υψηλά εξειδικευμένου εργάτη, η οποία αποτελεί πρωταρχική ευθύνη της εκπαίδευσης, συνίσταται από γνώσεις και δεξιότητες, το νόημα που

αποδίδεται στη διδασκαλία, ως σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, φαίνεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις αυτής της οικοδόμησης. Αυτό δεν πρέπει να αποτελεί έκπληξη δεδομένου ότι το προφίλ ταυτότητας δασκάλου συνιστά απόρροια του προφίλ του ιδανικού μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη. Τοποθετώντας στη σχολική τάξη ένα δάσκαλο, ως όλο άνθρωπο θα συνιστούσε εκ των πραγμάτων ένα πλεονασμό.

Αυτή η αφαίρεση της συναισθηματικής σφαίρας, σε συνάρτηση με το γεγονός ότι τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τη διδασκαλία είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, και με την παράλληλη ιδιαίτερη κάθετη εστίαση στο «πώς» της διδασκαλίας τοποθετεί και διατηρεί τη διδασκαλία σε ένα τεχνικό επίπεδο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο άνθρωπος παρουσιάζεται για άλλη μια φορά παραμορφωμένος. Αντλώντας από τον Τομασίδη (1982: 491), θα μπορούσε να λεχθεί πως, από τη στιγμή που αφαιρείται το συναίσθημα από τη ζωή, ο άνθρωπος καταντά να είναι «μια περίπλοκη υπολογιστική μηχανή, μια παραγωγική, ίσως, αλλά ψυχρή οντότητα, από την οποία απουσιάζουν οι κραδασμοί εκείνοι που χαρακτηρίζουν κατεξοχήν τον άνθρωπο στις ώρες της ευτυχίας και της δυστυχίας του». Ως εκ τούτου, αυτή η «ψυχρή οντότητα» είναι λογικά ανίκανη εκ των πραγμάτων να βιώνει τη διδασκαλία ως «χαρά», αφού είναι αδύνατο μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης να αναδύεται ως «μια ερωτική σχέση μιας ειδικής μορφής», όπου η «χαρά» επιδιώκεται και από τις δύο πλευρές και σε διαφορετικά επίπεδα» (Blake et al., 2000: 203, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 99). Είναι σημαντικό να σημειώσουμε επίσης πως η αποκοπή από τη σφαίρα των συναισθημάτων θέτει τον άνθρωπο σε μειονεκτική θέση, δεδομένου ότι τα συναισθήματα αποτελούν μαζί με τις ορμές τις κινητήριες δυνάμεις των γνωστικών λειτουργιών του (Τομασίδης, 1982), συμπεριλαμβανόμενης και της μάθησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα υφίσταται λογικά μια δυσλειτουργία ή/και υπολειτουργία αυτών των λειτουργιών.

Όπως και στην περίπτωση των άλλων δύο δρώντων, τα ευρήματά μας κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας στηρίζουν το συμπέρασμα μας που αφορά την απάντηση της Παγκόσμιας Τράπεζας στο ερευνητικό ερώτημα μας. Παραθέτουμε στη συνέχεια τα ευρήματά μας κατά χαρακτηριστικό/άξονα ταυτότητας.

Αποτελεσματικός

Εκάθαρος είναι ο πρώτιστος στόχος της Τράπεζας και δεν είναι άλλος από την οικοδόμηση ενός υπερ-αποτελεσματικού δασκάλου. Αυτό το συμπέρασμά μας εδράζεται στο γεγονός της θεμελίωσης της παραγωγής υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και στην επιδίωξη της Τράπεζας στη βελτίωση της ποιότητας και του επιπέδου αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η έμφαση του

εκπαιδευτικού λόγου τοποθετείται κάθετα στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, στη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή (Teacher policies in the Republic of Cyprus, σ. 2, παράγραφος 3), στην παραγωγή «καλύτερ(ων) μαθησιακ(ών) επιδόσε(ων) σε όλο το νησί» (ό.π.: σ.28, παράγραφος αρ.98, τελευταία γραμμή). Αυτά τα καλύτερα, υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα συνιστούν λογικά τεκμήριο της αποτελεσματικότητας του δασκάλου. Συνεπώς, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η εστίαση τοποθετείται στην οικοδόμηση ενός υπερ-αποτελεσματικού δασκάλου. Η συζήτηση του Klees (2002: 451/2) πως «είναι η αποτελεσματικότητα που ... κινεί» την Τράπεζα, «ή ακριβέστερα, η δική της εκδοχή της αποτελεσματικότητας» επιβεβαιώνει αυτή τη θεμελίωση. Δεδομένης της εστίασης στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο πλαίσιο της Στρατηγικής, «οι προτεραιότητες της Τράπεζας στην εκπαίδευση κατά την επόμενη δεκαετία θα είναι να ενδυναμώσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους» (Στρατηγική, σ.31, παράγραφος 3, γραμμές 1-2), να γίνουν δηλαδή αποτελεσματικότερα και να βοηθήσει τις χώρες-συνεταίρους της «να πετύχουν εθνικούς στόχους ανάπτυξης κάνοντας τα εκπαιδευτικά τους συστήματα πιο αποτελεσματικά» (ό.π.: γραμμές 6-7). Προς το σκοπό αυτό η Τράπεζα πραγματοποιεί ένα διαγνωστικό έλεγχο για να αποφανθεί για το επίπεδο αποτελεσματικότητας/ αποδοτικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή:

διαγνώσκει τα δυνατά ...σημεία (του εκπαιδευτικού συστήματος) και τις αδυναμίες (του) έναντι παγκόσμιων επιπέδων, βέλτιστων πρακτικών, και της απόδοσης χωρών σύγκρισης, και καθοδηγεί τις μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης για όλους. [...] (Σκοπός αυτής της διαδικασίας) είναι να αποκτήσει κανείς μια απλή, αντικειμενική και ενημερωμένη εικόνα για το πώς λειτουργεί ένα σύστημα, πόσο καλά αποδίδει και τι μπορεί να κάνει το σύστημα για την επίτευξη καλύτερων μετρήσιμων αποτελεσμάτων (ό.π.: σ.61, παράγραφος 2, γραμμές 2-10).

Όλα τα μέρη του συστήματος, περιλαμβανομένου και του δασκάλου, θα πρέπει να λειτουργούν προς μια κοινή κατεύθυνση, να είναι προσηλωμένα στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η ενδυνάμωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ούτως ώστε να παραδίδει αποτελεσματικά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα απαιτεί ένα αριθμό αλληλένδετων ενεργειών. Πρώτα, οι μηχανισμοί που συνδέουν τα διάφορα μέρη του συστήματος ... πρέπει να υποστηρίζουν ξεκάθαρες και ευθυγραμμισμένες λειτουργίες, εξουσία και σχέσεις λογοδοσίας εντός του συστήματος. Δεύτερο, η αποτελεσματικότητα αυτών των μηχανισμών στην παραγωγή μαθησιακών αποτελεσμάτων και δεξιοτήτων θα πρέπει να μετράται και να παρακολουθείται σε όλα τα επίπεδα (ό.π.: σ.32, παράγραφος 2, γραμμές 1-7).

Αυτή η ορθολογική ανάλυση, σε συνάρτηση με τη χρήση των λέξεων «μηχανισμών», «μέρη του συστήματος», «ευθυγραμμισμένες λειτουργίες» και «παραγωγή» εκπέμπει μια βιομηχανική οπτική και μια εικόνα ενός εργοστασίου που παράγει τυποποιημένα προϊόντα. Ως εκ τούτου μπορεί να ειπωθεί πως οι συμμετέχοντες σε αυτό το σύστημα δεν συνιστούν αληθινούς ανθρώπους με ψυχή.

Δεδομένου ότι ο δάσκαλος αποτελεί τη ραχοκοκαλιά αυτών των συστημάτων, ως το βασικό εργαλείο διαμόρφωσης της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη – στην προκειμένη περίπτωση, ενός παραγωγικού υψηλά εξειδικευμένου εργάτη – η δική του αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα τίθενται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού λόγου της Τράπεζας. Από τη στιγμή δε που η εκπαίδευση αναδύεται ως η κινητήρια δύναμη της οικονομίας, μπορεί με ασφάλεια να λεχθεί πως η αποτελεσματικότητα του δασκάλου καθίσταται εξαρτημένη μεταβλητή της οικονομικής ανάπτυξης, εξού και η κάθετη βαρύτητα που αποδίδεται σε αυτή την έννοια. Αυτό που η εκπαίδευση φαίνεται να έχει πρώτιστη ανάγκη είναι η οικοδόμηση ενός ποιοτικού, ή αλλιώς αποτελεσματικού δασκάλου. Το περιεχόμενο αυτής της έννοιας αναδύεται μέσα από την οπτική με την οποία αντικρίζεται η διδασκαλία και συνίσταται από δύο βασικούς παράγοντες: γνώσεις και δεξιότητες, με τις τελευταίες να έχουν ένα προβάδισμα από πλευράς σημαντικότητας και βαρύτητας. Και οι δύο έννοιες συνιστούν παράγοντες αποτελεσματικότητας.

Αυτό το προβάδισμα στις δεξιότητες δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη δεδομένου ότι η Τράπεζα αναγνωρίζει πως «είναι **οι δεξιότητες ενός εργάτη που καθορίζουν την παραγωγικότητά του/της** και την ικανότητά του/της να προσαρμοστεί σε νέες τεχνολογίες και ευκαιρίες» (ό.π.: σ.25, παράγραφος 2, γραμμές 1-6, έμφαση δική μας). Ο δάσκαλος δεν φαίνεται να αποτελεί τίποτε περισσότερο από ένα εργάτη και κατά συνέπεια οι δεξιότητές του καταδεικνύονται κριτικής σημασίας. Το προβάδισμα στις δεξιότητες αναδύεται ιδιαίτερα έντονο στην έκθεση της Τράπεζας για το έργο που χρηματοδότησε στη Γουιάνα (ICR 00003389), με την ένταση να μειώνεται κάπως στο κείμενο για τις πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου (Teacher policies in the Republic of Cyprus). Για να θεωρηθεί ένας επίδοξος δάσκαλος ικανός να εισέλθει στη σχολική τάξη πρέπει να κατέχει ένα ικανοποιητικό εύρος διδακτικών δεξιοτήτων. Η εστίαση στη διδακτική μεθοδολογία, στην τεχνική, στο «πώς» της διδασκαλίας, φαίνεται να κατέχει την πρωτεύουσα θέση ως παράγοντας μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός λόγος ακολουθεί ένα γραμμικό τρόπο σκέψης, που ξεδιπλώνεται μέσα από μια ρητορική ποιότητα. Όσο πιο ποιοτικές οι διδακτικές δεξιότητες, τόσο αποτελεσματικότερος αναμένεται να είναι ο δάσκαλος και τόσο υψηλότερα τα μαθησιακά αποτελέσματα και αντίστοιχα τόσο πιο ποιοτικό προβλέπεται να είναι το μελλοντικό

εργατικό δυναμικό της χώρας. Το σημαντικότερο κριτήριο στην απονομή του τίτλου του δασκάλου φαίνεται να είναι η ποιότητα των διδακτικών του δεξιοτήτων, δεδομένου ότι συνιστούν βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας στη μάθηση, εξού και η Τράπεζα προτείνει τον καθορισμό εθνικών προδιαγραφών όσον αφορά στις διδακτικές δεξιότητες ως ένα μέσο αποκλεισμού των αναποτελεσματικών που δεν θα τις πληρούν (Teacher policies in the Republic of Cyprus).

Αυτό το «πώς» στη διδασκαλία, ως παράγοντας αποτελεσματικότητας αντικρίζεται, ωστόσο, κάτω από ένα στενό και περιοριστικό φακό, αφού δεν αναδύεται ως οργανικό μέλος της ολότητας, της ψυχής στο σύνολό της, αλλά παρουσιάζεται να δύναται να λειτουργεί αυτόνομα, αποκομμένα από το «ποιος». Αν υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι ένας δάσκαλος αξιολογείται ότι δεν πληροί περιθωριακά το επίπεδο δεξιοτήτων που το εκπαιδευτικό σύστημα της Γουιάνας καθορίζει αλλά διαθέτει φοβερό πάθος για τη διδασκαλία καθώς και φοβερή αγάπη για τα παιδιά, στοιχεία που διαχέονται στη σχολική τάξη, δημιουργώντας κίνητρα για μάθηση στα παιδιά, αυτοί οι παράγοντες που δύναται να υπερ-αντισταθμίζουν το σχετικό μικρό έλλειμμα στις δεξιότητες δεν λαμβάνονται υπόψη. Το κείμενο (ICR00003389) τηρεί απόλυτη σιωπή ως προς αυτό. Στόχος της Τράπεζας είναι «οι δάσκαλοι να μπορούν συνεχώς να βελτιώνουν τη διδακτική τους πρακτική» (Teacher policies in the Republic of Cyprus, σ.16, παράγραφος αρ.52, γραμμές 2-3), δηλαδή το «πώς» της διδασκαλίας τους, και όχι τον εαυτό τους ως ολότητα.

Πέραν αυτού, η εισήγηση της Τράπεζας για τον καθορισμό αντικειμενικών κριτηρίων που δύναται να μετρούν τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητες στην επιλογή πρόσληψης δασκάλων συνιστά μια ακόμη προσπάθεια να επιλέγονται οι δυνητικά αποτελεσματικότεροι δάσκαλοι (Teacher policies in the Republic of Cyprus). Η βαρύτητα και η σημαντικότητα που αποδίδονται στις διδακτικές δεξιότητες αναδεικνύεται μέσα από την εισήγηση της Τράπεζας για τον καθορισμό εθνικών προδιαγραφών για διδακτικές δεξιότητες, στις οποίες να αναφέρονται οι «δεξιότητες-κλειδιά» που θα πρέπει οι δάσκαλοι να αποκτήσουν ως μέρος της αρχικής εκπαίδευσής τους (ό.π.: σ.9, παράγραφος αρ. 20, γραμμή 5, και σ.35, πίνακας αρ.1, δεύτερη στήλη, γραμμές 3-4). Αν ένας δάσκαλος δεν πληροί αυτές τις προδιαγραφές θα θεωρείται λογικά αναποτελεσματικός.

Οι γνώσεις αποτελούν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, βασικό θεμέλιο και περιεχόμενο της έννοιας της διδασκαλίας. Όπως και στην περίπτωση των διδακτικών δεξιοτήτων, κριτικός παράγοντας στην οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού δασκάλου συνιστά το επίπεδο των γνώσεων. Η Τράπεζα κάνει παραδεχτό πως όσο υψηλότερο το επίπεδο της γνώσης, όπως τεκμηριώνεται από το επίπεδο του τίτλου σπουδών, για παράδειγμα μεταπτυχιακό, τόσο αποτελεσματικότερος αναμένεται να είναι ο δάσκαλος. Δεδομένου

ωστόσο πως η Τράπεζα θεωρεί αναγκαίο να σημειώσει πως «δεν υπάρχουν σημαντικά εμπειρικά δεδομένα που εισηγούνται πως τα πτυχία των δασκάλων συσχετίζονται με τη μάθηση του μαθητή» (Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου, 22 Μαΐου 2014, σ.8, υποσημείωση αρ.10), δεν αποδεικνύεται δηλαδή ο θετικός συσχετισμός τους με την αποτελεσματικότητα του δασκάλου, η γνώση ως αυταξία, τίθεται υπό αμφισβήτηση. Εάν υποθέσουμε πως υπάρχουν σε κάποιο χρονικό στάδιο σημαντικά και επαρκή εμπειρικά δεδομένα που εισηγούνται πως δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, δεν θα μπορούσε να αποκλείσει κανείς την απάλειψη του κριτηρίου του πτυχίου από τις προδιαγραφές ταυτότητας δασκάλου, από μέρους της Τράπεζας.

Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου αποτελεί ιδιαίτερο σημείο εστίασης του εκπαιδευτικού λόγου της Τράπεζας και επιδιώκεται μέσα από την εφαρμογή μιας πολύπλευρης οπτικής. Από τη στιγμή που η εκπαίδευση δεν αποτελεί τίποτε άλλο για την Τράπεζα παρά μια υπηρεσία που προσφέρεται σε καταναλωτές, ένα «σύστημα παρόδοσης υπηρεσιών» (World Bank, 2003· World Bank, 2007b) (Στρατηγική, σ.34, παράγραφος 1, γραμμή 6), η Τράπεζα αναλύει το τελικό προϊόν αυτής της υπηρεσίας, δηλαδή της μάθησης, στους συντελεστές παραγωγής της. Απώτερος στόχος, μέσα από ένα σύστημα διαχείρισης ποιότητας, θα λέγαμε, να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα/αποδοτικότητα του κάθε συντελεστή, ώστε το τελικό προϊόν να είναι υψηλής ποιότητας. Ξεκινώντας με την αρχική εκπαίδευση των δασκάλων, ελέγχεται η ποιότητα των εκπαιδευτών τους, και προχωρώντας με τρόπο γραμμικό στην επιλογή και τον διορισμό τους, στην επαγγελματική τους επιμόρφωση και ανάπτυξη και στην αξιολόγηση τους. Η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται η παραγωγή αυτής της υπηρεσίας θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι βιομηχανική, με την έννοια ότι έχουμε ένα έλεγχο της ποιότητας των βασικών εισροών στο σύστημα παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται «μάθηση».

Βασικό θεμέλιο της πολύπλευρης οπτικής που η Τράπεζα εφαρμόζει σε σχέση με την αποτελεσματικότητα δασκάλου αποτελεί η λογοδοσία, η οποία συνοδεύεται από την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεχούς ελέγχου, δομικό στοιχείο της οποίας είναι τα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα. Για την Τράπεζα, η λογοδοσία αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη αναφορά: οι «σχέσεις λογοδοσίας είναι οι μοχλοί-κλειδιά που κάνουν ένα σύστημα να δουλεύει» (Στρατηγική, σ.33, παράγραφος 1, γραμμές 1-2), και αν ένα σύστημα δουλεύει, σημαίνει πως παράγει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Πίσω από αυτή την έννοια βρίσκεται η αποτελεσματικότητα. Όπως αναφέρεται: «ο σκοπός της λογοδοσίας ... αντικατοπτρίζει την ανάγκη καθορισμού της ικανότητας του δασκάλου να διασφαλίσει πως οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι αποτελεσματικές» (Πολιτικές δασκάλων

στη Δημοκρατία της Κύπρου, 22 Μαΐου 2014, σ.24, παράγραφος αρ.83, γραμμές 8-9). Η λογοδοσία αποτελεί μια μορφή άσκησης πίεσης προς τον δάσκαλο να βελτιώνει συνεχώς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, ιδιαίτερα αν η αναποτελεσματικότητά του έχει ως συνέπεια την επιβολή κυρώσεων (ό.π.: σ.22, παράγραφος αρ.75). Από την άλλη, η «συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση μπορεί να παρέχει κίνητρα στους δασκάλους να αποδίδουν καλά στην εργασία τους, ιδιαίτερα όταν τα καλά αποτελέσματα προσφέρουν στον δάσκαλο αναγνώριση και αμοιβές» (ό.π.: γραμμές 2-5). Για να κρατείται ο δάσκαλος υπόλογος, η Τράπεζα εισηγείται τον καθορισμό ξεκάθαρων προσδοκιών και επιπέδων, τόσο για τον ίδιο όσο και για τον μαθητή, έναντι των οποίων ο δάσκαλος θα αξιολογείται (Teacher policies in the Republic of Cyprus). Από τη στιγμή που αυτές οι προσδοκίες και τα επίπεδα θα καθορίζονται εξωτερικά και δεδομένου της υποχρέωσης του δασκάλου να λογοδοτεί για την απόδοσή του, ο δάσκαλος θα είναι κάθετα προσανατολισμένος στην πραγματοποίηση αυτών των προσδοκιών και στην επίτευξη αυτών των επιπέδων. Θα λέγαμε ότι η λογοδοσία τιμωρεί τον κλοιό της αποτελεσματικότητας εντός του οποίου τοποθετείται ο δάσκαλος.

Ένας άλλος μηχανισμός έμμεσης άσκησης πίεσης για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου είναι η σύνδεση της αμοιβής των διευθυντών με την απόδοσή τους, την οποία η Τράπεζα εισηγείται προς το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας (Teacher policies in the Republic of Cyprus). Από τη στιγμή που η απόδοση των διευθυντών θα συνδέεται με την αμοιβή τους, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι οι διευθυντές θα ασκούν πίεση προς τους δασκάλους για συνεχή βελτίωση της δικής τους απόδοσης, ώστε να παράγονται υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία θα τεκμηριώνουν την απόδοση του σχολείου τους. Η σχέση των διευθυντών με τους δασκάλους, και η σχέση των παιδιών με τους δασκάλους τους θα διαμεσολαβείται μέσα σε αυτό το πλαίσιο από την αποτελεσματικότητα και από ένα οικονομικό κίνητρο.

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως στην παροχή κινήτρων για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου η Τράπεζα υιοθετεί και εφαρμόζει μια άκρως επιχειρηματική οπτική, που υποβαθμίζει την εκπαίδευση σε ένα εμπορικό οργανισμό, μέσα από την παροχή χρηματικών κινήτρων, «ανταγωνιστικών μπόνους» σε δασκάλους και σχολεία (Στρατηγική, σ.69, παράγραφος 3), για παράδειγμα, στη βάση της απόδοσης των παιδιών. Η διδασκαλία μετατρέπεται σε μια εμπορική δραστηριότητα και το πρόσωπο των παιδιών επικαλύπτεται από ένα σύμβολο εθνικών νομισμάτων. Από τη στιγμή που οι δάσκαλοι και τα σχολεία θα έχουν ιδιαίτερο οικονομικό όφελος από την απόδοση των παιδιών δεν μπορεί να αποκλείσει κανείς μια αντικειμενοποίησή τους, με την έννοια ότι η μεταχείρισή τους συνιστά ένα μέσο για την πραγματοποίηση ενός σκοπού, στην προκειμένη

περίπτωση, απόκτηση μπόνους. Η συζήτηση του Καζαμία (2005: 94) πως ο εκπαιδευτικός λόγος της Τράπεζας «διαπνέεται από [...] μια επιχειρηματική ηθική» επιβεβαιώνει αυτό το αναδυόμενο σκηνικό, όπως άλλωστε και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι Gounko και Smale (2007).

Η πίεση για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου φτάνει θα λέγαμε σε ένα ύψιστο σημείο αν λάβουμε υπόψη ότι στο πλαίσιο της Στρατηγικής η Τράπεζα θέτει ως κριτήριο χρηματοδότησης την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Η νέα γενιά πρότζεκτ ή προγραμμάτων θα **«χρηματοδοτούν για αποτελέσματα και τονίζουν την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων»** (Στρατηγική, σ.69, κουτί αρ.9, παράγραφος 3, γραμμή 1, έμφαση στο κείμενο), ανάμεσα σε άλλα. Αυτή η μορφή χρηματοδότησης καταδεικνύει την ιδιαίτερη έγνοια της Τράπεζας για διασφάλιση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στην παροχή της υπηρεσίας που ονομάζεται «εκπαίδευση».

Αυθεντικός

Η αυθεντικότητα συνιστά μια έννοια που εδραιώνεται στην ύπαρξη του ανθρώπου ως ολότητα. Από τη στιγμή που ο δάσκαλος ως ανθρώπινη φιγούρα αναδύεται κουτσουρεμένος, μονοδιαστάτος, αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ενθάρρυνση της αυθεντικότητας του. Πέραν αυτού, η βαρύτητα που αποδίδεται στις διδακτικές δεξιότητες – στην περίπτωση της Κύπρου η Τράπεζα εισηγείται τον καθορισμό εθνικών προδιαγραφών, πράγμα που θα δημιουργούσε ένα καθεστώς αλήθειας για την πετυχημένη διδασκαλία, έναντι του οποίου ο δάσκαλος θα συγκρίνει τον εαυτό του. Ο δάσκαλος λογικά θα αναμένεται να ανταποκρίνεται σε αυτές τις εξωτερικές προσδοκίες και δεν είναι απίθανο να αναδύεται ένας προβληματισμός από μέρους του κατά πόσο θα μπορούσε να υιοθετήσει ένα μοναδικό τρόπο εκτέλεσης του ρόλου του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και αντλώντας από τον Hunt (2006), ο οποίος συζητά πως το εκάστοτε ισχύον καθεστώς αλήθειας αποτελεί τον πιο σοβαρό περιορισμό που μπορεί να οδηγήσει με περισσότερες δυνατότητες στην εκδήλωση μη αυθεντικής συμπεριφοράς (Hunt, 2006), δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι προωθείται η αυθεντικότητα του δασκάλου. Αν αξιολογήσουμε σε αυτό το σημείο τη συνολική αναδυόμενη εικόνα σχετικά με τις δεξιότητες, μπορεί να λεχθεί πως υφίσταται μια υπερέμφαση σε αυτές. Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα ήταν δυνατό να συναχθεί, αντλώντας από τον Postman (όπ. αναφ. στο Webster, 2009: 46), πως η διδασκαλία τεχνικοποιείται και η μάθηση καταλήγει να είναι «ένα μηχανικό πρόβλημα διαδικασιών». Η μοναδικότητα των συμμετέχοντων στη διαδικασία της μάθησης, το ανθρώπινο στοιχείο ως ολότητα, παρουσιάζεται να εξοβελίζεται στο πλαίσιο

αυτού του αναδυομένου σκηνικού. Ως εκ τούτου δεν μπορεί να γίνεται λόγος για προώθηση της αυθεντικότητας δασκάλου.

Επιπρόσθετα, αυτός ο κάθετος εγκλωβισμός στη σφαίρα της αποτελεσματικότητας προσθέτει στο ημι-ανθρώπινο στοιχείο, αφού εξοβελίζει όχι μόνο τη συναισθηματική διάσταση αλλά και τη διάσταση της έγνοιας που εμπερικλείει η διδασκαλία (Ο' Connor, 2008, όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012) – μια εικόνα που συμπλέει με την απουσία του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης. Δεδομένου ότι η έγνοια συνιστά βασικό θεμέλιο-προϋπόθεση για τη διαμόρφωση των παιδιών σε αυθεντικά ανθρώπινα όντα (Brook, 2009), δεν μπορεί να θεωρηθεί πως προωθείται η αυθεντικότητα του δασκάλου, αφού ο δάσκαλος στερείται, λόγω αυτού του εγκλωβισμού, της δημιουργίας αυθεντικών, γεμάτων με νόημα σχέσεων με τους μαθητές του, τους οποίους αναμένεται να μορφώσει (Dillabough, 1999).

Από την άλλη, η εστίαση στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων προϋποθέτει λογικά μια παράλληλη εστίαση στην εφαρμογή των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, δεδομένου πως είναι σε αυτά τα προγράμματα που καθορίζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που ο ιδανικός άνθρωπος-πολίτης αναμένεται να αποκτήσει. Μια τέτοια εστίαση θα ήταν δυνατό να χαρακτηριστεί ως μεροληψία υπέρ τους και ως μια διαδικασία όπου «χύνει κανείς γνώση στην ψυχή ως αυτή να ήταν ένα άδειο δοχείο» (Heidegger, 1998: 167, όπ. αναφ. στο Brook, 2009: 50), πράγμα που δεν συνάδει με τη διαμόρφωση αυθεντικών ανθρώπινων όντων, αντιθέτως το αντιστρατεύεται (Heidegger, 1998 όπ. αναφ. στο Brook, 2009). Από τη στιγμή που στόχος δεν είναι η διαμόρφωση τέτοιων όντων, η παρουσία του αυθεντικού δασκάλου στη σχολική τάξη θα ήταν περιττή. Συνέπεια αυτής της κατάστασης αναμένεται να είναι η έντονη υποβάθμιση ή ο εξοβελισμός του άγραφου προγράμματος (Aoki, 1993) – ένα πρόγραμμα που μεταφέρει το παιδαγωγικό ζεύγος πέραν από ένα απλό πλαίσιο μιας φυσικής παρουσίας, σε ένα περιβάλλον βιώματος του άλλου. Από τη στιγμή που υφίσταται μια μεροληψία υπέρ των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, τα δύο προγράμματα δεν θα συλλειτουργούν αρμονικά, ισορροπημένα. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι μια τέτοια εξέλιξη δύναται να συμβάλλει θετικά προς την κατεύθυνση δημιουργίας μιας «αληθινής ανθρώπινης σχέσης» (Buber, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289), η οποία θεμελιώνεται στην παιδαγωγική αγάπη. Αυτό που αναμένεται να κυριαρχεί στην παιδαγωγική σχέση θα είναι ένας «τεχνικός διάλογος» που θα επικεντρώνεται στην «επικοινωνία για αντικειμενική κατανόηση», δανειζόμενοι τα λόγια του Buber (1947: 37, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289), δεδομένου ότι στο επίκεντρο της προσοχής του δασκάλου θα βρίσκεται η επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών στόχων των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η σχέση ανάμεσα στο

παιδαγωγικό ζεύγος δεν αναμένεται να είναι μια σχέση «Εγώ-Εσύ (I-Thou)», όπου τα δύο μέρη εμπλέκονται, κατά τον Buber, ως ολότητες, με «ολόκληρη την ύπαρξη τους» (όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 290). Αυτό που θα κυριαρχεί θα είναι απλά επικοινωνία και όχι κοινωνία, η οποία θα εμπεριέχει και το στοιχείο της έγνοιας προς το παιδί – μιας έννοιας που αποτελεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δομικό στοιχείο αυθεντικότητας.

Παράλληλα, αν λάβουμε υπόψη μας πως στην επιλογή πρόσληψης δασκάλων η επικέντρωση τοποθετείται στη προσέλκυση στο διδασκαλικό επάγγελμα ταλαντούχων υποψηφίων μέσα από την παροχή εξωγενών κινήτρων (Teacher policies in the Republic of Cyprus, σ.10, παράγραφος αρ.27), αν κάποιος επιλέξει τη διδασκαλία λόγω των μισθολογικών αμοιβών που αυτή προσφέρει, το ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία θα είναι τεχνητό. Μπορεί μεν αυτός να εκτελεί τον ρόλο του αποτελεσματικά αλλά θα στερείται αλήθειας από πλευράς παρουσίας του όλου εαυτού. Της Τράπεζας της είναι αδιάφορο αν λείπει αυτή η αλήθεια. Αν αναλογιστούμε ωστόσο πως ο εαυτός που διδάσκει είναι ένας «ενσωματωμένος» εαυτός (Dillabough, 1999), καθώς και το γεγονός πως η βαθειά αγάπη και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της διδασκαλίας συνιστούν δομικά στοιχεία της αυθεντικότητας δασκάλου (Palmer, 1998), δεν μπορεί να θεωρηθεί κάτω από το πρίσμα της ανάδυσης του ημι-ανθρώπινου στοιχείου όσον αφορά τον δάσκαλο πως προωθείται η αυθεντικότητα του. Ως εκ τούτου μπορεί να εξαχθεί ξανά το συμπέρασμα πως δεν προωθείται η αυθεντικότητα δασκάλου.

Παιδαγωγική αγάπη

Βασικό τεκμήριο στην απουσία αυτού του χαρακτηριστικού αποτελεί το γεγονός πως τόσο ο δάσκαλος όσο και ο μαθητάνοντας αναδύονται ως κουτσουρεμένες, ελλειπτικές ανθρώπινες φιγούρες, αποκομμένες από τη σφαίρα του συναισθήματος. Ο μαθητάνοντας αντικειμενοποιείται, αφού αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη οικονομικών στόχων και αύξησης της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας της χώρας του. Η εστίαση τοποθετείται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για την οικονομία και δεν αφορά την καλλιέργεια της ανθρώπινης ψυχής ως ολότητα, στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου-πολίτη, με ένα πλούσιο εσωτερικό κόσμο. Μιλάμε δηλαδή για τεκμαιρόμενες ανάγκες, όπως καθορίζονται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα από τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής της Τράπεζας, και όχι εκφραζόμενες, πράγμα που μας οδηγεί, κάτω από την ηθική της φροντίδας για το παιδί (Noddings, 2005), για έλλειψη σεβασμού προς τη μοναδικότητα του παιδιού. Από τη στιγμή που αυτό συμβαίνει, ο δάσκαλος είναι defactouποχρεωμένος να εφαρμόζει τα αναλυτικά προγράμματα και ως εκ τούτου η έλλειψη σεβασμού προς το παιδί που αναδύεται από τη

μεριά των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής αναπαράγεται στο πρόσωπο του. Από την άλλη, το νόημα της διδασκαλίας περιορίζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες, περιορίζεται δηλαδή στη σφαίρα της νόησης, πράγμα που σημαίνει πως αυτή αναδύεται αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος. Ως εκ τούτου ο δάσκαλος αποκόπτεται από αυτή σφαίρα. Δύο ελλειπτικές, μισο-ανθρώπινες φιγούρες δεν είναι δυνατό να εδραιώνουν τη σχέση τους στην παιδαγωγική αγάπη.

Δεδομένου ότι η έμφαση τοποθετείται κάθετα στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην αποτελεσματικότητα του δασκάλου, πράγμα που σημαίνει ότι η έμφαση είναι στην πετυχημένη και όχι στην καλή διδασκαλία, προκαλείται παράλληλα ένας εκτοπισμός της παιδαγωγικής αγάπης από τη στιγμή που αυτή η μορφή αγάπης βρίσκεται στον πυρήνα του ορισμού της καλής διδασκαλίας (Määttä & Uusiautti, 2011). Κάτω από το συνολικό πρίσμα του αναδυόμενου σκηνικού και λαμβάνοντας επίσης υπόψη το γεγονός πως η διδασκαλία συνιστά μια συναισθητική πρακτική (Hargreaves, 1998, 2001· Zembylas, 2003, 2005· Isenbarger & Zembylas, 2006· Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015 και Zakhelln, 2011), μπορεί να συναχθεί πως η διδασκαλία αναδύεται ως μια ημι-ανθρώπινη (semi-human) δραστηριότητα στον εκπαιδευτικό λόγο που η Τράπεζα αρθρώνει.

Αυτή η εικόνα ενδυναμώνεται ακόμη περισσότερο αν λάβουμε υπόψη πως εισήγηση της Τράπεζας στην επιλογή δασκάλων από το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, στόχος είναι να επιλεγούν «οι καλύτεροι και οι εξυπνότεροι», μέσα από τη διενέργεια εξέτασης που θα αξιολογεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους. Η εστίαση τοποθετείται στην ποιότητα και στο επίπεδο της νόησης του υποψηφίου. Στόχος της Τράπεζας είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα «να επιλέ(γουν) τους καλύτερους και τους εξυπνότερους» (Teacher policies in the Republic of Cyprus, σ. 11, παράγραφος αρ.33, γραμμές 5-7). Η ουσία, ο δάσκαλος δηλαδή ως άνθρωπος, ως μια αδιαίρετη οντότητα, περιθωριοποιείται. Η ολότητα της ψυχής εξοβελίζεται και ο χώρος αυτής της ολότητας φαίνεται να κατακτάται από ένα επί μέρους συστατικό της ψυχής, αυτού της νόησης. Αν στόχος της Τράπεζας ήταν η ουσία, τότε αυτή θα έπρεπε να αναζητούσε τον καλό άνθρωπο ως πλήρωση της συνθήκης πως για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014) – ένας καλός άνθρωπος ικανός να εκφράζει σεβασμό και αγάπη προς το παιδί. Η σιωπή των κειμένων που αναλύθηκαν είναι απόλυτη ως προς αυτό.

Αρρηκτα αλληλένδετη με αυτή την αναδυόμενη εικόνα είναι και το γεγονός πως η αγάπη, το πάθος για τη διδασκαλία και η αγάπη για το παιδί δεν φαίνεται να αποτελούν κριτήρια επιλογής και πρόσληψης δασκάλων. Υφίσταται μια πλήρης, θα λέγαμε, αδιαφορία όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενός ψυχικού, συναισθηματικού δεσμού με τη διδασκαλία, ως μέσο έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού. Αυτό που έχει σημασία για την

Τράπεζα είναι, για παράδειγμα, «να σχεδιαστούν ελκυστικά αλλά οικονομικά υποφερτά κίνητρα για να ελκύσουν τους καλύτερους αποφοίτους στη διδασκαλία και μακριά από άλλες καλά αμοιβόμενες εργασίες» (Στρατηγική, σ.65, παράγραφος 1, γραμμές 12-14). Η ίδια εικόνα αναδύεται και στο κείμενο που αφορά τις «Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου», (22 Μαΐου 2014), όπου και πάλι τονίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης εξωγενών κινήτρων που να καθιστούν τη διδασκαλία ένα ιδιαίτερο ελκυστικό επάγγελμα. Όπως αναφέρεται, «η έρευνα τονίζει πως ταλαντούχοι άνθρωποι μπορεί να είναι περισσότερο διατεθειμένοι να γίνουν δάσκαλοι εάν βλέπουν πως οι απαιτήσεις εισδοχής συμβαδίζουν με εκείνες επαγγελμάτων που χαίρουν μεγάλης εκτίμησης, εάν η αμοιβή και οι συνθήκες εργασίας είναι επαρκείς, και αν υπάρχουν ελκυστικές ευκαιρίες σταδιοδρομίας για να αναπτυχθούν ως επαγγελματίες» (Darling-Hammond 2010, Ingersoll, 2001a, 2001b, Jackson, 2010, OECD, 2012), (σ.10, παράγραφος αρ.27, γραμμές 2-5). Και τα δύο κείμενα τηρούν απόλυτη σιωπή όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενδογενών κινήτρων, όπως η αγάπη, το πάθος για τη διδασκαλία και η αγάπη για το παιδί, στην επιλογή και πρόσληψη δασκάλων. Εάν αυτά τα κριτήρια θεωρούνταν σημαντικά, σίγουρα θα υπήρχαν κάποιες αναφορές.

Η υπερέμφαση στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, στην αποτελεσματικότητα δηλαδή, επηρεάζει αρνητικά τη διαμόρφωση και την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος. Αυτή η υπερέμφαση προϋποθέτει λογικά μια εστίαση στην εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, πράγμα που σημαίνει μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου και καταστολή του αυθορμητισμού των μικρών παιδιών, τα οποία ουσιαστικά αναμένεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες του σχολείου και όχι το σχολείο στις ανάγκες των παιδιών. Μια τέτοια εστίαση ενέχει τον κίνδυνο υποβάθμισης ή/και εξοβελισμού του άγραφου προγράμματος (Aoki, 1993), το οποίο λειτουργεί επικουρικά στη διαμόρφωση «αληθινών ανθρώπινων σχέσεων», όπως τις αποκαλεί ο Bubber (όπ. αναφ. στο Tubbs 2005: 289). Σε μια τέτοια περίπτωση, όπου θα απουσιάζει το αληθινά ανθρώπινο στοιχείο, θα μπορούσε να συναχθεί πως ο δάσκαλος θα περιορίζεται σε ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου. Από τη στιγμή που τα δύο προγράμματα δεν θα συλλειτουργούν αρμονικά και δεδομένης της εστίασης στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που καθορίζονται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, αυτό που αναμένεται να κυριαρχεί στην παιδαγωγική σχέση θα είναι ένας «τεχνικός διάλογος» που θα επικεντρώνεται στην «επικοινωνία για αντικειμενική κατανόηση», δανειζόμενοι τα λόγια του Buber (1947: 37, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η δυνατότητα ύπαρξης κοινωνίας ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος θα εξοβελίζεται. Από τη στιγμή που η κοινωνία θα είναι απύσχα, θα ήταν αδύνατο

να αναδυθεί μια σχέση «Εγώ-Εσύ (I-Thou)» ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος, όπου τα δύο μέρη εμπλέκονται, όπως μας εξηγά ο Buber, ως ολότητες, με «ολόκληρη την ύπαρξη τους» (όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 290), συμπεριλαμβανομένης της έκφρασης συναισθημάτων.

Γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης

Αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας θεμελιώνεται σε δύο άξονες: (α) από τη μια η κάθετη εστίαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες δασκάλου και (β) στον αποκλεισμό από τα κριτήρια επιλογής και πρόσληψης δασκάλων της αγάπης προς το παιδί, και της αγάπης, του πάθους για τη διδασκαλία. Η εστίαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες ουσιαστικά συνιστούν μια παραδοχή πως η εστίαση τοποθετείται στον ρόλο, και όχι στον όλο άνθρωπο. Γνώσεις και δεξιότητες επαρκούν στην εκτέλεση ενός ρόλου. Ως εκ τούτου μπορεί να λεχθεί πως αυτό που η Παγκόσμια Τράπεζα έχει ανάγκη είναι απλώς ένα εκτελεστή ενός ρόλου, δηλαδή ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη.

Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για τον αποκλεισμό των πιο πάνω αναφερόμενων κριτηρίων. Η αγάπη, το πάθος για τη διδασκαλία και η αγάπη για το παιδί δεν αποτελούν κριτήρια επιλογής και πρόσληψης δασκάλων. Υφίσταται μια πλήρης, θα λέγαμε, αδιαφορία όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενός ψυχικού, συναισθηματικού δεσμού με τη διδασκαλία, ως μέσο έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού. Αυτό που έχει σημασία για την Τράπεζα είναι, για παράδειγμα, «να σχεδιαστούν ελκυστικά αλλά οικονομικά υποφερτά κίνητρα για να ελκύσουν τους καλύτερους αποφοίτους στη διδασκαλία και μακριά από άλλες καλά αμοιβόμενες εργασίες» (Στρατηγική, σ.65, παράγραφος 1, γραμμές 12-14). Εάν υποθέσουμε πως η διδασκαλία επιλέγεται ως επάγγελμα αποκλειστικά στη βάση υψηλών απολαβών – ένα ενδεχόμενο που δεν μπορεί να αποκλειστεί – τότε θα βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου. Δεδομένου πως τα βασικά κριτήρια επιλογής και πρόσληψης δασκάλων είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, θα μπορούσε να συναχθεί πως η παρουσία ενός γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη στη σχολική τάξη θα επαρκούσε. Αν αναλογιστούμε ωστόσο πως ο εαυτός που διδάσκει είναι ένας «ενσωματωμένος» εαυτός (Dillabough, 1999), αυτός ο αποκλεισμός της ολότητας της ανθρώπινης ψυχής και η μονοδιάστατη εστίαση στη νόηση μας επιτρέπει και πάλι να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως ένας απλός εκτελεστής ενός ρόλου επαρκεί για την Παγκόσμια Τράπεζα. Από τη στιγμή δε που δεν καταγράφεται αλλά ούτε και αναδύεται άμεσα ή έμμεσα η ανάγκη δέσμευσης με την εργασία, πράγμα που προϋποθέτει μια πλήρη βύθιση του εαυτού στην εργασία (May, Gilson & Harter, 2004: 12), ο εαυτός θα είναι ημι-παρών, και η εκτέλεση του ρόλου θα βρίσκεται ξανά στο κέντρο της σκηνής.

Δημιουργικός

Ο δάσκαλος φαίνεται να τοποθετείται μέσα σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και λογοδοσίας, με στόχο την παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Δεδομένου αυτού του εγκλωβισμού, θα ήταν δύσκολο να θεωρηθεί πως ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του. Όπως συζητούν οι Hargreaves et al. (2001, όπ. αναφ. στο White, 2006), μια τέτοια κατάσταση είναι δυνατό να οδηγήσει σε απώλεια της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται αν λάβουμε παράλληλα υπόψη το γεγονός πως ο δάσκαλος ως ουσία, ως άνθρωπος δηλαδή, αναδύεται ημι-ανθρώπινος λόγω της αποκοπής του από τη σφαίρα του συναισθήματος. Από τη στιγμή που τα συναισθήματα μαζί με τις ορμές αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις της φαντασίας, και όχι μόνο (Τομασίδης, 1982), δεν μπορεί να υποστηριχθεί πως προωθείται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του δασκάλου, αφού το σημαντικό δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας, η φαντασία, (Gibson, 2010) αναδύεται υποβαθμισμένο, λόγω της αποκοπής του ανθρώπου από τη συναισθηματική σφαίρα. Από την άλλη, η Τράπεζα προωθεί τη «συμμόρφωση» του δασκάλου με «πολιτικές και κανονισμούς στη διασφάλιση ποιότητας» (Στρατηγική, σ.34, παράγραφος 1, γραμμές 11-12), πράγμα που εμποδίζει τον πειραματισμό και την ανάληψη ρίσκου, στοιχεία απαραίτητα για την εκδήλωση της δημιουργικότητας.

Αυτόνομος

Το σκηνικό όσον αφορά στο χαρακτηριστικό του αυτόνομου αναδύεται αντιφατικό. Από τη μια, η Τράπεζα υποστηρίζει την παροχή «μεγαλύτερη(ς) αυτονομία(ς) στο τοπικό επίπεδο» (Στρατηγική, σ.33, παράγραφος 3, γραμμή 3), αφού θεωρεί πως αυτό «μαζί με ανταγωνισμό για πόρους (π.χ. μέσα από τη χρήση κινήτρων απόδοσης ή κουπονιών)» είναι ικανό «να δημιουργήσει έντονη υποκίνηση στον παροχέα να βελτιώσει την παροχή υπηρεσίας» που προσφέρει (World Bank, 2003· Orazem, Glewwe & Patrinos, 2007· Bruns, Filmer & Patrinos, 2011), (Στρατηγική, σ.29, παράγραφος 1, τελευταίες τέσσερις γραμμές), να γίνει, δηλαδή, πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός. Σε αυτό το τοπικό επίπεδο συμπεριλαμβάνεται λογικά και ο δάσκαλος. Από την άλλη, υποστηρίζει τη «συμμόρφωση» του δασκάλου με «πολιτικές και κανονισμούς στη διασφάλιση ποιότητας» (Στρατηγική, σ.34, παράγραφος 1, γραμμές 11-12), πράγμα που δύναται να ερμηνευτεί ως περιορισμός της αυτονομίας του, αφού λογικά ο δάσκαλος θα αναμένεται να ενεργεί και να λειτουργεί με βάση συγκεκριμένα πρότυπα, όπως καθορίζονται από τρίτους. Αυτή η εικόνα ενισχύεται αν λάβουμε επίσης υπόψη το γεγονός ότι το ενοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για το Associate Degree in Education που η Τράπεζα χρηματοδότησε στη Γουιάνα «ενσωμάτωσε

σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες» (σ.12, παράγραφος αρ.56, γραμμή 3), τις οποίες λογικά ο δάσκαλος αναμενόταν να εφαρμόζει ή/και να καθοδηγείται από αυτές, δεδομένου ότι ο όρος «σύγχρονες» μας παραπέμπει σε ιδανικές, αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους. Αν δεν ήταν έτσι τα πράγματα, δεν θα υπήρχε κανένας λόγος να συμπεριληφθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η δήλωση της Τράπεζας που προαναφέραμε για παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στο τοπικό επίπεδο ως ένα μέσο δημιουργίας έντονης υποκίνησης στον παροχέα για βελτίωση της παροχής της υπηρεσίας της εκπαίδευσης, καταδεικνύει μια σύνδεση της αυτονομίας με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Η έννοια της αποτελεσματικότητας θεωρείται ουσιαστικά παράγωγο τους. Ως εκ τούτου, η αντίφαση στην οποία έχουμε κάνει αναφορά πιο πάνω θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι επιλύεται, με την έννοια ότι η Τράπεζα είναι υπέρ της παροχής αυτονομίας στον δάσκαλο με την προϋπόθεση ότι αυτή η αυτονομία οδηγεί στην αποτελεσματικότητα, στην παραγωγή μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η οπτική παρουσιάζεται στο κείμενο «Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου» (22 Μαΐου 2014). Όπως αναφέρεται, «το επίπεδο ελέγχου», (δηλαδή το επίπεδο αυτονομίας), «που οι δάσκαλοι έχουν πάνω στη δική τους διδακτική πρακτική, καθώς και οι μορφές κινήτρων που τους προσφέρονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους καριέρας, μπορούν να επηρεάσουν την απόδοσή τους στην τάξη σε μεγάλο βαθμό» (σ.20, παράγραφος αρ.69).

Από τη στιγμή που η αυτονομία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, η Τράπεζα εισαγάγει στην όλη εξίσωση το θέμα της λογοδοσίας. Η παροχή αυτονομίας στον δάσκαλο φαίνεται να τίθεται κάτω από όρους, αφού η Τράπεζα θεωρεί πως η αυτονομία που ο δάσκαλος απολαμβάνει στην τάξη θα πρέπει να «συνοδεύεται από λογοδοσία για τη συνεισφορά της στα μαθησιακά αποτελέσματα» (Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου, 22 Μαΐου 2014, σ.21, παράγραφος αρ. 71, τελευταίες δύο γραμμές). Δεδομένου πως η αξιολόγηση της απόδοσης του δασκάλου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη τα μαθησιακά αποτελέσματα, την επίδραση του δασκάλου σε αυτά τα αποτελέσματα, αναδύεται ένας προβληματισμός από μέρους της Τράπεζας κατά πόσο «το παρόν επίπεδο αυτονομίας είναι ορθό (accurate) για την παραγωγή των καλύτερων αποτελεσμάτων στα αποτελέσματα του μαθητή» (ό.π.: σ.39, πίνακας αρ.1, δεύτερη στήλη, πρώτη παράγραφος). Ο στόχος βελτιστοποίησης, ενός καθορισμού της σωστής αναλογίας επιπέδου αυτονομίας, κατά τρόπο οριζόντιο και ισόποσο για όλους τους δασκάλους, ώστε να παράγονται τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που αγνοεί τόσο τη μοναδικότητα του δασκάλου όσο και του ίδιου του παιδιού, είναι εμφανής. Από την άλλη, θα πρέπει να ειπωθεί πως δεν έχουμε να κάνουμε με μηχανές. Η μάθηση δεν

συνιστά μια ελεγχόμενη βιομηχανική παραγωγή ενός τυποποιημένου προϊόντος, όπου θα μπορούσαμε να πειραματιστούμε, να ποσοτικοποιήσουμε και να καθορίσουμε συγκεκριμένες εισροές, συμπεριλαμβανομένου και του «ορθού» επιπέδου αυτονομίας, ώστε να καταλήξουμε να έχουμε ένα εξαιρετο προϊόν.

Μέσα από το πρίσμα του αναδυόμενου αυτού σκηνικού, θα μπορούσε να λεχθεί πως η Τράπεζα δεν εξετάζει και δεν αντικρίζει το θέμα αυτονομία ως το δικαίωμα της αυτορρύθμισης της δραστηριότητας, των ενεργειών ενός επαγγελματία, στην προκειμένη περίπτωση του δασκάλου (Chambless, 1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011). Η οπτική μέσα από την οποία φαίνεται να αντικρίζεται το όλο θέμα είναι στενή και η αυτονομία δεν αποτελεί παρά ένα μέσο για αύξηση του επιπέδου αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του δασκάλου. Από τη στιγμή που η παροχή αυτονομίας θα συνοδεύεται από λογοδοσία, ο χώρος ελευθερίας του δασκάλου θα συμπιέζεται, αφού θα είναι λογικά περισσότερο υπόλογος για τα μαθησιακά που θα προκύπτουν. Η λογοδοσία συνιστά, θα μπορούσε να ειπωθεί, μια ασφαλιστική δικλίδα, για την Τράπεζα στην παροχή οποιουδήποτε επιπέδου αυτονομίας στον δάσκαλο.

Έχοντας συμπληρώσει την καταγραφή των ευρημάτων και για τους τρεις δρώντες πραγματοποιούμε στη συνέχεια μια σύγκριση μεταξύ των αναδυόμενων προφίλ ταυτοτήτων δασκάλου.

Κεφάλαιο 6

Σύγκριση μεταξύ των ευρημάτων των τριών εκπαιδευτικών λόγων

Οι τρεις λόγοι παρουσιάζουν μια απόλυτη ταύτιση όσον αφορά τα μεγάλα ερωτήματα που οικοδομούν τον ευρύτερο θόλο εντός του πλαισίου του οποίου διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές τους πολιτικές σε επιμέρους ζητήματα, όπως η τυπολογία της ταυτότητας δασκάλου. Κατά συνέπεια, η απάντησή τους στο ερευνητικό μας ερώτημα, κατά πόσο όραμά τους είναι να οικοδομήσουν ένα αληθινά ανθρώπινο δάσκαλο, αντικρίζοντας τον ως ένα αδιαίρετο «όλο», με νου αλλά και με ψυχή, που έχει, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, έμφυτη την ανάγκη οικοδόμησης νοήματος σε σχέση με την εκτέλεση του έργου του (Alderfer, 1972· Herzberg et al., 1959· Maslow, 1943, 1971· McGregor, 1960· Rogers, 1959, 1961, όπ. αναφ. στο Chalofsky, 2003· Frankl, 1995 όπ. αναφ. στο Wong 2015· Frankl, 1992 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004· Hackman & Oldham, 1980· May, 2003 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004), καθώς και την ανάγκη, σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχολογίας της δέσμευσης (psychological engagement theory), της δημιουργίας δεσμού με την εργασία του ως μέσω έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού, ως

ολότητα (Kahn, 1990 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004), αποτελεί προϊόν αυτού του αναδυόμενου θόλου. Αυτά τα μεγάλα ερωτήματα αφορούν στον ρόλο που ανατίθεται στην εκπαίδευση, την αξία που της αποδίδεται, την οπτική μέσα από την οποία αυτή αντικρίζεται, την τυπολογία του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη – στο νόημα δηλαδή που αποδίδεται στην έννοια άνθρωπος – καθώς και στο νόημα που αποδίδεται στη διδασκαλία.

Βασικό θεμέλιο αυτού του ευρύτερου θόλου είναι μια κοινή ιδεολογία από μέρους και των τριών δρώντων, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της ανάπτυξης και της προόδου. Στον πυρήνα δε αυτής της ιδεολογίας βρίσκεται ένας σταθερός στόχος για συνεχή οικονομική ανάπτυξη των κρατών, για ανοδική, αυξητική πορεία στο ακαθάριστο εγχώριο προϊόν τους. Λόγω ακριβώς αυτού του αμετάβλητου στόχου, υφίσταται, και στις τρεις περιπτώσεις, μια κυριαρχία του οικονομικού λόγου επί του εκπαιδευτικού. Η δύναμη αυτού του λόγου, ένας καθόλα ορθολογικός λόγος, μέσα από τον οποίο απορρέει και μια επιχειρηματική, βιομηχανική και λογιστική οπτική, είναι καθοριστικής σημασίας, αφού οικοδομεί τη σημαντικότερη, κατά την άποψή μας, οπτική πάνω στην οποία εδραιώνονται οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι. Αυτή η οπτική αφορά κατά αποκλειστικότητα τον τρόπο με τον οποίο αντικρίζεται ο άνθρωπος. Η απάντηση στο καίριο ερώτημα, «τι είναι ο άνθρωπος;» αναδύεται κάθετα μέσα από τον οικονομικό λόγο. Από τη στιγμή που αυτός ο λόγος καθορίζει το νόημα της έννοιας άνθρωπος, υφίσταται ένας εγκλωβισμός του ανθρώπου στον χώρο της οικονομίας, πράγμα που δημιουργεί μια εννοιολογική συρρίκνωση. Η έννοια άνθρωπος, ως ολότητα, φαίνεται να εξισώνεται, ορθότερα να ταυτίζεται με μια διάστασή του, ως εργάτης, ως ο σημαντικότερος συντελεστής στην παραγωγική διαδικασία, δεδομένου ότι η εργασία του αποτελεί «μαζί με τους φυσικούς πόρους πρωτογενή συντελεστή της παραγωγής» (Δασκαλάκης, 2013: 62), αφού «χωρίς εργασία τίποτε δεν μπορεί να παραχθεί από οικονομικής άποψης» (<https://www.eureterio.com/paragogikoi-syntelestes>). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής και των τριών δρώντων φαίνεται να βρίσκεται ο ρόλος, και όχι ο άνθρωπος. Ο τρόπος με τον οποίο αντικρίζεται ο άνθρωπος στερείται σφαιρικότητας και αρμονίας και ως εκ τούτου ο ανθρωπολογικός τύπος που κατασκευάζεται δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο νόημα της έννοιας «άνθρωπος». Και εξηγούμε.

Μέσα στο πλαίσιο αυτής της μονοδιάστατης οπτικής, ο πρωταρχικός ρόλος της εκπαίδευσης είναι να οικοδομήσει αυτό τον παραγωγικό εργάτη. Η εκπαίδευση συνιστά και για τους τρεις δρώντες επένδυση στην οικοδόμηση και ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού, συνιστά ένα μέσο διασφάλισης του μακροπρόθεσμου στόχου για συνεχή οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο. Κοινή είναι λοιπόν η θεωρία πάνω στην οποία θεμελιώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος και των τριών δρώντων, και η οποία δεν είναι άλλη από αυτή του

ανθρώπινου κεφαλαίου. Αυτό που τονίζεται ιδιαίτερα και πρώτιστα είναι η οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Και στους τρεις λόγους, η εκπαίδευση αναδύεται ως η κινητήρια, προωθητική δύναμη αυτής της ανάπτυξης. Δεδομένης της κοινής ιδεολογίας τους για συνεχή οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο, μπορεί να λεχθεί, αντλώντας από τους Lodge και Reed (2003: 49), πως η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο κόσμος είναι εργαλειακή και υποβαστάζεται από τη βασική υπόθεση πως πρέπει να «μεταχειριζόμαστε τον πλανήτη σαν μια μηχανή που τη λειτουργούν οι άνθρωποι», ή αλλιώς το εργατικό δυναμικό. Η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως το βασικό εργαλείο, το βασικό θεμέλιο για τη λειτουργία αυτής της μηχανής, δεδομένου της κεντρικότητας του ρόλου της στη διαμόρφωση αυτού του εργατικού δυναμικού, στη διαμόρφωση δηλαδή της ταυτότητας του ιδανικού μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη.

Δεδομένου του κινητήριου ρόλου που αποδίδεται στην εκπαίδευση σε σχέση με την ανάπτυξη της οικονομίας, οι προδιαγραφές της ταυτότητας αυτού του ιδανικού πολίτη αναμένεται να υπηρετούν αυτό τον μακρόπνοο στόχο, να υπηρετούν την οικονομία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το όραμα της εκπαίδευσης και των τριών δρώντων αναδύεται μικρό και περιορισμένο, η δε αποστολή της συρρικνωμένη. Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε μια πιστή και ευέλικτη θεραπαίνιδα της οικονομίας, αφού καλείται και αναμένεται να την τροφοδοτεί με το εκάστοτε εργατικό δυναμικό που αυτή έχει ανάγκη, πράγμα που απαιτεί από μέρους της μια εναρμόνιση με τις ανάγκες που η αγορά εργασίας παρουσιάζει. Η απασχολησιμότητα του ανθρώπου βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των διαμορφωτών των εκπαιδευτικών πολιτικών και των τριών δρώντων. Στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να μορφώσει, δεν είναι δηλαδή η «εσωτερική διάπλαση και καλλιέργεια του ατόμου» (Πυργιωτάκης, 2011: 72), δεν είναι να «δώσει μορφή», πράγμα που προϋποθέτει ότι η εκπαίδευση μορφώνει το όλο, ολόκληρο τον άνθρωπο (Gundem, 2010, όπ. αναφ. στο Philippou, 2014). Αυτό το όλο στην προκειμένη περίπτωση κουτσουρεύεται και αναδύεται ελλειπτικό, αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος, αφού πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι να εξοπλίσει αυτόν τον ιδανικό μελλοντικό άνθρωπο-πολίτη με χρηστικές γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να τον καθιστά ικανό να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας του. Η εστίαση τοποθετείται κάθετα στην ανάπτυξη της νόησης. Επί τούτου υφίσταται μια πλήρης ταύτιση των τριών λόγων. Μέσα σε αυτό το διαμορφούμενο σκηνικό ο άνθρωπος αναδύεται ως εργαλείο για οικονομική ανάπτυξη, πράγμα που σημαίνει ότι αντικειμενοποιείται.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε πως η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Ένωση αποδίδουν ιδιαίτερη σημαντικότητα και βαρύτητα στις δεξιότητες, τοποθετώντας τις θα λέγαμε στην κορυφή της πυραμίδας. Η Εκπαιδευτική Στρατηγική 2020 της Παγκόσμιας

Τράπεζας είναι δεόντως αποκαλυπτική ως προς τη σημαντικότητά τους. Όπως αναφέρεται, «στο ατομικό επίπεδο, ενώ ένα δίπλωμα μπορεί να ανοίξει πόρτες στην εργοδότηση, είναι **οι δεξιότητες ενός εργάτη που καθορίζουν την παραγωγικότητά του/της** και την ικανότητά του/της να προσαρμοστεί σε νέες τεχνολογίες και ευκαιρίες» (σ.25, παράγραφος 2, γραμμές 3-6, έμφαση δική μας). Η ίδια έμφαση αναδύεται και από πλευράς Ενωσιακού λόγου. Όπως τονίζεται: «οι σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στη γνώση απαιτούν από τα άτομα να διαθέτουν υψηλότερες και σχετικότερες δεξιότητες» (COM(2012) 669 τελικό, σ.3, τελευταία παράγραφος, γραμμή 1). Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους διαμορφωτές της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι να εξοπλίζει τους μαθητάνοντες με «νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας» και να βελτιώνει γενικά τα επίπεδα δεξιοτήτων, παρέχοντας «αρχική και συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση για δεξιότητες και ικανότητες ύψιστης ποιότητας, ακόμη (και) υπεροχής, ούτως ώστε να διατηρήσει και να ενδυναμώσει τις δυνατότητές τους για καινοτομία, η οποία απαιτείται για μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα, ανάπτυξη και εργοδότηση» (COM(2008) 425 τελικό, σ.5, παράγραφος αρ.2.1). Το απόσπασμα αυτό, όπως και το προαναφερόμενο απόσπασμα από την Εκπαιδευτική Στρατηγική 2020 της Τράπεζας, καταδεικνύουν πως για τους δύο λόγους ο άνθρωπος αποτελεί, όπως έχουμε ήδη επισημάνει, ένα εργαλείο για οικονομική ανάπτυξη.

Η διασύνδεση των δεξιοτήτων με την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα των οικονομιών είναι ξεκάθαρη, τόσο από πλευράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως καταδεικνύεται μέσα από το προαναφερόμενο απόσπασμα, όσο και από πλευράς της Τράπεζας. Όπως υποδεικνύεται στην Εκπαιδευτική της Στρατηγική 2020 «η ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να αναπτύξουν «δεξιότητες για τη νέα οικονομία» μπορεί να βοηθήσει τις χώρες να γίνουν πιο ανταγωνιστικές» (World Bank, 2011, σ.22, παράγραφος 1, γραμμές 12-14). Πίσω από αυτή την κοινή εικόνα που οι δύο λόγοι διαμορφώνουν αναδύεται ένας γραμμικός τρόπος σκέψης που προτάσσει πως όσο υψηλότερες οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού τόσο υψηλότερος θα είναι ο ρυθμός βελτίωσης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας μιας χώρας. Η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί βασικό συντελεστή της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας.

Οι δύο λόγοι συγκλίνουν πως πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η οικοδόμηση ενός υψηλά εξειδικευμένου εργάτη. Δεδομένου δε ότι και οι τρεις λόγοι ταυτίζονται όσον αφορά στη μετατροπή της εκπαίδευσης σε ένα παροχέα γνώσεων και δεξιοτήτων, με απώτερο μακροπρόθεσμο στόχο την οικονομική ανάπτυξη, μπορεί με ασφάλεια να συναχθεί πως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι το όλο, η καλλιέργεια της ψυχής ως μια αδιαίρετη ολότητα, αλλά η βελτίωση και ανάπτυξη της νόησης του ανθρώπου, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως υφίσταται ένας εγκλωβισμός

του ανθρώπου στη σφαίρα της νόησης, δεδομένης της κάθετης εστίασης στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο άνθρωπος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, η οποία εξοβελίζεται. Αυτός ο αποκλεισμός, ο οποίος φέρει τον άνθρωπο να δύναται να λειτουργά κατά αποκλειστικότητα μέσα από τη σφαίρα της νόησης χωρίς να επηρεάζεται από το υπόλοιπο μέρος της ψυχής, προκαλεί θα λέγαμε μια δυσλειτουργία στην ανθρώπινη ψυχή, δεδομένου ότι ο «ψυχικός κόσμος ολόκληρος αποτελεί ... μια οργανωμένη ολότητα» (Τομασίδης, 1982: 225), τα μέλη της οποίας βρίσκονται σε διαρκή «λειτουργική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση», (ό.π.: 12).

Από τη στιγμή που δεν αναγνωρίζεται η ενότητα και η ολότητα της ανθρώπινης ψυχής και δεδομένης της ψυχικής δυσλειτουργίας που δημιουργείται, ο μακρόπνοος στόχος για βελτίωση της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας συνιστά ένα παραλογισμό. Και αυτό για δύο κύριους λόγους: από τη μια, ο άνθρωπος αποτελεί ένα βασικά «συναισθηματικό πλάσμα», ένα πλάσμα που ουσιαστικά όχι μόνο σκέφτεται ή επιθυμεί αλλά και ένα πλάσμα που αγαπά (Scheeler όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011: 32), πράγμα που στην προκειμένη περίπτωση αγνοείται. Από την άλλη, αντλώντας από τη θεωρία της ψυχολογίας της δέσμευσης (psychological engagement theory), θα πρέπει να επισημανθεί ότι η απόδοση του ατόμου στην εργασία μεγιστοποιείται όταν το στοιχείο της δέσμευσης είναι παρόν, πράγμα που προϋποθέτει μια πλήρη παρουσία του εαυτού κατά την εκτέλεση ενός ρόλου. «Στη δέσμευση, οι άνθρωποι καταθέτουν και εκφράζουν τον εαυτό τους σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά κατά την εκτέλεση ενός ρόλου» (Kahn, 1990: 694, όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004:12, έμφαση δική μας). «Όσο περισσότερο αντλούν οι άνθρωποι από τον εαυτό τους για να αποδώσουν τους ρόλους τους, τόσο συναρπαστικότερη είναι η απόδοση τους» (ό.π.: 692). Χωρίς την παρουσία του στοιχείου της δέσμευσης, πράγμα που προϋποθέτει αναγνώριση της ψυχής ως ολότητα, δεν φαίνεται να είναι σε θέση κανείς να επιχειρηματολογήσει για αύξηση της απόδοσης. Η απόδοση αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της δέσμευσης. Όπως διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει, ψηλά επίπεδα δέσμευσης συνδέονται με ψηλά επίπεδα απόδοσης καθώς και ατομικής ευεξίας (Christian, Garza & Slaughter 2011; Hakanen & Schaufeli 2012, Soane, 2013 όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013). Κάτω από το πρίσμα αυτής της θεωρίας και δεδομένης της αποκοπής του ανθρώπου από τη σφαίρα του συναισθήματος, οι εκπαιδευτικοί λόγοι φαίνονται να αυτο-ηττώνται με τον τρόπο που αντικρίζουν τον άνθρωπο.

Αν αναλογιστούμε σε αυτό το σημείο, πως ένα βιομηχανικό ρομπότ εξοπλίζεται ουσιαστικά με γνώσεις και δεξιότητες – διαθέτει ένα ειδικό λογισμικό που του επιτρέπει να εκτελεί συγκεκριμένο έργο – θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε την αναδυόμενη ανθρώπινη φιγούρα με αυτή του ρομπότ, πράγμα που συνιστά μια κάθετη υποβάθμιση του

ανθρώπου, μια μηχανοποίηση του. Από τη στιγμή που η ανθρώπινη φιγούρα αναδύεται κουτσουρεμένη, ουσιαστικά παραμορφωμένη και ελλειπτική, μπορεί ξανά να συναχθεί πως στο επίκεντρο των τριών λόγων δεν είναι η ουσία, η οποία βρίσκεται στο γνώρισμα άνθρωπος, αλλά ένα κατά συμβεβηκός γνώρισμά του, αυτό του εργάτη (Βαλάλα-Πεντζοπούλου, 1998: 43). Το επιμέρους, δηλαδή το κατά συμβεβηκός γνώρισμά του, φαίνεται να κατακτά και να αντικαταστεί την ολότητα, δηλαδή τον άνθρωπο ως ολότητα, ως ουσία.

Αυτή η επεκτατική δύναμη του επιμέρους δεν φαίνεται να αποτελεί ασπίδα προστασίας, αφού και αυτό το επί μέρους ενδέχεται να υποστεί μια περαιτέρω επίθεση. Από τη στιγμή που οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι είναι θεμελιωμένοι στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και δεδομένης της εστίασης που αποδίδεται στην απόκτηση δεξιοτήτων προς όφελος της οικονομίας, ιδιαίτερα από πλευράς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Παγκόσμιας Τράπεζας, θα μπορούσε να συναχθεί, αντλώντας από τον Brown (2001: 13 όπ. αναφ. στο Ngcwangu, 2015: 29), πως αυτός ο εργάτης «μειώνε(ται) σε μια δέσμη τεχνικών δεξιοτήτων που παρέχονται στην οικονομία». Σε μια τέτοια περίπτωση η εννοιολογική συρρίκνωση διευρύνεται και η αναγνωρισιμότητα του ανθρώπου, ως ουσία, εξανεμίζεται. Ο άνθρωπος αναδύεται ημι-άνθρωπος (semi-human), αναδύεται μονοδιάστατος. Δεδομένου ότι οι προδιαγραφές ταυτότητας δασκάλου είναι άρρηκτα προσδεμένες με τις προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, αυτό το στοιχείο της συρρίκνωσης και της ελλειπτικότητας θα αναπαράγεται στον ίδιο τον δάσκαλο. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως το νόημα που αποδίδεται στη διδασκαλία συνίσταται σχεδόν αποκλειστικά από τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Υφίσταται μια κάθετη εστίαση στον χώρο της νόησης και η διδασκαλία αναδύεται αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος.

Από τη στιγμή που απώτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι η οικοδόμηση ενός παραγωγικού εργάτη, ικανού να κινεί την οικονομία προς τα εμπρός, η εστίαση και των τριών λόγων στρέφεται πλέον στην επίτευξη αυτού του στόχου, υιοθετώντας ένα κοινό προσανατολισμό, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται η παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο λόγος είναι λογικά απλός. Υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα συνιστούν, λογικά, για τους τρεις λόγους τεκμήριο ότι ο ιδανικός άνθρωπος-πολίτης κατέχει εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που η οικονομία έχει ανάγκη, έχει δηλαδή υψηλό δείκτη απασχολησιμότητας, πάντοτε με την προϋπόθεση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας, πράγμα που και οι τρεις λόγοι προωθούν. Το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνιστά ουσιαστικά ένα δείκτη πρόβλεψης της ποιότητας του μελλοντικού εργατικού δυναμικού.

Αποτελεσματικός

Από τη στιγμή που η εκπαίδευση αναδύεται ως η κινητήρια, προωθητική δύναμη της οικονομικής ανάπτυξης, ο δάσκαλος, ως ο βασικός συντελεστής της διαμόρφωσης της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, στην προκειμένη περίπτωση του μελλοντικού παραγωγικού εργάτη, καθίσταται έμμεσα η κινητήρια, προωθητική δύναμη της οικονομικής ανάπτυξης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η αποτελεσματικότητα του βασικού εργαλείου παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται μάθηση είναι εκ των ων ουκ άνευ, εξού και αναδύεται μια υπερέμφαση στην οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού δασκάλου από μέρους και των τριών εκπαιδευτικών λόγων, με στόχο την παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η επίτευξη δε αυτού του στόχου θεμελιώνεται σε μια ρητορική ποιότητας και στις τρεις περιπτώσεις όσον αφορά στη διδασκαλία, ως ένα μέσο βελτίωσης του επιπέδου αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του δασκάλου. Ο κυπριακός μεταρρυθμιστικός λόγος εδραιώνεται σε μια έντονη ρητορική εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος, η «αύξηση της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας του δημόσιου σχολείου» (dde 406, ημερ. 10/2005). Από πλευράς του Ενωσιακού λόγου, η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί δείκτη-κλειδί της ικανότητας της Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο (COM(2007) 392), εξού και ο Ενωσιακός λόγος προσπαθεί να διασφαλίσει τόσο την επιλογή και την πρόσληψη ποιοτικών δασκάλων, καθορίζοντας τις προδιαγραφές της επαγγελματικής τους ταυτότητας, όσο και την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και μετέπειτα επιμόρφωσης τους. Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελούσε κριτήριο για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας (COM(2008) 425 τελικό, σ.11, παράγραφος αρ.4.1). Η ίδια ρητορική ποιότητας καταγράφεται και από μέρους της Παγκόσμιας Τράπεζας, η οποία θεμελιώνει την παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ποιότητα και στη βελτίωση του επιπέδου αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Και οι τρεις λόγοι κάνουν έμμεσα παραδεχτό, μέσα από την όλη προσέγγισή τους, πως η ποιότητα του δασκάλου είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην επίδοση του μαθητή. Ο τρόπος σκέψης παρουσιάζεται για άλλη μια φορά γραμμικός. Όσο υψηλότερο το επίπεδο της ποιότητας της διδασκαλίας, τόσο υψηλότερο το επίπεδο της αποτελεσματικότητάς του, δηλαδή, τόσο υψηλότερα τα μαθησιακά αποτελέσματα, και τόσο πιο ευοίωνες αναμένεται να είναι λογικά οι προβλέψεις για την ανάπτυξη της οικονομίας μακροπρόθεσμα. Η ποιότητα της διδασκαλίας μέσα σε αυτό το πλαίσιο θεωρείται ταυτώσιμη με την αποτελεσματικότητα. Η εστίαση επομένως είναι κατά αποκλειστικότητα στην πετυχημένη διδασκαλία.

Δεδομένου πως ο δάσκαλος αποτελεί τη ραχοκοκαλιά των εκπαιδευτικών συστημάτων και το βασικό εργαλείο διαμόρφωσης της ταυτότητας του ιδανικού μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη, η εστίαση και η έμφαση τοποθετείται και από τους τρεις δρώντες στην οικοδόμηση ενός ποιοτικού, ή αλλιώς αποτελεσματικού δασκάλου όπως έχουμε ήδη προαναφέρει. Χωρίς ποιότητα δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος για αποτελεσματικότητα, για την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η έννοια της αποτελεσματικότητας συνιστά και στις τρεις περιπτώσεις παράγωγο της οπτικής μέσα από την οποία αντικρίζεται η ίδια η διδασκαλία. Δύο είναι τα βασικά συστατικά που συνθέτουν αυτή την έννοια: οι γνώσεις και οι δεξιότητες, με τις δεξιότητες να έχουν ένα προβάδισμα από πλευράς βαρύτητας και σημαντικότητας και στους τρεις λόγους.

Όσον αφορά την Παγκόσμια Τράπεζα, αυτό δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη δεδομένου πως η Τράπεζα κάνει παραδεκτό πως **«είναι οι δεξιότητες ενός εργάτη που καθορίζουν την παραγωγικότητά του/της και την ικανότητά του/της να προσαρμοστεί σε νέες τεχνολογίες και ευκαιρίες»** (Στρατηγική, σ.25, παράγραφος 2, γραμμές 1-6, έμφαση δική μας). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος δεν φαίνεται να αποτελεί τίποτε περισσότερο από ένα εργάτη και κατά συνέπεια οι δεξιότητές του καταδεικνύονται κριτικής σημασίας για το επίπεδο της παραγωγικότητας του. Ο τρόπος σκέψης είναι για άλλη μια φορά γραμμικός. Όσο πιο ποιοτικές οι διδακτικές δεξιότητες, τόσο αποτελεσματικότερος αναμένεται να είναι ο δάσκαλος και τόσο υψηλότερα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μακροπρόθεσμα αυτό μεταφράζεται σε μια θετική πρόβλεψη όσον αφορά το επίπεδο της ποιότητας του μελλοντικού εργατικού δυναμικού μιας χώρας. Το σημαντικότερο κριτήριο στην απονομή του τίτλου του δασκάλου φαίνεται να είναι η ποιότητα των διδακτικών του δεξιοτήτων, δεδομένου ότι συνιστούν βασικό παράγοντα αποτελεσματικότητας στη μάθηση (χρηματοδοτούμενο έργο στη Γουιάνα). Η ίδια βαρύτητα καταδεικνύεται και στην εισήγηση της Τράπεζας προς το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας για τον καθορισμό εθνικών προδιαγραφών όσον αφορά τις διδακτικές δεξιότητες.

Η Ενωσιακή εκπαιδευτική πολιτική κινείται στην ίδια τροχιά με τον εκπαιδευτικό λόγο της Παγκόσμιας Τράπεζας, με την έμφαση να τοποθετείται και πάλι στην κατασκευή ενός δασκάλου υψηλής ποιότητας, ώστε να είναι δυνατή η παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η συσχέτιση μας παραπέμπει σε μια ταύτιση της ποιότητας με την αποτελεσματικότητα. Πρώτιστος στόχος της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η οικοδόμηση ενός υπερ-αποτελεσματικού δασκάλου. Ο ποιοτικός δάσκαλος φαίνεται να εξισώνεται σχεδόν απόλυτα με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, με τις τελευταίες να κατέχουν την πρωτοκαθεδρία από πλευράς βαρύτητας και σημαντικότητας. Ο σημαντικότερος παράγοντας όσον αφορά στη μάθηση είναι οι στρατηγικές διδασκαλίας, εξού και ο

Ενωσιακός λόγος απαιτεί και προτάσσει την εξατομίκευση των μεθόδων διδασκαλίας. Η καταλληλότητα των μεθόδων παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται «μάθηση» συνιστά ουσιαστικά παράγοντα παραγωγικότητας. Πίσω από αυτή την προώθηση θα μπορούσαμε λογικά να αναγνώσουμε μια επιδίωξη για βελτίωση της παραγωγικότητας του δασκάλου. Εάν, για παράδειγμα, ένας δάσκαλος επιλέγει την Α' μέθοδο διδασκαλίας και σε 20 λεπτά έχει το ποθούμενο αποτέλεσμα ενώ με τη μέθοδο Β' χρειάζεται διπλάσιο χρόνο, τότε στη δεύτερη περίπτωση μπορούμε να μιλάμε για μειωμένη παραγωγικότητα, αφού ο χρόνος, ως πόρος παραγωγής, φαίνεται να σπαταλείται. Η συσχέτιση αυτών των δύο παραγόντων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων, με την αποτελεσματικότητα καταγράφεται ρητά.

Όλες οι προτάσεις που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος καταθέτει έχουν ως στόχο την αποτελεσματικότητα. Δύο μόνο παραδείγματα επαρκούν για να καταδείξουμε αυτή τη συσχέτιση και υπερέμφαση. Στόχος είναι «να εξασφαλίσουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις παιδαγωγικές δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι **αποτελεσματικοί**» στα καθήκοντά τους (COM(2007) 392, σ.16, παράγραφος 1, γραμμές 2-4, έμφαση δική μας), να είναι δηλαδή πιο αποδοτικοί. Η αποτελεσματικότητα αναδύεται ως πρώτη έγνοια. Το ακόλουθο απόσπασμα καταδεικνύει την έντονη αγωνία των διαμορφωτών της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής: «αφού επιλεγούν και προσληφθούν οι καλύτεροι υποψήφιοι δάσκαλοι, η πρόκληση είναι να διασφαλιστεί ότι αυτοί οι δάσκαλοι θα μετατραπούν στους **πιο αποτελεσματικούς διδάσκοντες**» (Α6-0304/2008, σ.12, παράγραφος αρ.3, παράγραφος 1, έμφαση δική μας). Ύψιστη προτεραιότητα δεν είναι άλλη από την αποτελεσματικότητα.

Απώτερος στόχος της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, πράγμα που σημαίνει, αντλώντας από το νόημα της λέξης «εκσυγχρονισμός» (Μπαμπινιώτης, 2008: 238), μια επιδίωξη για βελτίωση της αποδοτικότητας του. Από τη στιγμή που ο δάσκαλος αποτελεί το βασικό εργαλείο παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται μάθηση, για να βελτιωθεί η απόδοση του συστήματος, δεν μπορεί αυτό το εργαλείο να είναι αναποτελεσματικό. Κατά συνέπεια, ο μεταρρυθμιστικός λόγος τοποθετεί τον δάσκαλο στο επίκεντρό του και απαιτεί και αναμένει από αυτόν να ανακατασκευάσει τον εαυτό σε ένα «αποτελεσματικό» δάσκαλο, μέσα από επιμόρφωση (7.1.05.18, ημερ. 23/08/2005, σ. 3, παράγραφος αρ. 2.3.1), για παράδειγμα. Το νέο σύστημα διορισμών στόχο έχει, λογικά, να επιλέγει τον δυνητικά αποδοτικότερο/αποτελεσματικότερο δάσκαλο. Αυτή δε η δυνητική αποτελεσματικότητα μεταφράζεται στα κριτήρια επιλογής σε εύρος και βάθος γνώσεων και σε περισσότερες και αποτελεσματικότερες δεξιότητες (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ.2) Νόμος του 2015).

Βασικό θεμέλιο της ποιοτικής ή αλλιώς αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι η μέθοδος, η τεχνική, το «πώς» της διδασκαλίας. Πιο ξεκάθαρα δεν θα μπορούσε ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος να τοποθετηθεί: στόχος «εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος» είναι η διασφάλιση «τόσο της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των διαδικασιών που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών ... όσο και το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων» (7.11.09/14 ημερ. 06/08/2015). Οι μέθοδοι παραγωγής ενός προϊόντος (αντιπαραβάλλουμε με τις διδακτικές διαδικασίες στην παραγωγή του προϊόντος που ονομάζεται «μάθηση») φαίνεται να έχουν βαρύνουσα σημασία και βαρύτητα για τους διαμορφωτές της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, κάτι που τεκμηριώνεται και από το γεγονός πως ο «εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων» αποτελεί διαχρονικό στόχο της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ετήσια Έκθεση 2007, 2012 και 2015). Οι αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας υφίστανται ως απόλυτη ανάγκη και ως προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015).

Η βαρύτητα και η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται από πλευράς του ΥΠΠ στην προώθηση καλών πρακτικών διδασκαλίας καθώς και η συμπερίληψη «**δειγματικών διδασκαλιών**» και «παρατήρησης διδασκαλίας» ως μέρος της επιμόρφωσης των δασκάλων (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, παράρτημα Α, σ.2, παράγραφος 3, γραμμή 7 και 11, έμφαση στο ίδιο το κείμενο), αποτελούν περαιτέρω τεκμήρια ότι η εστίαση του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου βρίσκεται στο «πώς» της διδασκαλίας, ως μέσο επίτευξης υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί πρώτιστα θέμα μεθόδου, θέμα δεξιοτήτων (7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005).

Στη βάση του σκηνικού που αναδύεται και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους, με την ιδιαίτερη έμφαση να τοποθετείται στις δεξιότητες διδασκαλίας, μπορεί να συναχθεί ότι κινούμαστε σε ένα τεχνικό επίπεδο. Αντλώντας από τον Postman (1995: 3 όπ. αναφ. στο Webster, 2009: 46) μπορεί να λεχθεί πως η διδασκαλία τεχνικοποιείται, το θέμα «των διαδικασιών μάθησης (engineering of learning)» έχει «διογκωθεί» και η μάθηση καταλήγει να είναι «ένα μηχανικό πρόβλημα διαδικασιών».

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δύο είναι οι βασικές έννοιες που συνθέτουν το νόημα της διδασκαλίας και για τους τρεις δρώντες: οι γνώσεις και οι δεξιότητες. Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορεί να συναχθεί πως η διδασκαλία καταδεικνύεται ως ένα αποκλειστικό προϊόν της νόησης, το οποίο δεν έχει οτιδήποτε να κάνει με τη συναισθηματική σφαίρα. Δεδομένου δε πως η τεχνική, η μέθοδος διδασκαλίας φαίνεται να θεοποιείται και δεδομένου παράλληλα πως η διαμόρφωση μεθόδου υφίσταται ως μια απόλυτα ορθολογική διαδικασία (Μπέλλας, 1977), η διδασκαλία αναδύεται ως ένα αποκλειστικό προϊόν ορθολογισμού και

πόρρω απέχει από το περιεχόμενο που της αποδίδει ο Palmer (1998: 2) όταν συζητά πως «η διδασκαλία, όπως κάθε αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα, αναδύεται μέσα από την εσωτερικότητα του ατόμου» και πως «η καλή διδασκαλία πηγάζει από την ταυτότητα, από ολόκληρο το είναι του δασκάλου» (ό.π.: 10). Αυτό το «είναι» στην προκειμένη περίπτωση έχει κουτσορευτεί, αφού η διδασκαλία φαίνεται να έχει αποκοπεί από τη συναισθηματική σφαίρα.

Τα κείμενα τηρούν απόλυτη σιωπή όσον αφορά τη συναισθηματική σφαίρα της ανθρώπινης ψυχής, είναι ως αυτή να μην υπάρχει. Από τη στιγμή που αυτή η σφαίρα εξοβελίζεται και δεδομένου παράλληλα πως αυτό που ιδιαίτερα διακρίνει τον άνθρωπο από τις μηχανές είναι ο συναισθηματικός του κόσμος (Τομασίδης, 1982), μπορεί να ειπωθεί πως αυτή η δραστηριότητα αναδύεται ως ημι-ανθρώπινη (semi-human) και πως η φιγούρα του δασκάλου ως ουσία, δηλαδή ως άνθρωπος, αναδύεται ελλειπτική. Αυτό το στοιχείο της ημι-ανθρώπινης δραστηριότητας ενδυναμώνεται ακόμη περισσότερο αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η διδασκαλία καθορίζεται ως μια συναισθηματική πρακτική (Palmer, 1998· Hargreaves, 1998, 2001· Zembylas, 2003, 2005· Isenbarger & Zembylas, 2006· Winograd, 2003 όπ. αναφ. στο Yin, 2015 και Zakhelln, 2011), καθώς και το επίσης σημαντικό γεγονός πως αυτή συνιστά μια «αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων, μεταξύ δασκάλων και μαθητών» (Temes, 2002: 14 όπ. αναφ. στο Lefstein, 2005: 344). Μέσα στο πλαίσιο αυτού του αναδυόμενου σκηνικού όπου τα δύο μέρη του παιδαγωγικού ζεύγους παρουσιάζονται κουτσορευμένα, ελλειπτικά και αποκομμένα από τη σφαίρα του συναισθήματος είναι αδύνατο η διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης να αναδύεται ως «μια ερωτική σχέση μιας ειδικής μορφής», όπου η «χαρά» επιδιώκεται και από τις δύο πλευρές και σε διαφορετικά επίπεδα» (Blake et al., 2000: 203, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 99). Το αληθινά διακριτικό ανθρώπινο στοιχείο, το συναίσθημα, θα είναι απόν.

Αυτή η ελλειπτικότητα που παρουσιάζεται στη διδασκαλία και κατ'επέκταση στη φιγούρα του δασκάλου δεν συνιστά μια τυχαιότητα, ωστόσο. Όπως έχουμε ήδη συζητήσει, η ίδια η φιγούρα του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη αναδύεται κουτσορευμένη, ελλειπτική, αφού πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να δώσει μορφή στο όλο, να διαμορφώσει ένα ολοκληρωμένο άνθρωπο, να καλλιεργήσει την ψυχή ως ολότητα, αλλά να οικοδομήσει ένα παραγωγικό εργάτη. Αυτή δε η οικοδόμηση συνίσταται από γνώσεις και δεξιότητες, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Αυτές οι προδιαγραφές ταυτότητας καθρεπτίζονται και στο νόημα που αποδίδεται στη διδασκαλία. Υπάρχει μια πλήρης αντιστοιχία, θα λέγαμε, αφού το νόημά της συνιστά πρώτιστα μια σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, πράγμα που φαίνεται να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί πλήρως τις απαιτήσεις οικοδόμησης του παραγωγικού εργάτη, που συνίσταται από γνώσεις και

δεξιότητες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παρουσία ενός δασκάλου στη σχολική τάξη, ο οποίος θα καταθέτει την ψυχή του ως ολότητα στη διδασκαλία, θα συνιστούσε πλεονασμό. Ένας γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης, ο οποίος λειτουργεί αποτελεσματικά και παράγει υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, θα επαρκούσε. Αυτό που οι τρεις εκπαιδευτικές πολιτικές φαίνεται να έχουν ανάγκη είναι ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου.

Αυθεντικός

Από τη στιγμή που ο όλος άνθρωπος, στο πρόσωπο του μελλοντικού ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, αναδύεται κουτσορευμένος, μισο-ανθρώπινος, ουσιαστικά μονοδιάστατος, ως ένας εργάτης του οποίου ο πρωταρχικός του ρόλος είναι να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, δημιουργείται μια ριζική ασυμβατότητα με το νόημα της έννοιας αυθεντικότητας. Και αυτό διότι το νόημά της θεμελιώνεται στην ιδέα του όλου ανθρώπου (Taylor, 1991, όπ. αναφ. στο Degenhardt, 2003· Heidegger, 1998 όπ. αναφ. στο Brook, 2009· Donnelly, 1999· Brook, 2009), του εαυτού ως ολότητα. Δεδομένου ιδιαίτερα πως το Σωκρατικό «γνώθι σαυτόν», η αυτογνωσία δηλαδή, συνιστά το βασικό θεμέλιο της, πράγμα που προϋποθέτει, όπως συζητούν οι Palmer και Moore (όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006), μια βαθιά κατανόηση της ψυχής ως ολότητα, μια έγνοια για την ψυχή και τη γαλούχησή της, ο κουτσορευμένος άνθρωπος που έχει αποκοπεί από τη σφαίρα του συναισθήματος είναι λογικά ανίκανος να γνωρίσει τον εαυτό του ως ολότητα. Ως εκ τούτου, ο μισο-άνθρωπος δεν μπορεί να έχει επίγνωση της μοναδικότητάς του, η οποία συνιστά διακριτικό δομικό στοιχείο της αυθεντικότητας (Cranton & Caruseta, 2004), δεδομένου πως αυτή η μοναδικότητα προσδιορίζεται λογικά μέσα από την ολότητα, και όχι μονοδιάστατα.

Κάτω από το πρίσμα αυτής της αναδυομένης εικόνας, δεν μπορεί να ειπωθεί πως η αυθεντικότητα του ανθρώπου αποτελεί ένα κεφάλαιο το οποίο ενδιαφέρει τους τρεις δρώντες. Στόχος της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι να κάνει τους ανθρώπους «αληθινά ανθρώπινους, γενικά» (Brook, 2009: 55). Αυτό το χαρακτηριστικό του να είναι δηλαδή κανείς αληθινά ανθρώπινος (being human), το οποίο τονίζει και ο Heidegger (1998, όπ. αναφ. στο Brook, 2009), ως δομικό συστατικό της αυθεντικότητας, είναι εκτός της ζώνης ενδιαφέροντος των τριών δρώντων, όπως έχουμε προαναφέρει. Δεν φαίνεται να έχει κανένα νόημα, να υπηρετεί κάποιο σκοπό η διαμόρφωση αυθεντικών ανθρώπινων όντων, ο μετασχηματισμός δηλαδή του ανθρώπινου χαρακτήρα ως ολότητα, από το μη αυθεντικό στο αυθεντικό (Heidegger, 1998, όπ. αναφ. στο Brook, 2009).

Από τη στιγμή που δεν υφίσταται μια τέτοια ανάγκη, δεν υφίσταται παράλληλα και η ανάγκη προώθησης της αυθεντικότητας του ίδιου του δασκάλου, δεδομένου πως οι προδιαγραφές της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη καθορίζουν τα

χαρακτηριστικά της ταυτότητας του ιδανικού δασκάλου. Όπως έχουμε ήδη συμπερασματικά καταλήξει, πρώτιστος στόχος και των τριών εκπαιδευτικών λόγων είναι η οικοδόμηση ενός παραγωγικού εργάτη, στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Παγκόσμιας Τράπεζας ενός υψηλά εξειδικευμένου παραγωγικού εργάτη, εξοπλίζοντας τον μελλοντικό άνθρωπο-πολίτη με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να αυξάνεται ο βαθμός της απασχολισιμότητάς του και κατ'έπекταση η συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη. Αυτός ο εξοπλισμός φαίνεται να υφίσταται ως μια διαδικασία όπου «χύνει κανείς γνώση στην ψυχή ως αυτή να ήταν ένα άδειο δοχείο» (Heidegger, 1998: 167, όπ. αναφ. στο Brook, 2009: 50), πράγμα που δεν συνάδει με τη διαμόρφωση αυθεντικών ανθρώπινων όντων, αντιθέτως το αντιστρατεύεται (Heidegger, 1998 όπ. αναφ. στο Brook, 2009).

Το μη ενδιαφέρον για την προώθηση της αυθεντικότητας του δασκάλου από πλευράς και των τριών δρώντων τεκμηριώνεται μέσα από διάφορες αναφορές στα κείμενα τους. Πρώτιστο κοινό τεκμήριο αποτελεί η ανάδυση της διδασκαλίας ως μια ημι-ανθρώπινη δραστηριότητα, δεδομένου ότι αυτή αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος, αναδυόμενη ως ένα αποκλειστικό προϊόν της νόησης. Οι έννοιες που τη συνθέτουν είναι, όπως έχουμε αναφέρει, οι γνώσεις και οι δεξιότητες. Στο επίκεντρο συνεπώς και των τριών λόγων είναι η νόηση του δασκάλου, σε απομόνωση από το όλο. Η ουσία του δασκάλου, ως άνθρωπος δηλαδή, φαίνεται να εξοβελίζεται και να αντικαθίσταται από ένα κατά συμβεβηκό γνώρισμά του, αυτό του εργάτη δηλαδή, του παραγωγού του προϊόντος που ονομάζεται μάθηση, εξού και η κάθετη βαρύτητα στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του. Με δεδομένη αυτή την οπτική, δεν μπορεί να λεχθεί πως αναζητείται ο καλός άνθρωπος – στον οποίο λογικά καθρεφτίζεται ο άνθρωπος ως ολότητα – ως πλήρωση της συνθήκης πως για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Η σιωπή όλων των κειμένων είναι απόλυτη ως προς αυτό. Σημείο εστίασης των τριών λόγων δεν είναι το όλο, αλλά μια διάστασή του, πρώτιστα αυτή του αποτελεσματικού δασκάλου.

Από τη στιγμή που ο δάσκαλος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για έκφραση έγνοιας (care) από μέρους του, δεν μπορεί να νοιάζεται, δηλαδή, αληθινά για το παιδί και για τη διαμόρφωσή του σε ένα αυθεντικό ον. Έτσι και αλλιώς, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, μια τέτοια οικοδόμηση δεν αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης, αφού κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συνεισφέρει, κατά τους διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών, στην οικονομική ανάπτυξη. Η αποστολή της είναι πολύ συγκεκριμένη και αφορά πρώτιστα στην απασχολισιμότητά του ατόμου, τη δημιουργία του αναγκαίου για την οικονομία εργατικού δυναμικού. Από τη στιγμή που ένα βασικό δομικό στοιχείο της αυθεντικότητας, αυτό της έγνοιας, είναι απόν – συνιστά μια

αχρείαστη λέξη στο λεξιλόγιο των τριών εκπαιδευτικών λόγων – δεν μπορεί να θεωρηθεί πως ενθαρρύνεται η αυθεντικότητα του δασκάλου.

Η μη αυθεντικότητα στη διδασκαλία, με την έννοια της πλήρους παρουσίας του εαυτού, πράγμα που συνεπάγεται και την ύπαρξη ενός ψυχικού, συναισθηματικού δεσμού με τη διδασκαλία, ως μέσο έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού, φαίνεται όχι μόνο να γίνεται αποδεχτή, αλλά και κατά κάποιο τρόπο να ενθαρρύνεται. Και αυτό λόγω του ότι η αγάπη, το πάθος για τη διδασκαλία, το ενδιαφέρον για το αντικείμενό της καθώς και η αγάπη για το παιδί δεν αποτελούν κριτήρια επιλογής και πρόσληψης δασκάλων. Υφίσταται θα λέγαμε μια πλήρης αδιαφορία για την ανάγκη ύπαρξης αυτών των κριτηρίων από πλευράς της Παγκόσμιας Τράπεζας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και της Κυπριακής Δημοκρατίας. Αν αποδεχθούμε το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Palmer (1998), πως η βαθιά αγάπη και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της διδασκαλίας συνιστούν δομικά στοιχεία της αυθεντικότητας δασκάλου, τότε μπορεί να ειπωθεί πως η αυθεντικότητα δασκάλου δεν είναι ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό ταυτότητας, γιατί αν ήταν θα υπήρχαν κάποιες αναφορές στα κείμενα που να μας παραπέμπουν σε αυτή την έννοια. Ας τεκμηριώσουμε ωστόσο τις θέσεις των τριών δρώντων.

Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Παγκόσμιας Τράπεζας είναι «να σχεδιαστούν ελκυστικά αλλά οικονομικά υποφερτά κίνητρα για να ελκύσουν τους καλύτερους αποφοίτους στη διδασκαλία και μακριά από άλλες καλά αμοιβόμενες εργασίες» (Στρατηγική, σ.65, παράγραφος 1, γραμμές 12-14). Ο ίδιος τρόπος χειρισμού του θέματος εφαρμόζεται και από πλευράς των διαμορφωτών της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στόχος της Ένωσης είναι «η προσέλκυση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ατόμων με κορυφαίες επιδόσεις» (Α6-0304/2008, 10.7.2008, σ.5, παράγραφος Ο., γραμμή 1), είναι «να διασφαλιστεί ότι ένα καλό ποσοστό των καλύτερων πτυχιούχων επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έναντι άλλων σταδιοδρομιών» (ό.π.: σ.11, παράγραφος αρ.1, παράγραφος 3, γραμμές 2-3) καθώς και η «προσέλκυση έμπειρων και υψηλής ποιότητας επαγγελματιών από άλλους κλάδους» (ό.π.: γραμμές 4-5), προσφέροντας εξωγενή λογικά κίνητρα.

Αν η καρδιά κάποιου βρίσκεται τοποθετημένη σε οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα από τη διδασκαλία, αυτό που θα μπορούσε λογικά να επιφέρει μια αλλαγή στην προτίμησή του δεν μπορεί να είναι άλλο από τα εξωγενή κίνητρα, όπως οι αμοιβές, για παράδειγμα. Το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία θα αποτελεί ένα τεχνητό δημιούργημα, χωρίς ρίζες στην ανθρώπινη ψυχή. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα απουσιάζει μια πλήρης βύθιση του εαυτού στην εργασία (May, Gilson & Harter, 2004: 12), πράγμα που απαιτεί κατάθεση και έκφραση του εαυτού κατά την εκτέλεση του ρόλου, όχι μόνο σωματικά και γνωστικά αλλά και συναισθηματικά (Kahn, 1990: 694 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004: 12).

Δεδομένου πως ο εαυτός που διδάσκει είναι ένας «ενσωματωμένος» εαυτός (Dillabough, 1999) και δεδομένου παράλληλα πως το πλήρες ξεδίπλωμα μιας επαγγελματικής ταυτότητας δύναται να πραγματοποιηθεί «μέσα από το πρόσωπο ή τον εαυτό» (Alsup, 2006: 185 όπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009: 180), θα ήταν δυνατό να υφίσταται μέσα σε αυτό το πλαίσιο μια αποξένωση, μια αποσύνδεση του εαυτού από την εργασία. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου, ο οποίος ναι μεν θα μπορούσε να ήταν σε θέση να εκτελεί αυτό τον ρόλο αποτελεσματικά, αλλά θα στερείτο αυθεντικότητας, αλήθειας, αφού η διδασκαλία δεν θα πηγάζει «από ολόκληρο το είναι του δασκάλου» (Palmer, 1998: 10), δεν θα υπάρχει αληθινό ενδιαφέρον και γνήσια αγάπη για τη διδασκαλία. Για τους διαμορφωτές της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής και της Τράπεζας, η διδασκαλία δεν φαίνεται να αποτελεί τίποτε περισσότερο από μια εργασία, η οποία πρέπει απλά να εκτελείται αποτελεσματικά. Αντλώντας από τον Fox (1994:5 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 40), μπορεί να λεχθεί ότι η διδασκαλία ως εργασία δεν αναγνωρίζεται ως «έκφραση της ψυχής μας, του εσωτερικού μας εαυτού». Κάτω από το πρίσμα του συνολικού αυτού σκηνικού, θα μπορούσε να συναχθεί πως η παρουσία στη σχολική τάξη ενός γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη θα επαρκούσε.

Αυτό το ενδεχόμενο εισδοχής στο επάγγελμα της διδασκαλίας ατόμων που δεν έχουν πάθος για αυτή και αγάπη για το παιδί δεν μπορεί να αποκλειστεί ούτε και στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Από τη στιγμή που απώτερος στόχος της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, το νέο σύστημα διορισμών αναμένεται λογικά να επιλέγει τον δυνητικά αποδοτικότερο/αποτελεσματικότερο δάσκαλο, αυτόν δηλαδή που μπορεί να αποδείξει μέσα από τη γραπτή εξέταση πως κατέχει ευρύτερες γνώσεις και περισσότερες και αποτελεσματικότερες δεξιότητες (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ.2) Νόμος του 2015). Τα ενδογενή κίνητρα από πλευράς επίδοξων δασκάλων δεν αποτελούν ωστόσο τα μόνα στην επιλογή του επαγγέλματος. Όπως έχουν καταδείξει σχετικές έρευνες, βασικοί λόγοι προσέλκυσης στο επάγγελμα θεωρούνται η εγγυημένη εργοδότηση και εργασιακή ασφάλεια (Phtiaka, 2002, αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006), καθώς και τα οφέλη που το επάγγελμα προσφέρει, όπως το ελκυστικό ωράριο εργασίας, οι μακρές περίοδοι διακοπών, ο ανταγωνιστικός μισθός σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα στη δημόσια υπηρεσία καθώς και το ψηλό στάτους που το επάγγελμα απολαμβάνει (Menon & Christou, 2002· Papanastasiou & Papanastasiou, 1997, 1998, όπ. αναφ. στο Zembylas & Papanastasiou, 2005). Ως εκ τούτου, και δεδομένης της μοναδικότητας και της πολλότητας που διακρίνει την κάθε ανθρώπινη ψυχή, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε πως όλοι οι υποψήφιοι που πετυχαίνουν στη γραπτή

εξέταση διακατέχονται από ενδογενή κίνητρα, πράγμα που σημαίνει πως είναι δυνατό να βρισκόμαστε αντιμέτωποι με περιπτώσεις ενός από-ενσωματωμένου εαυτού, ενός απλού εκτελεστή ενός ρόλου.

Ο εγκλωβισμός του δασκάλου και από τους τρεις δρώντες μέσα σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας ενισχύει περαιτέρω το συμπέρασμά μας περί εξοβελισμού αυτού του χαρακτηριστικού ταυτότητας. Μια έντονη παρουσία αυτών των δύο εννοιών – πράγμα το οποίο συμβαίνει – σημαίνει πως αγνοείται όχι μόνο η συναισθηματική διάσταση αλλά και η διάσταση της έγνοιας που εμπρικλείει η διδασκαλία (Ο' Connor, 2008 όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012) – μια έννοια, η οποία, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, βρίσκεται στον πυρήνα της αυθεντικότητας. Με δεδομένη την ύπαρξη αυτών των αποτρεπτικών, αρνητικών παραγόντων δεν μπορεί να ειπωθεί πως ενθαρρύνεται η αυθεντικότητα (Dillabough, 1999).

Τον αποκλεισμό της αυθεντικότητας από το προφίλ της ταυτότητας δασκάλου καταδεικνύει επίσης και το είδος του αναστοχασμού που τόσο ο Ενωσιακός όσο και ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012) προτάσσουν, ως μέσο βελτίωσης των πρακτικών διδασκαλίας, και κατ'έπекταση ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του δασκάλου. Και στις δύο περιπτώσεις, αυτός ο αναστοχασμός αποτελεί μια αναλυτική και καθόλα ορθολογική διαδικασία, κατά την οποία ο δάσκαλος αναμένεται, για παράδειγμα, να αναλύσει τις δικές του πρακτικές, να τις συγκρίνει με τις πρακτικές άλλων ή/και με καλές πρακτικές, ή/και με δειγματικές διδασκαλίες, στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου. Οι δάσκαλοι αναμένεται να «αναστοχάζονται σχετικά με την πρακτική τους με συστηματικό τρόπο» (COM(2007) 392 τελικό, ημερ. 3/8/2007, σ.14, παράγραφος αρ.2.3.3, υποπαράγραφος 1), με άλλα λόγια να «αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών τους και (να) τις προσαρμόζουν ανάλογα» (ό.π.: υποπαράγραφος 4). Παρόμοιο είναι το σκηνικό που ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος δημιουργεί. Ο αναστοχασμός αφορά το τεχνικό κομμάτι της διδασκαλίας, «την πορεία διδασκαλίας, τη μέθοδο ή τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν στο μάθημα, την αξιολόγηση» (αρ. φακ.: 7.1.05.2, ημερ. 24 Σεπτεμβρίου 2015, Παράρτημα Α' της εγκυκλίου, σ.2, παράγραφος 3, γραμμή 9-10), την «τέχνη των ερωτήσεων, διαχείριση χρόνου» (ό.π.: γραμμή 12-13). Το περιεχόμενο της έννοιας περιορίζεται ως εδώ.

Όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα που παραθέσαμε, αυτό το είδος αναστοχασμού δεν έχει καμία σχέση με τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στον οποίο θεμελιώνεται η βαθειά αυτογνωσία (Brookfield, 1995· Mezirow, 2000), και μέσα από τον οποίο ο δάσκαλος μπορεί να απορρίψει και να αποδεσμεύσει τον εαυτό από εκείνες τις νόρμες που πιστεύει ότι δεν τον αντιπροσωπεύουν αληθινά (Cranton & Caruseta, 2004), να διαχωρίσει τον εαυτό του

«από την αδιαφοροποίητη και ασυνείδητη αγέλη» (Sharp, 1995: 48, όπ. αναφ. στο Cranton & Carusetta, 2004: 8), καλλιεργώντας έτσι την αυθεντικότητα του. Ο κριτικός αναστοχασμός αγκαλιάζει ένα ευρύτερο και βαθύτερο πεδίο, της ανθρώπινης ψυχής ως ολότητα. Εισέρχεται, για παράδειγμα, στον κόσμο των συναισθημάτων και των διαισθήσεων που αναδύονται μέσα από την διδασκαλία (Dirkx, 2006). Αποτελεί μια αναζήτηση «στο κέντρο του εαυτού» (Cranton, 2001: 2 όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006: 34), σε μια προσπάθεια να αποκτήσει ο δάσκαλος μια βαθύτερη κατανόηση για το «ποιος» και το «τι» είναι (Brookfield, 1995· Mezirow, 2000, όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006) – μια αναγκαία κατανόηση στην οικοδόμηση αυθεντικότητας. Έχει να κάνει, δηλαδή, με τον όλο άνθρωπο, με την κατανόηση για το «ποιος» και «τι» αυτός είναι αληθινά, σε αντίθεση με τον αναστοχασμό που αντικρίζει αυτό το όλο μονοδιάστατα, προσπαθώντας να οξύνει τη νόησή του, ως μέσο αύξησης του επιπέδου αποτελεσματικότητας του. Πέραν αυτού, από τη στιγμή που η διδασκαλία αναδύεται αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος, είναι εκ των πραγμάτων αδύνατο να λαμβάνει χώρα ένα κριτικός αναστοχασμός, στην περίπτωση και των τριών δρώντων.

Η δημιουργία καθεστώτων αλήθειας για την ιδανική διδασκαλία και από τους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους συνιστούν ένα επιπρόσθετο τεκμήριο εξοβελισμού του χαρακτηριστικού της αυθεντικότητας. Ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος προωθεί ιδιαίτερα τη διάχυση προς τους δασκάλους καλών πρακτικών (SWD(2012) 371), ως μια μορφή καθοδήγησής τους, με απώτερο λογικά στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας τους. Τέτοιες πρακτικές εξ ορισμού διαμορφώνουν ένα καθεστώς αλήθειας για τον ιδανικό δάσκαλο, για την ιδανική διδασκαλία, ενώ παράλληλα δημιουργούν μια κατεύθυνση τυποποίησης και ομοιογενοποίησης της διδασκαλίας, πράγμα που σημαίνει πως τίθεται στο περιθώριο η μοναδικότητα του δασκάλου. Αν αποδεχτούμε πως «η υπόθεση που υποβασιμάζει» τέτοιες προσεγγίσεις, όπως η προώθηση καλών πρακτικών, είναι πως «ότι δουλεύει καλά για ένα δάσκαλο σε ένα πλαίσιο δουλεύει γενικά καλά για όλους τους δασκάλους σε όλα τα πλαίσια» (Cranton & Carusetta, 2004: 5-6), τότε το συμπέρασμά μας για κατάργηση της μοναδικότητας του δασκάλου ενδυναμώνεται. Δεδομένου δε πως το εκάστοτε ισχύον καθεστώς αλήθειας για την «καλή διδασκαλία» αποτελεί τον πιο σοβαρό περιορισμό που μπορεί να οδηγήσει με περισσότερες δυνατότητες στην εκδήλωση μη αυθεντικής συμπεριφοράς (Hunt, 2006), μπορεί να συναχθεί πως δεν προωθείται η ανάπτυξη της αυθεντικότητας, αντιθέτως η ανάδυσή της φαίνεται να καταπνίγεται.

Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για τον καθορισμό προδιαγραφών ταυτότητας που ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος προτάσσει, δεδομένου πως τέτοιες προδιαγραφές διαμορφώνουν ένα καθεστώς αλήθειας για την «καλή διδασκαλία». Μέσα σε ένα τέτοιο

πλαίσιο, ο δάσκαλος θα αναμένεται λογικά να ανταποκρίνεται σε εξωτερικές προσδοκίες που κάποιοι τρίτοι καθορίζουν, με κίνδυνο να μην εκφράζει τον αληθινό, γνήσιο, ειλικρινή εαυτό προς τα έξω, «να χάσει τον εαυτό (του) στον ρόλο», δανειζόμενοι τα λόγια του Stanislavski (1965: 167 όπ. αναφ. στο Hochschild, 1983: 195).

Παρόμοιο είναι το σκηνικό που παρουσιάζεται και από πλευράς Παγκόσμιας Τράπεζας, η οποία εισηγείται στο ΥΠΠ της Κυπριακής Δημοκρατίας τον καθορισμό εθνικών προδιαγραφών για τις διδακτικές δεξιότητες, πράγμα που θα δημιουργούσε ένα καθεστώς αλήθειας για την ιδανική, πετυχημένη διδασκαλία, έναντι του οποίου ο δάσκαλος θα συγκρίνει τον εαυτό του και θα αναμένεται λογικά να ανακατασκευάσει την ταυτότητα του ανάλογα. Ο χώρος ελευθερίας για υιοθέτηση ενός μοναδικού τρόπου εκτέλεσης του ρόλου του φαίνεται να περιορίζεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Η ίδια κατάσταση παρουσιάζεται και στην περίπτωση της Γουιάνας, όπου το ενοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα για το Associate Degree in Education που η Τράπεζα χρηματοδότησε «ενσωμάτωσε σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες» (σ.12, παράγραφος αρ.56, γραμμή 3). Από τη στιγμή που αυτές οι μεθοδολογίες χαρακτηρίζονται ως «σύγχρονες», σημαίνει πως θεωρούνται παράλληλα ιδανικές και αποτελεσματικές διαφορετικά δεν θα συμπεριλαμβάνονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ως εκ τούτου, ο δάσκαλος θα αναμένεται λογικά να χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους και να βρίσκεται προσανατολισμένος προς αυτές.

Σε σύμπνοια με τους άλλους δύο λόγους βρίσκεται ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος, αφού και σε αυτή την περίπτωση έχουμε τη δημιουργία καθεστώτος αλήθειας μέσα από την προώθηση καλών πρακτικών διδασκαλίας, στις οποίες αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα από το ΥΠΠ, καθώς και μέσα από τη συμπερίληψη «**δειγματικών διδασκαλιών**», ως μέρος της επιμόρφωσης των δασκάλων (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, παράρτημα Α, σ.2, παράγραφος 3, γραμμή 7 και 11, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Ένα άλλο καθεστώς αλήθειας διαμορφώνεται μέσα από τον καθορισμό των 50 και πλέον «**βασικών χαρακτηριστικών**» των σημαντικών διαστάσεων της ποιότητας της διδασκαλίας (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα «Α», σ. 3, παράγραφος 1, γραμμή 1), τα οποία καθορίζουν σφαιρικά την ιδανική συμπεριφορά του δασκάλου στην τάξη και τον ιδανικό τρόπο εκτέλεσης του ρόλου του.

Αυτόνομος

Ο πρωταρχικός στόχος για βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων από πλευράς της Τράπεζας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η πολυγλωσσία που υφίσταται όσον αφορά στους τρόπους

επίτευξης αυτού του στόχου δημιουργούν ένα αντιφατικό σκηνικό σε σχέση με την ανάδυση αυτού του χαρακτηριστικού ταυτότητας. Καθαρότερη είναι η εικόνα όσον αφορά στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο, αφού ο συγκεντρωτισμός του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δεν αφήνει οποιαδήποτε περιθώρια αμφιταλάντευσης.

Η Παγκόσμια Τράπεζα υποστηρίζει, στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στο τοπικό επίπεδο, που λογικά περιλαμβάνει και την αυτονομία του δασκάλου στη σχολική τάξη. Ωστόσο, η παροχή αυτονομίας στον δάσκαλο φαίνεται να προωθείται με ανταποδοτικούς όρους, αφού αναμένεται να οδηγή στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων, σε αποτελεσματικότητα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η Τράπεζα έρχεται να θέσει θέμα λογοδοσίας, για εξακρίβωση της συνεισφοράς της αυτονομίας που παρέχεται στις πρακτικές του δασκάλου στα μαθησιακά αποτελέσματα (World Bank, 2014, σ.21, παράγραφος αρ.71). Η οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται το θέμα της αυτονομίας είναι θα λέγαμε βιομηχανική/λογιστική, αφού υφίσταται, στην απουσία σύνδεσης της απόδοσης του δασκάλου με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ένας προβληματισμός από μέρους της Τράπεζας κατά πόσο «το παρόν επίπεδο αυτονομίας είναι ορθό (accurate) για την παραγωγή των καλύτερων αποτελεσμάτων στα αποτελέσματα του μαθητή» (σ.39, πίνακας αρ.1, δεύτερη στήλη, πρώτη παράγραφος).

Από τη στιγμή που η μάθηση δεν συνιστά μια ελεγχόμενη βιομηχανική παραγωγή ενός τυποποιημένου προϊόντος, όπου μπορούμε μέσα από πειραματισμό και αναλύσεις δεδομένων να καθορίσουμε και να ποσοτικοποιήσουμε συγκεκριμένες εισροές, συμπεριλαμβανομένων και των επιπέδων αυτονομίας, ώστε να καταλήξουμε να έχουμε ένα εξαιρετικό προϊόν, στην προκειμένη περίπτωση υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, η χρήση της λέξης «ορθό» είναι εκτός τόπου. Μια προσπάθεια καθορισμού της σωστής αναλογίας επιπέδου αυτονομίας και αντιστοιχίας αυτού του επιπέδου με συγκεκριμένα επίπεδα υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, αγνοεί τόσο τη μοναδικότητα του δασκάλου όσο και του ίδιου του παιδιού. Ταυτόχρονα φαίνεται να περιθωριοποιεί άλλους σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι διαδραματίζουν ρόλο στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως του μορφωτικού κεφαλαίου, για το οποίο κάνουν λόγο οι Bourdieu και Passeron (1977, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκη 2011), και το οποίο ο μαθητής κουβαλά στο σχολείο ως κληρονομιά από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται. Η Τράπεζα δεν φαίνεται να αντικρίζει το θέμα της αυτονομίας ως το δικαίωμα της αυτορρύθμισης της δραστηριότητας, των ενεργειών ενός επαγγελματία, στην προκειμένη περίπτωση του δασκάλου (Chambless, 1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011). Αντιθέτως, εφαρμόζει μια στενή και ανταποδοτική οπτική που εδραιώνεται στην αποτελεσματικότητα.

Ωστόσο, ενώ από τη μια η Τράπεζα προωθεί την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας, ταυτόχρονα έρχεται να υποστηρίξει και να προτάξει τη «συμμόρφωση» του δασκάλου με «πολιτικές και κανονισμούς στη διασφάλιση ποιότητας» (World Bank, 2011, σ.34, παράγραφος 1, γραμμές 11-12), σε μια προσπάθεια λογικά βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του. Από τη στιγμή που τίθεται θέμα μιας τέτοιας συμμόρφωσης, η συμπεριφορά, οι ενέργειες του δασκάλου θα υπόκεινται σε ρύθμιση, αφού λογικά θα αναμένεται να ενεργεί με βάση συγκεκριμένα πρότυπα ποιότητας και ως εκ τούτου ο χώρος αυτενέργειας του θα περιορίζεται.

Και ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος θεμελιώνει το χαρακτηριστικό του αυτόνομου στην αποτελεσματικότητα. Το ακόλουθο απόσπασμα στο οποίο αναγνωρίζεται το δικαίωμα στους δασκάλους «να ασκούν την επαγγελματική τους κρίση και να οικοδομούν τις πρακτικές τους σε ρευστά και διάφορα περιβάλλοντα μάθησης» (SWD(2012) 371, σ.48, παράγραφος 1, γραμμές 1-2), μας βοηθά να τεκμηριώσουμε αυτή τη θεμελίωση. Αν οι πρακτικές διδασκαλίας δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, αν δεν λαμβάνεται δηλαδή υπόψη η μοναδικότητα των μαθησιακών αναγκών που αυτός ο πληθυσμός παρουσιάζει, δύσκολα θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως τα μαθησιακά αποτελέσματα θα είναι τα αναμενόμενα. Από τη στιγμή που υπάρχει διαφοροποίηση, οι πιθανότητες για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων αυξάνονται. Ανεξαρτήτως αυτής της θεμελίωσης, θα πρέπει να ειπωθεί πως από τη στιγμή που ο Ενωσιακός λόγος αναγνωρίζει το δικαίωμα των δασκάλων να ασκούν την επαγγελματική τους κρίση αυτή η αναγνώριση συνιστά στοιχείο επαγγελματικής αυτονομίας, αφού μας παραπέμπει στην έννοια του επαγγελματία (Chambliss, 1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011· Pearson & Moomaw, 2006: 44· Raaen, 2011) και στο δικαίωμά του για αυτορρύθμιση της δραστηριότητας του (Chambliss, 1977, όπ. αναφ. στο Raaen, 2011).

Αυτή η εικόνα παρουσίας του χαρακτηριστικού του αυτόνομου ουσιαστικά ακυρώνεται από τον ίδιο τον Ενωσιακό λόγο, αφού υπάρχει μια πίεση προς την κατεύθυνση μιας ευρείας διάχυσης και εφαρμογής καλών πρακτικών στο μικροεπίπεδο (SWD(2012) 371, σ.9, παράγραφος 2), μοντέλων δηλαδή διδασκαλίας. Αν θέσουμε αυτό το στοιχείο κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Dewey (1916: 176-177, 179, όπ. αναφ. στο Webster, 2009: 43), αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια ενθάρρυνση του δασκάλου να μην ασκεί την προσωπική του κρίση, πράγμα που δεν συνάδει με το νόημα που αποδίδει ο Dewey στην αυτονομία του δασκάλου.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως τόσο στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στην περίπτωση της Παγκόσμιας Τράπεζας η αυτονομία για την οποία

γίνεται λόγος περιορίζεται σε μια μόνο διάσταση της διδασκαλίας, τις διδακτικές πρακτικές, και δεν διευρύνεται και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (curriculum autonomy), όπου ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να επιλέξει την ύλη, το υλικό, τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας ενός μαθήματος (Pearson & Moomaw, 2006· Pearson & Hall, 1993), και στο οποίο θα καθρεφτιζόταν μια γνήσια αναγνώριση του δασκάλου ως επαγγελματία. Η παροχή αυτονομίας στις διδακτικές πρακτικές από μέρους των δύο δρώντων ουσιαστικά κρίνεται επιβεβλημένη, αφού μεταφράζεται σε δυνατότητα εξατομίκευσης, η οποία συνιστά βασικό θεμέλιο στο οποίο εδραιώνεται η αποτελεσματικότητα, η επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αν αποδεχθούμε πως η «έννοια της καταλληλότητας» όσον αφορά στη χρήση μιας μεθόδου, δηλαδή «συντονισμένων διαδικασιών και τακτικών που αυξάνουν τις πιθανότητες της κατάληξης του επιδιωκόμενου σκοπού», προϋποθέτει «τα μέσα και οι τρόποι (να) είναι προσαρμοσμένοι απόλυτα στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιομορφίες του επιδιωκόμενου σκοπού» (Μπέλλας, 1977: 20 όπ. αναφ. στο <https://el.wikipedia.org/wiki/Μέθοδος>), στην προκειμένη περίπτωση στα μαθησιακά χαρακτηριστικά και ιδιομορφίες του παιδιού, τότε η παροχή διδακτικής αυτονομίας είναι εκ των ων ουκ άνευ.

Πέραν του αντιφατικού σκηνικού που αναδύεται, θα πρέπει να σημειώσουμε πως τα τεκμήρια στα κείμενα του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου και της Τράπεζας όσον αφορά το χαρακτηριστικό του αυτόνομου είναι σχετικά πενιχρά. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να εξαχθεί με ασφάλεια ένα καταληκτικό συμπέρασμα. Δεδομένου, ωστόσο, ότι το χαρακτηριστικό του εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη αναδύεται συχνότερα και επομένως έχει μεγαλύτερη βαρύτητα, μπορεί να συναχθεί πως το στοιχείο της αυτονομίας θα παρουσιάζεται υποβαθμισμένο, αφού υφίσταται μια ασυμβατότητα μεταξύ του νοήματος των δύο χαρακτηριστικών.

Ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να βρίσκεται στην ίδια τροχιά με τον εκπαιδευτικό λόγο της Τράπεζας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αφού και σε αυτή την περίπτωση έχουμε μια θεμελίωση της αυτονομίας στην αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα έχουμε μια ταύτιση όσον αφορά τη μορφή αυτής της αυτονομίας, η οποία αφορά, όπως και στις άλλες δύο περιπτώσεις, τις διδακτικές πρακτικές. Στον δάσκαλο παρέχεται η δυνατότητα άσκησης παιδαγωγικής αυτονομίας για την «οργάνωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να καταλήγει σε μάθηση για όλους» (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012). Προφανής στόχος αυτής της αυτονομίας είναι η αποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου, μπορεί να ειπωθεί πως, όπως και στην περίπτωση της Τράπεζας, η μορφή της αναμένεται να είναι ανταποδοτική. Με άλλα λόγια, δεν πηγάζει από μια αναγνώριση του δασκάλου ως επαγγελματία, ο οποίος έχει το δικαίωμα της αυτορρύθμισης.

Αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται αν αναλογισθούμε πως το επίπεδο αυτονομίας του δασκάλου είναι πολύ περιορισμένο και άνευ ιδιαίτερης σημασίας, αφού αφορά επουσιώδη ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, τη λήψη απόφασης για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων των παιδιών (Κανονισμοί, 2008, Κανονισμός 21), η οποία ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινίσουμε, αποτελεί συλλογική απόφαση του διδακτικού συλλόγου. Όλες οι αποφάσεις που αφορούν στα σχολεία λαμβάνονται κεντρικά από το ΥΠΠ (4.2.09.1, ημερ 02/01/2004). Ο δάσκαλος τοποθετείται θα λέγαμε μέσα σε μια αδιάτρητη κλειστότητα, η οποία οικοδομείται μέσα από ένα διατακτικό λόγο που αφορά τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους ξεδιπλώνεται η διδασκαλία, δηλαδή το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ως δημόσιος υπάλληλος, ο δάσκαλος έχει νομική ευθύνη απέναντι στον εργοδότη του, την Κυπριακή Δημοκρατία, να εφαρμόζει πιστά και πλήρως αυτά τα προγράμματα (Κανονισμοί 2008, Κανονισμός 22· εγκύκλιος 7.11.09/02, ημερ. 16/08/2005). Ο βαθμός ακαμψίας αυτών των προγραμμάτων, τα οποία διαμορφώνονται κεντρικά από το ΥΠΠ, δεν αφήνει οποιαδήποτε περιθώρια παρέμβασης από μέρους του δασκάλου. Ως εκ τούτου, η αυτονομία του δασκάλου δέχεται ένα σοβαρό κουτσούρεμα.

Φραγμούς στην αυτόνομη δράση του δασκάλου θέτουν και οι Κανονισμοί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, τους οποίους ο δάσκαλος αναμένεται να εφαρμόζει «πλήρως καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς», όπως άλλωστε και τις εγκυκλίους (http://www.moec.gov.cy/dde/odigiesscholiki_chronia_2012_3.html). Αυτό το «πλήρως» αποκλείει κάθετα οποιαδήποτε διαπραγμάτευση και λειτουργεί αποτρεπτικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών, μετατρέποντας ουσιαστικά τον δάσκαλο σε ένα απλό εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους. Κάτω από το πρίσμα του αναδυόμενου αυτού σκηνικού και αντλώντας τόσο από τον Dewey όσο και από τον Webster, θα μπορούσε να γίνεται λόγος για μετατροπή του δασκάλου σε «παιδαγωγικό σκλάβο» που υπηρετεί τα προστάγματα των ελίτ εξουσίας (Dewey, 1916), που υπηρετεί τους σκοπούς ή/και τις πολιτικές άλλων (Webster, 2009).

Ο λόγος των εγκυκλίων, οι οποίες αποτελούν ένα όχημα μεταφοράς υπό έμφαση και άλλων στόχων καθώς και καινοτομιών που αποστέλλονται στις σχολικές μονάδες για επίτευξη/εφαρμογή, καθώς και οδηγιών που αφορούν τόσο τη λειτουργία των σχολείων όσο και τη διδασκαλία, λειτουργεί επίσης περιοριστικά, μικραίνοντας τον χώρο αυτόνομης δράσης του δασκάλου, αφού δεν αφήνεται οποιοδήποτε περιθώριο για διαπραγμάτευση. Από τη στιγμή που υφίσταται ένας κάθετος περιορισμός της αυτενέργειας του δασκάλου,

δεν μπορεί να γίνεται λόγος για προώθηση και ανάπτυξη του επαγγελματισμού του, πράγμα που θα μας παρέπεμπε στην έννοια του αυτόνομου (Firestone & Bader, 1992).

Ο καθοδηγητικός λόγος που χρησιμοποιείται ευρέως δημιουργεί τον δικό του κλοιό εντός του οποίου ο δάσκαλος έμμεσα καλείται να κινηθεί, αφού πίσω από τις εισηγήσεις και τα προτεινόμενα ενυπάρχει το ιδανικό, το αποτελεσματικό και το αποδεχτό. Περιορισμούς στην αυτόνομη δράση του δασκάλου θέτει, επίσης, κατά έμμεσο τρόπο, και το «χρήσιμο υποστηρικτικό υλικό» που προσφέρεται στον δάσκαλο, με στόχο τη «συνεχή στήριξή του», και κατ'επέκταση τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012). Η παροχή παραδειγματικού διδακτικού υλικού, προτάσεων διδασκαλίας, σχεδίων μαθημάτων, και όχι μόνο δημιουργούν ένα καθεστώς αλήθειας για την πετυχημένη διδασκαλία και λειτουργούν προς μια κατεύθυνση μοντελοποίησης της διδασκαλίας. Θέτοντας αυτό τον τρόπο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του δασκάλου κάτω από το πρίσμα της σκέψης του Dewey (1916), ο οποίος τηρεί μια άκρως επικριτική στάση απέναντι σε τέτοιες πρακτικές, όπως για παράδειγμα τη διανομή στους δασκάλους συνταγών και μοντέλων, μπορεί να λεχθεί ότι οι δάσκαλοι αποθαρρύνονται από την άσκηση της προσωπικής τους κρίσης, μια αναγκαία δυνατότητα, σύμφωνα με τον Dewey, για να είναι σε θέση ο δάσκαλος να εκπαιδεύσει. Από τη στιγμή που αναδύεται μια τέτοια αποθάρρυνση δεν είναι δυνατό να λεχθεί πως προωθείται παράλληλα η αυτονομία του δασκάλου.

Ανεξαρτήτως των αρνητικών παραγόντων που έχουμε αναφέρει και οι οποίοι λειτουργούν κατασταλτικά στην ανάδυση του χαρακτηριστικού του αυτόνομου, οι διαμορφωτές της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής επιτρέπουν σε κάποιες περιπτώσεις μια χαλάρωση του κλοιού κλειστότητας εντός του οποίου τοποθετείται ο δάσκαλος, με στόχο την επίτευξη των καθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ένας στόχος που καταγράφεται ρητά. Με άλλα λόγια, η χαλάρωση αναμένεται να οδηγεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου. Στον δάσκαλο παρέχεται η δυνατότητα να «διαφοροποιεί τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών» (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α', σ.6, παράγραφος αρ.2, τελευταία γραμμή), καθώς και η δυνατότητα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, άσκησης παιδαγωγικής αυτονομίας για την «οργάνωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να καταλήγει σε μάθηση για όλους» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012). Σε αυτό το πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας δύναται να τοποθετηθεί και «ο διαφορετικός ρυθμός με τον οποίο μπορεί να προχωρεί ο/η κάθε εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του/της να πετύχει τους αναμενόμενους στόχους και να φέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012, σ.3, παράγραφος 1, γραμμή 2-3).

Αξιολογώντας αυτές τις προσφερόμενες δυνατότητες κάτω από το κριτήριο που θέτουν οι Pearson και Moomaw (2006) για την παροχή δυνατοτήτων στον δάσκαλο να «συνταγογραφεί την καλύτερη θεραπεία για τους μαθητές τους» μπορεί να λεχθεί ότι παρουσιάζονται στοιχεία που μας παραπέμπουν στο χαρακτηριστικό του αυτόνομου. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει, ωστόσο, να τα αξιολογήσουμε ως ισχνά, δεδομένου του γεγονότος ότι ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε μια αδιάτρητη κλειστότητα, βασικοί πυλώνες της οποίας είναι η ακαμψία του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος. Από τη στιγμή που ο δάσκαλος δεν έχει την ευχέρεια, για παράδειγμα, να αφιερώσει 10 λεπτά περισσότερο χρόνο στα μαθηματικά ικανοποιώντας τις ανάγκες των παιδιών, αλλά ούτε και έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει τους σκοπούς της εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη και την προσωπικότητα του μαθητή όπως εισηγείται ο Webster (2009), ή όπως εισηγείται ο Dewey (1916: 116, όπ. αναφ. στο Webster, 2009: 49), κατά τρόπο που να ικανοποιούν τη μοναδική κατάσταση ζωής στην οποία βρίσκεται ο μαθητής, δεν μπορούμε να προβάλουμε τον ισχυρισμό πως αυτός δύναται να συνταγογραφεί την καλύτερη θεραπεία για τους μαθητές του, ή να καθορίζει τι είναι σωστό και αληθινό να πράξει για τα παιδιά (Raaen, 2011).

Αν τοποθετήσουμε τη συνολική αναδυόμενη εικόνα κάτω από το πρίσμα των κριτηρίων που θέτουν οι Pearson και Hall (1993) δεν θα μπορούσε με κανένα τρόπο να θεωρηθεί πως ο βαθμός απόδοσης ελέγχου στα χέρια του δασκάλου είναι τέτοιος που να δικαιολογεί τον καθορισμό του ως αυτόνομος, αλλά ούτε και ότι αυτή η εικόνα δύναται να πληροί το κριτήριο που θέτει ο Chambliss (1977) ότι ο δάσκαλος αντικρίζεται ως ένας επαγγελματίας που έχει το δικαίωμα της αυτορρύθμισης της δραστηριότητας του, ως αντάλλαγμα για την εξειδικευμένη γνώση που αυτός είναι σε θέση να προσφέρει στους άλλους. Αρκεί απλά να σκεφτούμε πως δεν έχει καν το δικαίωμα να προσθέσει ένα βιβλίο στη βιβλιοθήκη του μαθητή, εφαρμόζοντας την εξειδικευμένη γνώση του, χωρίς σχετική έγκριση από το ΥΠΠ. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι στον δάσκαλο παρέχεται ελάχιστη αυτονομία.

Γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης

Η κοινή οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο άνθρωπος από μέρους και των τριών δρώντων, σε συνδυασμό με την επίσης κοινή οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο κόσμος, αποτελούν το βασικό θεμέλιο ανάδυσης αυτού του χαρακτηριστικού ταυτότητας δασκάλου. Όπως έχουμε ήδη καταδείξει, και οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι τοποθετούν ύψιστη έμφαση στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Πρώτιστη αποστολή της εκπαίδευσης είναι η παραγωγή του αναγκαίου και υψηλά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, ικανού να κινεί συνεχώς την οικονομία προς τα εμπρός. Ως εκ τούτου, ο

πρωταρχικός ρόλος της εκπαίδευσης είναι να εξοπλίσει τα παιδιά, το μελλοντικό εργατικό δυναμικό δηλαδή, με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαίδευσης δεν βρίσκεται ο όλος άνθρωπος, η ουσία δηλαδή, αλλά ένα κατά συμβεβηκός γνώρισμα του, αυτό του παραγωγικού εργάτη. Δεδομένης της εστίασης στις γνώσεις και τις δεξιότητες, παρουσιάζεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ένας εγκλωβισμός του ανθρώπου στη σφαίρα της νόησης και ταυτόχρονα ένας εξοβελισμός της σφαίρας του συναισθήματος. Κάτω από το πρίσμα αυτού του σκηνικού ο άνθρωπος αναδύεται μισο-άνθρωπος, μια ελλειπτική φιγούρα, στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται ένας απλός εκτελεστής ενός ρόλου, αυτός του εργάτη. Από τη στιγμή που το προφίλ της ταυτότητας δασκάλου είναι άρρηκτα προσδεμένο στο προφίλ ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη – στην προκειμένη περίπτωση αυτό του παραγωγικού εργάτη – είναι λογικό να αναμένει κανείς μια αναπαραγωγή αυτής της ελλειπτικότητας στο προφίλ της ταυτότητας δασκάλου. Μπορεί να συναχθεί επομένως πως η εκπαίδευση δεν έχει ανάγκη παρουσίας στη σχολική τάξη ενός όλου ανθρώπου, αλλά ενός απλού εκτελεστή ενός ρόλου, ενός γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, ικανού να παράγει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Δεδομένου του μονοδιάστατου στόχου της εκπαίδευσης, ο όλος άνθρωπος στο πρόσωπο του δασκάλου θα συνιστούσε πλεονασμό.

Αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη το γεγονός πως το νόημα της έννοιας δάσκαλος αποτελεί ουσιαστικά μια σχεδόν αποκλειστική σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις τελευταίες να έχουν προβάδισμα από πλευράς βαρύτητας και σημαντικότητας. Η διδασκαλία συνιστά και για τους τρεις δρώντες ένα προϊόν της νόησης και αναδύεται αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος. Ο δάσκαλος, όπως και ο ιδανικός άνθρωπος-πολίτης, αναδύονται μισο-άνθρωποι. Η αντιστοιχία που υφίσταται μεταξύ των προδιαγραφών της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη και του προφίλ της ταυτότητας δασκάλου συνιστά περαιτέρω επιβεβαίωση πως αυτό που η εκπαίδευση φαίνεται να έχει ανάγκη είναι ένα αποτελεσματικό εκτελεστή ενός ρόλου.

Ενισχυτική αυτής της εικόνας είναι και το γεγονός της επίσης κοινής οπτικής που οι τρεις δρώντες παρουσιάζουν όσον αφορά στην επιλογή και την πρόσληψη δασκάλων. Υφίσταται μια πλήρης αδιαφορία όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενδογενών κινήτρων σε σχέση με την επιλογή του επαγγέλματος δασκάλου. Η συναισθηματική δέσμευση με τη διδασκαλία, με το αντικείμενό της και η αγάπη για το παιδί δεν θεωρούνται αναγκαία κριτήρια επιλογής δασκάλων. Η εστίαση τοποθετείται και από τους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους στις γνώσεις και τις δεξιότητες του επίδοξου δασκάλου, πράγμα που σημαίνει μια αποκλειστική έμφαση στο μέρος της ψυχής που ονομάζεται νόηση και ένα εξοβελισμό της

σφαίρας του συναισθήματος. Η ολότητα της ψυχής δεν χρειάζεται να είναι παρούσα. Από τη στιγμή που υφίσταται μια τέτοια απουσία και οικοδομώντας στη σκέψη του Palmer (1998: 2), δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η διδασκαλία συνιστά μια «αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα», η οποία «αναδύεται μέσα από την εσωτερικότητα του ατόμου». Αυτός ο αποκλεισμός του αληθινά ανθρώπινου στοιχείου μας παραπέμπει σε μια εργαλειακή δραστηριότητα που απλά εκτελείται. Η διδασκαλία αποτελεί ένα απλό μέσο στην οικοδόμηση του μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Ο δάσκαλος μέσα σε αυτό το πλαίσιο συνιστά ένα εκτελεστικό όργανο μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Η έμφαση φαίνεται να τοποθετείται στο γνώρισμα «δάσκαλος», και όχι στην ουσία, δηλαδή στον άνθρωπο ως ολότητα. Οι γνώσεις και οι δεξιότητές του επαρκούν για τις ανάγκες διαμόρφωσης του παραγωγικού εργατή, για την εκτέλεση ενός ρόλου. Ως εκ τούτου, κάτω από το πρίσμα αυτού του αναδυόμενου σκηνικού, θα μπορούσε να συναχθεί πως ένας γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης θα ικανοποιούσε τις ανάγκες και των τριών εκπαιδευτικών λόγων.

Αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας έμμεσα τεκμηριώνεται και μέσα από την κοινή εργαλειακή οπτική αντικρίσματος του κόσμου – ιδιαίτερα χαρακτηριστική των αναπτυγμένων χωρών – που οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι παρουσιάζουν. Αυτή η οπτική υποβαστάζεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, από τη βασική υπόθεση πως πρέπει να «μεταχειριζόμαστε τον πλανήτη σαν μια μηχανή που τη λειτουργούν οι άνθρωποι» (Lodge&Reed, 2003). Τοποθετούμενη μέσα σε ένα τέτοιο εργαλειακό πλαίσιο, στόχος της εκπαίδευσης είναι η «παραγωγή» των ανθρώπινων πόρων (μαθητών), με τον μέγιστο αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη (Spring, 1998 όπ. αναφ. στο Καζαμιάς, 2008), διασφαλίζοντας έτσι τη συνέχιση της λειτουργίας του κόσμου-μηχανή. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός λόγος και των τριών δρώντων θεμελιώνεται σε μια ιδεολογία συνεχούς οικονομικής ανάπτυξης και προόδου, πράγμα που δικαιολογεί την ύψιστη οικονομική αξία που αποδίδεται στην εκπαίδευση, και δεδομένου παράλληλα πως πρωταρχική αποστολή της εκπαίδευσης είναι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η παραγωγή του αναγκαίου για την οικονομία εργατικού δυναμικού, φαίνεται να τεκμηριώνεται η υιοθέτηση και εφαρμογή αυτής της οπτικής.

«Το τι έχει σημασία», κάτω από το πρίσμα αυτής της οπτικής, «είναι οι πρακτικές διευθετήσεις για την εκτέλεση των πραγμάτων» (Slaughter, 1994:26-27, όπ. αναφ. στο Lodge & Reed, 2003: 49). Αυτό που ουσιαστικά μετρά είναι, με άλλα λόγια, το τελικό αποτέλεσμα και οι τρόποι επίτευξης των στόχων που τίθενται. Το χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, με την κάθετη εστίαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες δασκάλου, θα μπορούσε να θεωρηθεί μέρος αυτών των πρακτικών διευθετήσεων, οι οποίες, στην περίπτωση και των τριών δρώντων, λαμβάνουν τη μορφή μιας ορθολογικής ανάλυσης

της διαδικασίας παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται μάθηση, όπως για παράδειγμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η θεοποίηση της τεχνικής, του «πώς» δηλαδή της διδασκαλίας, η προώθηση καλών πρακτικών, η ποιότητα και το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων, καθώς και ένας έλεγχος του περιεχόμενου των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων, σε μια προσπάθεια διασφάλισης υψηλής ποιότητας όλων των συντελεστών, ώστε να επιτυγχάνονται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Αντλώντας από τη συζήτηση του Slaughter (1994), μπορεί να λεχθεί πως ο εργαλειακός ορθολογισμός καθορίζει τις κινήσεις και των τριών λόγων στην οικοδόμηση του μέλλοντος.

Αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας αναδύεται ιδιαίτερα έντονο στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου. Από τη στιγμή που η αυτονομία που παρέχεται στον δάσκαλο είναι περιορισμένη, θα μπορούσε με ασφάλεια να λεχθεί πως ο δάσκαλος δεν αντιμετωπίζεται από τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο ως επαγγελματίας με δικαίωμα αυτορρύθμισης. Αυτό που ουσιαστικά μένει, δεδομένης της απουσίας αυτού του στοιχείου, είναι ένας δημοσιο-υπαλληλικός ρόλος που, ως τέτοιος, απαιτεί εκτέλεση των οδηγιών που ο δάσκαλος λαμβάνει από τον εργοδότη του, την Κυπριακή Δημοκρατία. Αυτή η εικόνα είναι ξεκάθαρη και έντονη. Ο δάσκαλος αποτελεί το εκτελεστικό όργανο των εκπαιδευτικών πολιτικών της κυπριακής πολιτείας. Όπως ρητά αναφέρεται, οι δάσκαλοι είναι «φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους», είναι «τα πρόσωπα που καλούνται να διαχειριστούν με επιτυχία τις μεταβολές και τις αλλαγές σε επίπεδο περιεχομένου ή μεθοδολογικών προσεγγίσεων» (dde 3861 ημερ. 10/2013).

Η ασυμμετρία δυνάμεων που υφίσταται στη σχέση ανάμεσα στον εργοδότη, την Κυπριακή Δημοκρατία δηλαδή, και του δασκάλου ως εργοδοτούμενος, εδραιώνεται πάνω σε ένα νομικό πλαίσιο, το οποίο παρέχει το αναφαίρετο νομικό δικαίωμα στον εργοδότη να καθορίζει τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων του δασκάλου όπως και τα μέσα παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται μάθηση. Ο δάσκαλος έχει νομική υποχρέωση να εκτελεί πιστά τα καθήκοντα που του ανατίθενται και να εκτελεί τις όποιες εντολές και οδηγίες του δίνονται από τους ανωτέρους του [Άρθρο 48 του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμοι του 1969 (10/1969)]. Από τη στιγμή που απουσιάζει από αυτό το πλαίσιο η δυνατότητα διαπραγμάτευσης, ο δάσκαλος αναδύεται ως ένας απλός εκτελεστής των αποφάσεων που οι ανώτεροί του λαμβάνουν. Προσθήκη σε αυτόν τον εκτελεστικό ρόλο συνιστά και η υποχρέωσή του για πλήρη εφαρμογή των κανονισμών λειτουργίας των σχολείων καθώς και των εγκυκλίων. Ο δάσκαλος διοικείται εκ του μακρόθεν και αφού διοικείται αναμένεται να συμμορφώνεται.

Αυτός ο εκτελεστικός του ρόλος καταδεικνύεται σε όλο του το μεγαλείο στην ευθύνη του για πιστή εφαρμογή τόσο του αναλυτικού όσο και του ωρολογίου προγράμματος. Από

τη στιγμή που πρόκειται για πιστή εφαρμογή, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για οποιεσδήποτε παρεμβάσεις από μέρους του προς όφελος των παιδιών. Αυτή η απόλυτη κλειστότητα, αυτός ο συγκεντρωτισμός που δεν αφήνει κανένα περιθώριο διαπραγμάτευσης αποτελεί ένα στοιχείο που τεκμηριώνει και τιμωρώνει την παρουσία του χαρακτηριστικού του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη (Brown & Kelly 2001· Leaton Gray, 2007) στην ταυτότητα του.

Η άμεση διοίκηση του δασκάλου συμπληρώνεται από μια έμμεση, η οποία λαμβάνει τη μορφή έντονης καθοδήγησης και στήριξης του διδακτικού του έργου, μέσα από ένα στην κυριολεξία κατακλυσμό από υποστηρικτικό, δειγματικό υλικό, οδηγούς, δειγματικές διδασκαλίες, αναπτυγμένα σχέδια μαθήματος για κάθε διδακτική ενότητα, με πλούσιο εμπλουτιστικό υλικό, με διδακτικές προτάσεις και παρουσιάσεις, με διδακτικά πακέτα, ενώ ο δάσκαλος ενθαρρύνεται παράλληλα να χρησιμοποιεί και καλές πρακτικές. Ο έλεγχος του εργασιακού χώρου φαίνεται όλο και περισσότερο να ασκείται κεντρικά από το ΥΠΠ. Δεδομένης δε της περιορισμένης αυτονομίας που του παρέχεται θα μπορούσε και πάλι να ειπωθεί πως ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη (Stromquist & Monkman, 2000).

Λαμβάνοντας δε υπόψη σε αυτό το σημείο την ιδιαίτερη εστίαση, σημαντικότητα και βαρύτητα που αποδίδεται στην αποτελεσματικότητα – και μάλιστα μέσα από ένα άμεσο συσχετισμό της με τα επίπεδα των πόρων που επενδύονται στην εκπαίδευση – στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, καθώς και την κάθετη τοποθέτηση της διδασκαλίας στη σφαίρα της νόησης, την ανάδυσή της πρώτιστα ως θέμα μιας ορθολογικής διαδικασίας που εδραιώνεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες, με ιδιαίτερη εστίαση στις διδακτικές μεθόδους, μέσα σε ένα πλαίσιο εκσυγχρονισμού του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος που θεμελιώνεται στον επιστημονικό, ορθολογικό λόγο, η παρουσία του εργαλειακού ορθολογισμού στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο φαίνεται να ενδυναμώνεται. Δεδομένου πως αυτό που ιδιαίτερα διακρίνει το χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη είναι η θεμελίωσή του στη σφαίρα του ορθολογισμού (Lefstein, 2005), μπορεί να λεχθεί πως αυτό το χαρακτηριστικό συμπλέει αρμονικά με την παρουσία του εργαλειακού ορθολογισμού που αναδύεται στην κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική, υπηρετώντας την.

Δημιουργικός

Παρόλο που υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους τρεις λόγους σε σχέση με το χαρακτηριστικό του δημιουργικού, αναδύεται παράλληλα ένα κοινό σκηνικό το οποίο παρουσιάζει ένα εξοβελισμό του, εδραιωμένο σε τρεις βασικούς αρνητικούς

παράγοντες. Ως πρώτον θα κατατάσσαμε ένα παράγοντα που αγνοεί το γεγονός ότι ο άνθρωπος αποτελεί ένα όλο και ότι η ανθρώπινη ψυχή λειτουργεί ως ενότητα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους παρουσιάζεται μια αποκοπή του ανθρώπου από τη σφαίρα του συναισθήματος. Ο άνθρωπος αναδύεται ως μισο-άνθρωπος. Δεδομένου ότι τα συναισθήματα μαζί με τις ορμές αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις της φαντασίας, και όχι μόνο (Τομασίδης, 1982), δεν θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως προωθείται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του δασκάλου, αφού ένα σημαντικό δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας, αυτό της φαντασίας, (Gibson, 2010) αναδύεται υποβαθμισμένο, λόγω της αποκοπής του ανθρώπου από τη συναισθηματική σφαίρα και της παρεμπόδισης της ψυχής να λειτουργεί ως ενότητα. Πέραν αυτού, η διαδικασία εκδήλωσης δημιουργικότητας, προϋποθέτει, ανάμεσα σε άλλα, και μια υποβάθμιση της λογικής (Koestler, 1959· Einstein, <https://www.reddit.com/r/PhilosophyofScience/comments/1a04qo/>), ένα «σκεπτικισμό όσον αφορά ένα υπερβολικά συνειδητό τρόπο σκέψης» (Koestler, 1959: 83), και θεμελίωσή της στη «διαισθητική γνώση» και στην έμπνευση (Einstein, <https://www.reddit.com/r/PhilosophyofScience/comments/1a04qo/>). Αυτές οι προδιαγραφές μας παραπέμπουν σε διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο ασυνείδητο της ψυχής, ένας «χώρος» γύρω από τον οποίο επικρατεί άκρα σιωπή στα κείμενα, ως να είναι ανύπαρκτος. Δεδομένου ότι αυτό που προβάλλεται ιδιαίτερα και από τους τρεις δρώντες είναι η σφαίρα της νόησης, η σφαίρα της λογικής σκέψης – κινούμαστε δηλαδή σταθερά σε όλα τα κείμενα στον «χώρο» της συνείδησης – δεν θα μπορούσε να λεχθεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο ότι προωθείται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του δασκάλου.

Όπως έχουμε ήδη καταδείξει, αναδύεται μια κοινή εικόνα υπερέμφασης στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα, καθώς και μια κάθετη εστίαση στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων από μέρους και των τριών δρώντων. Ο δάσκαλος φαίνεται να εγκλωβίζεται μέσα σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Η εικόνα που αναδύεται και στις τρεις περιπτώσεις είναι ξεκάθαρη. Ο Ενωσιακός λόγος προστάζει όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών είναι απόλυτα προσανατολισμένα και επικεντρωμένα στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τον ίδιο στόχο προτάσσει και η Τράπεζα, ενώ ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος δεν διαφοροποιείται ποσώς. Από τη στιγμή που οικοδομείται ένας τέτοιος εγκλωβισμός, φαίνεται να καλλιεργείται παράλληλα πρόσφορο έδαφος για απώλεια, και όχι για ανάπτυξη, της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Όπως συμπερασματικά καταλήγουν οι Hargreaves et al. (2001, όπ. αναφ. στο White, 2006), ένα εκπαιδευτικό σύστημα και μια εκπαιδευτική κουλτούρα που είναι επικεντρωμένα στα μαθησιακά

αποτελέσματα, στην επίτευξη συγκεκριμένων επιπέδων – με άλλα λόγια στην αποτελεσματικότητα – στην αποδοτικότητα, στον εξωτερικό έλεγχο, στη λογοδοσία του δασκάλου για αυτά τα αποτελέσματα συνιστούν αρνητικούς παράγοντες στην προώθηση της δημιουργικότητας στη σχολική τάξη. Δεδομένου δε ότι η Τράπεζα προτάσσει ιδιαίτερα τον παράγοντα λογοδοσία, ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, θα μπορούσε να λεχθεί, κάτω από το πρίσμα της σκέψης των Hargreaves et al. (ό.π.), πως ο εκπαιδευτικός της λόγος καταστέλλει ακόμη περισσότερο την ανάδυση αυτού του χαρακτηριστικού ταυτότητας.

Ως τρίτο αρνητικό, κατασταλακτικό παράγοντα θα κατατάσσαμε την προώθηση και διάχυση καλών πρακτικών, η οποία προωθείται και από τους τρεις λόγους, λογικά ως ένα ακόμη μέσο για βελτίωση της αποτελεσματικότητας δασκάλου. Η σημαντικότητα αυτής της διάχυσης αναδύεται έντονα στον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο, ο οποίος επιτακτικά προτάσσει «να εισαχθούν περισσότερο ευρέως ανάμεσα στα κράτη-μέλη» τέτοιες πρακτικές (SWD(2012) 371, σ.9, παράγραφος 2, γραμμή 5). Στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου πέραν από τις καλές πρακτικές, στις οποίες αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα, έχουμε επιπρόσθετα και τις «δειγματικές διδασκαλίες». Αυτές οι διδασκαλίες μοιράζονται με τις καλές πρακτικές ένα κοινό πλαίσιο, αυτό της οικοδόμησης μιας εικόνας της αποτελεσματικής, ιδανικής διδασκαλίας. Από τη στιγμή που και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους έχουμε στην προκειμένη περίπτωση τη δημιουργία ενός καθεστώτος αλήθειας για την ιδανική διδασκαλία, ο δάσκαλος καθοδηγείται ουσιαστικά από το προϊόν της δημιουργικότητας κάποιων τρίτων. Πίσω από τις καλές πρακτικές και τις δειγματικές διδασκαλίες ενυπάρχει λογικά μια πρόσκληση για υιοθέτησή τους, για αντιγραφή, για μίμηση. Αντί να ενθαρρύνεται ο δάσκαλος να αναδείξει τη μοναδικότητά του ξεδιπλώνοντας τη δική του δημιουργικότητα, επεκτείνοντας ή/και σπάζοντας υφιστάμενα όρια και πλαίσια (Eisner, 2005, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), πράγμα που λογικά σημαίνει μια διατάραξη υφιστάμενων τρόπων σκέψης (Florida, 2002, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), καλείται ουσιαστικά να ενεργεί εντός υφιστάμενων πλαισίων. Η προώθηση καλών πρακτικών και δειγματικών διδασκαλιών οικοδομεί, γενικά ομιλούντες, «όρια και πλαίσια σκέψης», αντί να ενθαρρύνει το σπάσιμο τους. Και αυτό λόγω του ότι αυτές οι πρακτικές διαχέονται στον χώρο με την ιδιαίτερη βαρύτητα του ιδανικού.

Η υιοθέτησή τους δε από μέρος του δασκάλου ως έχουν συνιστά ταύτιση με τον λόγο του άλλου. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί για τις δειγματικές διδασκαλίες, αφού το νόημα του «δειγματικού» εμπεριέχει το «υποδειγματικό» (Μπαμπινιώτης, 2008: 456), αυτό, δηλαδή, «που χρησιμεύει ή μπορεί να χρησιμεύσει ως υπόδειγμα, που αξίζει να μιμηθεί κανείς» (Μπαμπινιώτης, 2008:1847). Πίσω από την εικόνα μιας δειγματικής διδασκαλίας

ενυπάρχει η εικόνα ενός ιδανικού μοντέλου διδασκαλίας. Θα πρέπει να σημειώσουμε ωστόσο πως σε περίπτωση διαφοροποίησης τόσο των καλών πρακτικών όσο και των δειγματικών διδασκαλιών και της δημιουργίας κάτι ημι-καινούργιου δύναται να γίνεται λόγος για επέκταση υφιστάμενων πλαισίων. Κάτω από αυτό το πρίσμα θα μπορούσε να λεχθεί ότι αυτό το ημι-καινούργιο θα συνιστούσε έκφραση δημιουργικότητας.

Πέραν από τα κοινά αρνητικά, κατασταλτικά στοιχεία που έχουμε παραθέσει, έχουμε και μια σειρά από αρνητικούς παράγοντες που αφορούν συγκεκριμένους δρώντες. Στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου, ο δάσκαλος τοποθετείται μέσα σε μια αδιάτρητη κλειστότητα, λόγω του συγκεντρωτισμού που το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει. Θα αρκούσε σε αυτό το σημείο να αναλογισθούμε απλά τόσο την κλειστότητα, την πλήρη ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος όσο και αυτή του ωρολογίου. Το αναλυτικό πρόγραμμα που ο δάσκαλος καλείται να εφαρμόσει καθορίζει όχι μόνο την ύλη αλλά και κάθε διάσταση της διδασκαλίας, όπως τις ιδανικές μεθόδους διδασκαλίας, για παράδειγμα (7.1.05.23, ημερ. 23/08/2010). Δεδομένου δε πως το χαρακτηριστικό του «γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη» και του «αποτελεσματικού» χρωματίζουν έντονα το προφίλ της ταυτότητας δασκάλου, σε συνάρτηση με την περιορισμένη και άνευ ιδιαίτερης σημασίας αυτονομία που παρέχεται στον δάσκαλο, καθώς και την έντονη απαίτηση για συμμόρφωση και τήρηση των οδηγιών που κατευθύνονται σε αυτόν από την κορυφή της πυραμίδας, μπορεί να συναχθεί ότι οικοδομείται ένα σκηνικό το οποίο μειώνει κάθετα τον χώρο ελευθερίας του δασκάλου για έκφραση της δημιουργικότητας του.

Από τη στιγμή δε που απαιτείται από τον δάσκαλο να συμμορφώνεται πλήρως με τις όποιες οδηγίες (http://www.moec.gov.cy/dde/odigiesscholiki_chronia_2012_13.html) – να σημειώσουμε ότι η πίεση για συμμόρφωση διαδραματίζει αρνητικό ρόλο στην εκδήλωση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Amabile, 1989, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010) – δεν μπορεί να θεωρηθεί πως ενθαρρύνεται η ανάληψη ρίσκου, ένα αναγκαίο κατά την Boden (1990 όπ. αναφ. στο Gibson, 2010) δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας. Μια κίνηση εκτός της ζώνης ασφάλειας, εκτός δηλαδή των πλαισίων, που ο εκπαιδευτικός λόγος καθορίζει δύναται να έχει αρνητικές συνέπειες για τον δάσκαλο, δεδομένου ότι η νομοθετική εξουσία έχει προνοήσει για αυτό. Αν λάβουμε δε υπόψη πως αυτό που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα την εκδήλωση της δημιουργικότητας είναι το στοιχείο μιας επέκτασης ή/και σπασίματος υφιστάμενων ορίων και πλαισίων (Eisner, 2005, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), πράγμα που λογικά σημαίνει μια διατάραξη υφιστάμενων τρόπων σκέψης (Florida, 2002, όπ. αναφ. στο Gibson, 2010), δεν θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ενθαρρύνεται μια τέτοιας μορφής κίνηση. Στην προκειμένη περίπτωση, το αντίθετο θα μπορούσε να

λεχθεί. Ο δάσκαλος δεν φαίνεται να μπορεί να εργάζεται έξω από τα όρια του «ασφαλούς, του γνωστού και του προβλέψιμου» (Burnard & White, 2008: 672). Από τη στιγμή δε που το κυρίαρχο στοιχείο είναι αυτό της συμμόρφωσης, και δεδομένης παράλληλα της πολύ μειωμένης αυτονομίας που παρέχεται στον δάσκαλο, είναι αδύνατο να θεωρηθεί πως ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, πράγμα που λογικά δεν λειτουργεί επικουρικά στην οικοδόμηση και βελτίωση της αυτοπεποίθησης του δασκάλου – ένα άλλο αναγκαίο δομικό στοιχείο δημιουργικότητας (Boden, 1990 όπ. αναφ. στο Gibson, 2010).

Αν προσθέσουμε δε σε αυτό το αναδυόμενο σκηνικό και την έντονη και σε πολλές περιπτώσεις εξαντλητική καθοδήγηση και στήριξη που προσφέρεται στον δάσκαλο, θα μπορούσε να συναχθεί πως στόχος του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου είναι η οικοδόμηση ενός καταναλωτή-δασκάλου, αντί ενός παραγωγού-δημιουργού, μέσα από ένα ξεδίπλωμα της δικής του δημιουργικότητας. Υφίσταται κυριολεκτικά ένας κατακλυσμός από «χρήσιμο υποστηρικτικό διδακτικό υλικό και ενότητες, καθώς και οδηγούς για το κάθε μάθημα» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012, σ.2, παράγραφος 5) – οδηγοί που με βάση το νόημα της λέξης κατευθύνουν στον ιδανικό και αποτελεσματικό τρόπο δράσης, αφού καθορίζουν πώς πρέπει να ενεργεί κανείς – από προτάσεις διδασκαλίας και σχέδια μαθημάτων (ό.π.: σ.2, παράγραφος 3, γραμμή 4-6), για «κάθε διδακτική ενότητα», για «κάθε διδακτική παρέμβαση» υπάρχει το έτοιμο (7.11.14 ημερ. 06/10/2015). Όλο αυτό το υλικό είναι εύκολα προσβάσιμο με το πάτημα ενός πλήκτρου στον υπολογιστή του δασκάλου.

Παρά την ύπαρξη των σημαντικών αρνητικών παραγόντων που έχουμε παραθέσει και οι οποίοι καταστέλλουν την ανάδυση του χαρακτηριστικού της δημιουργικότητας, στην περίπτωση του Ενωσιακού και του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου δημιουργείται ένα αντιφατικό σκηνικό, λόγω της παράλληλης συνύπαρξης θετικών στοιχείων που στηρίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του δασκάλου. Ξεκινώντας με τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο, θα λέγαμε ότι δημιουργείται μια οξύμωρη κατάσταση, αφού ο δάσκαλος της Δημοτικής Εκπαίδευσης, ο οποίος τοποθετείται μέσα σε μια αδιάτρητη κλειστότητα, αναγνωρίζεται ρητά από την κυπριακή πολιτεία ως δημιουργικός (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012), ως ένας άνθρωπος με «πρωτοποριακές ιδέες», με καινοτόμες, με άλλα λόγια, ιδέες (7.11.09/02 ημερ. 16/08/2005). Αυτός ο δάσκαλος αναμένεται και καλείται να διαμορφώσει το δημιουργικό κεφάλαιο της χώρας, δεδομένου πως η δημιουργικότητα συνδέεται άρρηκτα με την καινοτομία [(7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005), (7.1.05.21, ημερ. 27/08/2008), (7.1.05.21.2/3, ημερ. 20/01/2010)], καθώς και με την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος (7.11.09/02 και 5.13.04.3, ημερ. 16/08/2005), με άλλα λόγια, με την ανάπτυξη της οικονομίας, και γενικά με την «ανάπτυξη» και την «πρόοδο» της χώρας (7.1.05.21.2, ημερ. 20/02/2009). Και ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός

λόγος επιφορτίζει τον δάσκαλο με την ίδια ευθύνη της καλλιέργειας των δημιουργικών δεξιοτήτων, δηλαδή των δεξιοτήτων καινοτομίας του μελλοντικού υψηλά εξειδικευμένου εργάτη (COM(2012) 669, τελικό), ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλει τα μέγιστα στην οικονομική ανάπτυξη. Η δημιουργικότητα αποτελεί και στις δύο περιπτώσεις κριτικής σημασίας συνιστώσα της οικονομικής ανάπτυξης, αφού συνδέεται με την παραγωγή καινοτομίας.

Για τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο, ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχουν οποιοδήποτε αρνητικοί παράγοντες που επενεργούν κατασταλτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του ίδιου του δασκάλου, με πρώτιστο αυτό του επιπέδου της αυτονομίας του. Παρόλο που στην περίπτωση της ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού ο εκπαιδευτικός λόγος καταθέτει μια σειρά από προϋποθέσεις που παρατίθενται στη βιβλιογραφία και οι οποίες, αν εφαρμοστούν, λειτουργούν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση, στην περίπτωση του δασκάλου αυτή η βιβλιογραφία περιθωριοποιείται. Το όλο ζήτημα της δημιουργικότητάς του υπεραπλουστεύεται σε ένα απλό πρόβλημα γνώσεων και δεξιοτήτων, τις οποίες αν ο δάσκαλος δεν τις κατέχει θα μπορούσε να τις αποκτήσει μέσα από επιμόρφωση.

Είναι σημαντικό να καταγράψουμε πως τόσο από πλευράς του Ενωσιακού όσο και από πλευράς του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου, η δημιουργικότητα δασκάλου αποτελεί ένα μέσο, ένα εργαλείο για βελτίωση της αποτελεσματικότητας, για την παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κοινός είναι λοιπόν ο στόχος οικοδόμησης ενός δημιουργικού, ή κατά τον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο ενός «καινοτόμου» δασκάλου (Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013, σ.8 παράγραφος αρ.17), μια έννοια που θεμελιώνεται στη δημιουργικότητα.

Δεδομένου του εκφραζόμενου στόχου για την παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεν μπορεί να αποτελεί έκπληξη πως όλοι ανεξαιρέτα οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών της Ένωσης αναγνωρίζουν την ανάγκη να προωθήσουν την καινοτομία των δασκάλων (Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013, σ.8 παράγραφος αρ.17). Ο δάσκαλος αναμένεται να καινοτομεί στην εργασία του, να είναι με άλλα λόγια δημιουργικός (COM(2007) 392, σ. 112, παράγραφος αρ.2.3, υποπαράγραφος 2). Και αυτή η καινοτομία έχει να κάνει πρώτιστα με τις διδακτικές δεξιότητες του δασκάλου, τις οποίες ο Ενωσιακός λόγος θεωρεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, κριτικής σημασίας στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε μια εισήγησή του προς τα κράτη-μέλη υποδεικνύει τη σημαντικότητα «για όλους τους δασκάλους στα σχολεία να ενθαρρύνονται να ...

πειραματίζονται με νέες προσεγγίσεις» (Στηρίζοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων δασκάλων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ιούλιος 2013, σ.38, παράγραφος αρ.135, γραμμές 3-5). Τόσο ο πειραματισμός όσο και η ανάληψη ρίσκου που αυτό συνεπάγεται αποτελούν δομικά στοιχεία της δημιουργικότητας.

Πολύ παρόμοιο είναι το σκηνικό που αναδύεται από πλευράς του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου. Οι δάσκαλοι «καλούνται», από την κυπριακή πολιτεία, «να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τις δικές τους δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες για τη δημιουργία ολοένα καλύτερων και αποτελεσματικότερων συνθηκών μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών τους» (7.1.05.21.2 ημερ. 20/02/2009, σ.1, παράγραφος 2, γραμμή 1-5) – ένα κάλεσμα που ενέχει το στοιχείο του πειραματισμού, το οποίο συνιστά δομικό στοιχείο της δημιουργικότητας, και λογικά περιλαμβάνει και τις διδακτικές δεξιότητες.

Ανεξαρτήτως της ύπαρξης θετικών τεκμηρίων τόσο στον Ενωσιακό όσο και στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο που μας παραπέμπουν σε στήριξη της δημιουργικότητας δασκάλου, η δύναμη αυτών των στοιχείων κρίνεται σχετικά ισχνή, πράγμα που καθιστά αδύνατη την ανατροπή του σκηνικού των αρνητικών και βασικών παραγόντων που καταπνίγουν ή/και εξοβελίζουν αυτό το χαρακτηριστικό. Συμπερασματικά θα ήταν δυνατό να λεχθεί, στη βάση των κειμένων που αναλύθηκαν, πως δεν προωθείται ουσιαστικά η ανάπτυξη της δημιουργικότητας δασκάλου και αυτό ανεξαρτήτως κάποιων φραστικών δηλώσεων των δύο λόγων περί του αντιθέτου. Άλλες σημαντικές απαιτήσεις που οι δύο λόγοι προβάλλουν ταυτόχρονα με τα προαναφερόμενα θετικά στοιχεία λειτουργούν κατασταλτικά προς την κατεύθυνση ανάδυσης αυτού του χαρακτηριστικού.

Παιδαγωγική αγάπη

Οι τρεις δρώντες παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη ταύτιση που συνίσταται σε ένα εξοβελισμό αυτού του χαρακτηριστικού ταυτότητας. Στον πυρήνα αυτού του εξοβελισμού βρίσκεται η κοινή οπτική που οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι υιοθετούν και εφαρμόζουν στο πώς αντικρίζουν τον άνθρωπο, και η οποία συνιστά απόρροια της ιδεολογίας τους για συνεχή οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, από τη στιγμή που η οικονομική αξία της εκπαίδευσης αποτελεί το σημείο εστίασης του ενδιαφέροντος και των τριών εκπαιδευτικών λόγων, το νόημα της έννοιας άνθρωπος αναδύεται κάθετα και κατά τρόπο περιοριστικό μέσα από τη σφαίρα της οικονομίας. Το όραμα παιδείας αναδύεται συρρικνωμένο, όπως άλλωστε και η αποστολή της εκπαίδευσης. Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η μόρφωση του ανθρώπου, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της ανθρώπινης ψυχής ως ολότητα, δεν είναι δηλαδή η ουσία, ο άνθρωπος, αλλά η οικοδόμηση ενός παραγωγικού εργάτη, ικανού να κινεί την οικονομία προς τα εμπρός. Η εστίαση

τοποθετείται μονοδιάστατα, σε ένα κατά συμβεβηκός γνώρισμά του, αυτό του πρωταρχικού συντελεστή στην παραγωγική διαδικασία προϊόντων και υπηρεσιών, πράγμα που προϋποθέτει και απαιτεί τον εξοπλισμό του παιδιού, του μελλοντικού εργάτη δηλαδή, με χρηστικές και εργαλειακές γνώσεις και δεξιότητες που η αγορά εργασίας έχει ανάγκη, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Στο πρόσωπο του παιδιού οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής και των τριών δρώντων δεν φαίνεται να βλέπουν αληθινά ένα παιδί, ένα ανθρώπινο ον ως ολότητα, αλλά ένα μελλοντικά εξειδικευμένο και παραγωγικό εργάτη. Η ουσία, δηλαδή ο άνθρωπος ως ολότητα, παρουσιάζεται να εξαντλείται σε μια απλή ιδιότητα. Μέσα σε αυτό το αναδυόμενο σκηνικό, ο άνθρωπος φαίνεται να αποτελεί απλά ένα εργαλείο για οικονομική ανάπτυξη, πράγμα που σημαίνει ότι το παιδί ως μελλοντικός άνθρωπος-πολίτης αντικειμενοποιείται.

Αυτό που φαίνεται να έχει κριτική σημασία είναι η ανάπτυξη της νόησης, δεδομένης της κάθετης εστίασης στις γνώσεις και τις δεξιότητες. Ο άνθρωπος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, ένα γεγονός που ουσιαστικά τον μειώνει στο επίπεδο μιας παραγωγικής μηχανής. Συνεπεία αυτής της αποκοπής προκαλείται μια παραμόρφωση της φιγούρας του, η οποία αναδύεται κουτσουρεμένη, ελλειπτική. Ο άνθρωπος αναδύεται ημι-άνθρωπος. Αυτή η αφαιρετική διαδικασία στην οποία υποβάλλεται ο άνθρωπος δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά έκφραση σεβασμού προς αυτόν. Αντιθέτως, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προσβλητική, από τη στιγμή που η ουσία εξισώνεται με μια απλή διάσταση του ανθρώπου. Και από τη στιγμή που αυτό συμβαίνει δεν μπορεί να γίνεται λόγος για έκφραση σεβασμού προς το ίδιο το παιδί, ως μελλοντικός άνθρωπος-πολίτης, και στη μοναδικότητά του ως ολότητα. Δεδομένου ότι αυτός ο σεβασμός αποτελεί ένα βασικό πυλώνα πάνω στον οποίο θεμελιώνεται η έννοια της παιδαγωγικής αγάπης, η απουσία του εξοβελίζει αυτό το χαρακτηριστικό.

Θα πρέπει να ειπωθεί πως στην περίπτωση της Παγκόσμιας Τράπεζας η έλλειψη σεβασμού προς το παιδί θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως του χειρίστου είδους. Και αυτό λόγω του ότι η Τράπεζα προωθεί την παροχή μόνον σε ομάδες, στους δασκάλους και ανταγωνιστικά μόνον σε σχολεία με στόχο την παραγωγή υψηλών αποτελεσμάτων (World Bank, 2011, σ.69, παράγραφος 3), μετατρέποντας κατά αυτό τον τρόπο τη διδασκαλία σε μια εμπορική δραστηριότητα. Από τη στιγμή που υπάρχει χρηματικό κίνητρο, δεν μπορεί να θεωρείται υπερβολή να λεχθεί πως το πρόσωπο του κάθε παιδιού επισκιάζεται από το σύμβολο ενός εθνικού νομίσματος. Οι ανθρώπινες σχέσεις υποβιβάζονται, αφού διαμεσολαβούνται από και θεμελιώνονται στο οικονομικό όφελος. Κάτω από αυτό το πρίσμα, δεν μπορεί να αποκλείσει κανείς μια αντικειμενοποίηση των

παιδιών, με την έννοια ότι η μεταχείρισή τους συνιστά ένα μέσο για την πραγματοποίηση ενός σκοπού, στην προκειμένη περίπτωση, απόκτηση μπόνους από δασκάλους και σχολεία.

Από τη στιγμή που πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η ανάπτυξη της ψυχής του μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη ως ολότητα αλλά πρώτιστα της νόησης, μέσα από την παροχή στο παιδί γνώσεων και δεξιοτήτων, δεν υφίσταται οποιαδήποτε ανάγκη για την παρουσία στη σχολική τάξη ενός δασκάλου που σε αυτόν να καθρεφτίζεται ο όλος άνθρωπος. Κάτι τέτοιο θα συνιστούσε καθαρό πλεονασμό ως προς τις ανάγκες του μαθητή. Το νόημα της έννοιας δάσκαλος, ορθότερα ποιοτικός δάσκαλος, αποτελεί και στις τρεις περιπτώσεις μια σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις τελευταίες, το «πώς» δηλαδή της διδασκαλίας, να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, πράγμα που εγκλωβίζει τη διδασκαλία μέσα σε μια μηχανική/τεχνική σφαίρα. Η διδασκαλία αναδύεται αποκομμένη από τη συναισθηματική σφαίρα και ως εκ τούτου δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί, δανειζόμενοι τα λόγια του Palmer (1998: 2), μια «αληθινά ανθρώπινη δραστηριότητα που πηγάζει από την εσωτερικότητα του ατόμου», δηλαδή, «από ολόκληρο το είναι του δασκάλου» (ό.π.: 10). Ο δάσκαλος στο πλαίσιο αυτού του διαμορφούμενου σκηνοθετικού αναδύεται ημι-άνθρωπος, ανίκανος να εκφράσει αγάπη προς το παιδί και πάθος για τη διδασκαλία.

Από τη στιγμή δε που τα δύο μέρη του παιδαγωγικού ζεύγους αναδύονται ημι-ανθρώπινα, αποκομμένα από τη σφαίρα του συναισθήματος, πράγμα που αφήνει πίσω του ένα κατάλοιπο δύο εκτελεστών ρόλων, και δεδομένου της παράλληλης αποκοπής της διδασκαλίας από αυτή τη σφαίρα, από την ολότητα της ανθρώπινης ψυχής δηλαδή, καθώς και της υπερέμφασης στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, μπορεί να συναχθεί πως η διδασκαλία αποτελεί μια εργαλειακή δραστηριότητα, ένα απλό μέσο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Σε μια τέτοια περίπτωση ο μαθητής αντιμετωπίζεται σαν υλικό προς επεξεργασία, «σαν ένα πρόβλημα (π.χ. έλλειψη γνώσης ή δεξιοτήτων) που πρέπει να λυθεί» (Lefstein, 2005: 347). Μια τέτοια αντιμετώπιση, όπου το παιδί ως πρόσωπο μετατρέπεται σε «ένα πρόβλημα», δεν θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι συνιστά έκφραση σεβασμού προς αυτό. Λόγω ακριβώς αυτής της απουσίας σεβασμού, είναι αδύνατο να θεωρηθεί πως η σχέση ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος θεμελιώνεται στην παιδαγωγική αγάπη. Πέραν αυτού, από τη στιγμή που ο δάσκαλος αναδύεται ως ημι-άνθρωπος, χωρίς καρδιά, δεν είναι δυνατό να ισχυριστεί κανείς πως θα ήταν ικανός να νοιώθει αληθινή έγνοια για το παιδί, μια έννοια που ο Frankfurt ορίζει ως μια ειδική μορφή αγάπης (1999, ό.π. αναφ. στο Hoveid & Finne, 2014), η οποία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ζωής του ανθρώπου (ό.π.).

Αρρηκτα συνδεδεμένο με αυτό το αναδυόμενο σκηνικό – βρίσκεται σε σύμπνοια μαζί του και το ενισχύει – είναι ο κάθετος εγκλωβισμός του δασκάλου σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, ο οποίος παρουσιάζεται και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους. Ένας τέτοιος εγκλωβισμός αγνοεί όχι μόνο τη συναισθηματική διάσταση αλλά τη διάσταση της έγνοιας που εμπερικλείει η διδασκαλία (Ο' Connor, 2008, όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012). Από τη στιγμή που αγνοείται και πάλι ο παράγοντας έγνοια, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για παρουσία παιδαγωγικής αγάπης.

Αυτή δε η εστίαση στην αποτελεσματικότητα ερμηνεύεται ως εστίαση στην πετυχημένη και όχι στην καλή διδασκαλία – ένα στοιχείο που αναδύεται κοινό και στους τρεις δρώντες. Αυτός ο στόχος για επιτυχία αναλύεται μέσα από ένα περιοριστικό και κάθετα ορθολογικό φακό – αφορά τους διάφορους συντελεστές που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής του προϊόντος που ονομάζεται μάθηση – ο οποίος αγνοεί τον κριτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η αγάπη, ως κίνητρο μάθησης και διδασκαλίας (Τομασίδης, 1982) στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως άλλωστε και η έγνοια, η οποία, ως ειδική μορφή αγάπης, αντιπροσωπεύει μια κινητήρια ορμή στην ανθρώπινη ψυχή (Frankfurt, 1988 όπ.. αναφ. στο Hoveid & Finne, 2014). Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τόσο η αγάπη όσο και η έγνοια έχουν τη δύναμη να κινούν τους ανθρώπους στις επιλογές και τις πράξεις τους, δεδομένου ότι οι άνθρωποι ενεργούν σύμφωνα με «αυτό για το οποίο νοιάζονται, με το τι είναι σημαντικό για αυτούς, και το τι αγαπούν» (ό.π.: 251). Η αγάπη επηρεάζει, λοιπόν, όχι μόνο την κατεύθυνση των πράξεων τους, αλλά και την ένταση τους (Määttä & Uusiautti, 2011), διεγείροντας παράλληλα τη νοητική και λογική σκέψη (Solasaari, 2003 όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011) και διοχετεύοντας, ως ένα θετικό συναίσθημα, ενέργεια προς την επίτευξη του επιθυμητού σκοπού (Määttä & Uusiautti, 2011).

Ο τρόπος με τον οποίο αντικρίζεται και εξετάζεται το όλο ζήτημα της αποτελεσματικότητας/επιτυχίας βρίσκεται διαμετρικά αντίθετος με τη θέση πως «η επιτυχία στη διδασκαλία εξαρτάται από τη σοφία των δασκάλων όσον αφορά την αγάπη και τους τρόπους έκφρασης αυτής αγάπης» (Garrison 1997: 1, όπ. αναφ. στο Halpin, 2009: 90). Αν η εστίαση τοποθετούνταν στην καλή διδασκαλία, τότε το όλο σκηνικό θα άλλαζε άρδην, δεδομένου ότι αυτή η έννοια βρίσκεται βαθειά θεμελιωμένη στην παιδαγωγική αγάπη (Määttä & Uusiautti, 2011), και θεωρείται κεντρικός στόχος και μέθοδος της εκπαίδευσης (Noddings, 1988· Burns & Rathbone, 2010, όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011). Υποχρεωτικά σε αυτή την περίπτωση ο άνθρωπος θα αναγνωριζόταν ως ολότητα και ως τέτοιος θα συνιστούσε, σύμφωνα με τον Scheler (όπ. αναφ. στο Määttä & Uusiautti, 2011:

32), ένα βασικά «συναισθηματικό πλάσμα», ένα πλάσμα που ουσιαστικά όχι μόνο σκέφτεται ή επιθυμεί αλλά και ένα πλάσμα που αγαπά (ό.π.).

Δεδομένης της κοινής εστίασης στην παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων – συνιστούν για τους τρεις δρώντες δείκτη πρόβλεψης της ποιότητας του εργατικού δυναμικού όπως έχουμε ήδη αναφέρει – στην επίτευξη δηλαδή των εκπαιδευτικών στόχων, που στην ουσία σημαίνει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, δηλαδή του παραγωγικού εργάτη, εκ των πραγμάτων θα υφίσταται λογικά μια παράλληλη εστίαση στην εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο καθορίζονται οι εν λόγω στόχοι, ως προδιαγραφές ταυτότητας του μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη. Από τη στιγμή που θα υφίσταται αυτή η εστίαση είναι ορατός ο κίνδυνος υποβάθμισης ή/και εξοβελισμού του άγραφου προγράμματος (Aoki, 1993), το οποίο λειτουργεί επικουρικά στη διαμόρφωση «αληθινών ανθρώπινων σχέσεων», όπως τις αποκαλεί ο Buber (όπ. αναφ. στο Tubbs 2005: 289), ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος, πράγμα που προϋποθέτει μια αληθινή γνωριμία μεταξύ των δύο μερών, μια «γνήσια συνάντηση ψυχών», ως ολότητες δηλαδή (ό.π.). Η δημιουργία ανισορροπίας ανάμεσα στα δύο προγράμματα προκαλεί δυσαρμονία, η οποία εξοβελίζει το ανθρώπινο στοιχείο και μετατρέπει τον δάσκαλο και τον μαθητή σε απλούς εκτελεστές ρόλων. Μέσα σε αυτό το σκηνικό, αυτό που αναμένεται να κυριαρχεί στην παιδαγωγική σχέση θα είναι ένας «τεχνικός διάλογος» που θα επικεντρώνεται στην «επικοινωνία για αντικειμενική κατανόηση», δανειζόμενοι τα λόγια του Buber (1947: 37, όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 289). Ως εκ τούτου, δεν αναμένεται να υπάρχει κοινωνία αλλά απλά επικοινωνία. Από τη στιγμή που η κοινωνία θα είναι απύουσα, δεν θα μπορούσε να γίνεται λόγος για μια σχέση «Εγώ-Εσύ (I-Thou)» ανάμεσα στο παιδαγωγικό ζεύγος, όπου τα δύο μέρη εμπλέκονται, όπως μας εξηγά ο Buber, ως ολότητες, με «ολόκληρη την ύπαρξη τους» (όπ. αναφ. στο Tubbs, 2005: 290), συμπεριλαμβανομένης της έκφρασης συναισθημάτων, όπως της αγάπης.

Η παραγνώριση της σημαντικότητας και της ανάγκης της παρουσίας αγάπης για το παιδί και αγάπης για τη διδασκαλία και το αντικείμενό της καταδεικνύεται και μέσα από την επίσης κοινή οπτική που οι τρεις δρώντες παρουσιάζουν όσον αφορά στην επιλογή και την πρόσληψη δασκάλων. Όπως έχουμε ήδη συζητήσει, υφίσταται μια πλήρης αδιαφορία όσον αφορά την ανάγκη ύπαρξης ενδογενών κινήτρων σε σχέση με την επιλογή του επαγγέλματος δασκάλου. Η συναισθηματική δέσμευση με τη διδασκαλία, με το αντικείμενό της και η αγάπη για το παιδί δεν θεωρούνται αναγκαία κριτήρια επιλογής δασκάλων. Οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι φαίνεται να ικανοποιούνται με την παρουσία στη σχολική τάξη ενός απλού εκτελεστή ενός ρόλου, φτάνει αυτός ο εκτελεστής να είναι αποτελεσματικός. Η εστίαση όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής τοποθετείται και από τους τρεις εκπαιδευτικούς

λόγους στις γνώσεις και τις δεξιότητες του επίδοξου δασκάλου, πράγμα που σημαίνει μια αποκλειστική έμφαση στο μέρος της ψυχής που ονομάζεται νόηση και ένα εξοβελισμό της σφαίρας του συναισθήματος. Η ολότητα της ψυχής δεν χρειάζεται να είναι παρούσα στη διδασκαλία.

Θα πρέπει να αναφερθεί ωστόσο πως στα κείμενα της κυπριακής και της Ενωσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής που αναλύθηκαν υπάρχουν αναφορές που μας παραπέμπουν στο χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αγάπης. Τα στοιχεία αυτά ωστόσο καταλήγουν να αποδυναμώνονται ή να εκμηδενίζονται, είτε διότι τίθεται υπό αμφισβήτηση η αλήθεια, η αξιοπιστία του εκφραζόμενου λόγου, είτε διότι αποτελούν αντίφαση σε σχέση με βασικά τεκμήρια που εξοβελίζουν αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας, όπως η αποκοπή του ανθρώπου από τη σφαίρα του συναισθήματος.

Αυτή η εικόνα οικοδόμησης και ταυτόχρονης εκ των ένδον κατάρρευσης αυτού του χαρακτηριστικού ταυτότητας αναδύεται έντονη στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου. Χωρίς υπερβολή, μπορεί να λεχθεί πως αυτός ο λόγος υπερχειλίζει από συναίσθημα. Παρατηρείται μια κάθετη μετακίνηση από τη σφαίρα του ορθολογισμού στη σφαίρα του συναισθήματος. Γίνεται λόγος για μετάδοση, από μέρους του δασκάλου, της χαράς της μάθησης και της χαράς της ζωής στα παιδιά. Η διδασκαλία τοποθετείται βαθειά στη συναισθηματική σφαίρα. Παιδιά και δάσκαλοι παρουσιάζονται ως αληθινά ανθρώπινοι. Η παιδαγωγική αγάπη εξυψώνεται στον μέγιστο βαθμό και υμνείται ιδιαίτερα. Κάποια παραδείγματα επαρκούν για να τεκμηριώσουν αυτή τη θετική εικόνα.

Στο διαμορφωτικό και αναδιαμορφωτικό του έργο, ο δάσκαλος μπορεί να πετύχει «με το χαμόγελο, την επιμονή, την υπομονή, το κουράγιο, τη θέληση, τη δύναμη, **μα πάνω απ'όλα την αγάπη**» που θα επιδείξει προς το παιδί (7.11.09/4, ημερ. 08/08/2007, παράγραφος 3, γραμμή 2-3, έμφαση δική μας). Η χρήση της φράσης «πάνω απ'όλα» τοποθετεί την αγάπη στην κορυφή της πυραμίδας και καταδεικνύει μια αναγνώριση αυτού του συναισθήματος ως το στοιχείο με τη μέγιστη δύναμη επίδρασης στην παιδική ψυχή – μια αναγνώριση που δένει απόλυτα αρμονικά με το φιλοσοφικό λόγο του Eduard Spranger (1958: 22 όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκη, 2011: 351) πως «μόνο με τη θέρμη της αγάπης καθίσταται δυνατόν να επηρεάσει κανείς τους ανθρώπους στην ουσία τους». Η σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους παρουσιάζεται βαθειά ριζωμένη στην αγάπη. Αυτό τεκμηριώνει και το δεύτερο παράδειγμά μας, πως «ο ποιοτικός δάσκαλος καταθέτει καθημερινά την ψυχή του για το καλό των παιδιών και του σχολείου γενικότερα» (dde 406, dd 10/2005, παράγραφος 2, γραμμή 3-4). Δεν είναι δυνατό να καταθέτει κανείς την ψυχή του για το καλό των παιδιών χωρίς να αγαπά τα παιδιά, χωρίς να αγαπά τη διδασκαλία. Ο δάσκαλος παρουσιάζεται να εμπλέκεται με ολόκληρο το είναι του στη διδασκαλία, πράγμα που δύναται

να σημαίνει μια συναισθηματική δέσμευση με την εργασία του, μια εμπύθιση του εαυτού στη διδασκαλία.

Ο δάσκαλος δεν είναι ένας απλός παροχέας γνώσεων και δεξιοτήτων [(dde 2558 ημερ. 10/2010), (dde 3043, ημερ. 10/2011)]. Αντιθέτως, αναμένεται να πλάθει χαρακτήρες, αξίες και όχι μόνο (dde 3817 ημερ. 09/2013), να «καθοδηγεί» και να «συντροφεύει» (dde 2558 ημερ. 10/2010). Σύμφωνα με τον Κανονισμό 24 (Ο περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμοί 2008, σ.1820, υποπαράγραφος 13), ο ρόλος του είναι αυτός του «παιδαγωγού» και αφορά στη σφαιρική διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού (ό.π. Κανονισμός 22, σ.1816, υποπαράγραφος 17), ή αλλιώς τη διαμόρφωση της ψυχής του παιδιού. Αυτόν τον καθοδηγητή-δάσκαλο πρέπει να χαρακτηρίζουν, σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό λόγο, η ευαισθησία, ο σεβασμός προς το παιδί και τη διαφορετικότητά του, η έκφραση δημοκρατικής συμπεριφοράς, η αξιοπρέπεια, η ευγένεια και η διακριτικότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας μας παραπέμπουν στην έννοια του «καλού ανθρώπου», αφού αποτελούν ενσωματωμένα χαρακτηριστικά στο είναι ενός ανθρώπου, τα οποία οικοδομούνται σταδιακά στην ψυχή, μέσα από καθημερινά βιώματα και συμπεριφορές ζωής που επιδρούν στον και κτίζουν τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου.

Ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος δεν αναζητεί ωστόσο τον «καλό άνθρωπο», δεν αναζητεί τον δάσκαλο που αγαπά τα παιδιά και έχει πάθος για τη διδασκαλία, πράγμα που τον αφήνει εκτεθειμένο, αφού δημιουργεί μια ασυνέπεια μεταξύ του εκφραζόμενου λόγου και πράξης. Αρκεί να αναλογισθούμε πως υφίσταται, όπως έχουμε ήδη κατ'επανάληψη αναφέρει, μια πλήρης αδιαφορία και από τους τρεις λόγους για την ανάγκη ύπαρξης ενδογενών κινήτρων στην επιλογή του επαγγέλματος της διδασκαλίας. Τα κριτήρια επιλογής για σκοπούς διορισμού στη Δημοτική Εκπαίδευση κάτω από το νέο σύστημα διορισμών αφορούν αποκλειστικά γνώσεις (ένα ποσοστό μέχρι 67 μονάδες αφορά το γνωσιολογικό τομέα, άμεσα ή έμμεσα) και δεξιότητες (συσσωρεύουν μαζί με τις γνώσεις ένα συνολικό ποσοστό μοριοδότησης μέχρι 87 μονάδες, ενώ μέχρι 13 μονάδες αφορούν κριτήρια άσχετα με τη διδασκαλία, όπως υπηρεσία στην Εθνική Φρουρά), (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ.2) Νόμος του 2015). Η αναζήτηση αφορά στον δυνητικά αποτελεσματικότερο δάσκαλο, και όχι τον καλό άνθρωπο.

Ο εκπαιδευτικός λόγος δύναται να ξεφεύγει από το εδώλιο του κατηγορημένου δεδομένου ότι οι Υπουργοί Παιδείας και Πολιτισμού και των τριών κυβερνήσεων θεωρούν ως δεδομένο ότι όλοι οι δάσκαλοι τρέφουν αγάπη για τα παιδιά, εξού και τους υπόσχονται ότι θα έχουν την αγάπη των δασκάλων τους [(dde 1483 ημερ. 09/2008), (dde 3408, ημερ. 09/2012), (dde 4244, ημερ. 09/2014)]. Από τη στιγμή που έρευνες που αφορούν την επιλογή του επαγγέλματος δασκάλου δείχνουν ότι τα ενδογενή κίνητρα δεν αποτελούν τα μοναδικά

(Phtiaka, 2002, αναφ. στο Karagiorgi & Symeou, 2006· Menon & Christou, 2002· Papanastasiou & Papanastasiou, 1997, 1998, όπ. αναφ. στο Zembylas & Papanastasiou, 2005), και λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την πολλότητα και τη μοναδικότητα της ψυχής (Καστοριάδης, 1999· Augustine, On the Trinity, VI.2.8 όπ. αναφ. στο Goetz & Taliaferro, 2011: 45), ο εκπαιδευτικός λόγος παραμένει εκτεθειμένος.

Από την άλλη, η έντονη παρουσία του χαρακτηριστικού του εργαλειακού γνωστικού τεχνοκράτη σε συνάρτηση με τον κάθετο περιορισμό της αυτονομίας του δασκάλου συνιστούν ακόμη μια επιβεβαίωση πως στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου δεν βρίσκεται η επιλογή του καλού ανθρώπου. Αυτό που φαίνεται να έχει πρωταρχική σημασία είναι η αποτελεσματική εκτέλεση ενός ρόλου. Ωστόσο, ένας οποιοσδήποτε ρόλος δεν αποτελεί, όπως πολύ ορθά υποδεικνύει η Βαλαλά-Πεντζοπούλου (1998: 43), τίποτε άλλο παρά ένα «συμπτωματικό γνώρισμα» του ανθρώπου· το γνώρισμα «δάσκαλος» «είναι κατά συμβεβηκός» (ό.π.) και δεν αφορά την ολότητα. Από τη στιγμή που δεν επιλέγεται ο άνθρωπος, δεν είναι δυνατό να λεχθεί πως επιλέγεται ο καλός παιδαγωγός, αφού για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι κανείς καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014).

Η εικόνα παρουσίας του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης δέχεται πλήγματα, τα οποία δημιουργούν σε αυτή ρωγμές, οι οποίες αποδυναμώνουν αυτό το στοιχείο. Πλήγμα σε αυτή την εικόνα αποτελεί και η τοποθέτηση του δασκάλου μέσα σε ένα ασφυκτικό κλοιό αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας [(dde 406 ημερ. 10/2005), (7.1.02.7.6 ημερ. 20/11/2012), (7.1.05.2 ημερ. 24/09/2015)]. Αυτός ο εγκλωβισμός αγνοεί, σύμφωνα με τον O' Connor (2008, όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012), τόσο τη συναισθηματική διάσταση όσο και τη διάσταση της έγνοιας που εμπερικλείει η διδασκαλία. Από τη στιγμή που αυτοί οι δύο παράγοντες αγνοούνται, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για παρουσία παιδαγωγικής αγάπης.

Έντονες ρωγμές στην αναδυόμενη θετική εικόνα παρουσίας του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης προκαλεί και η ύπαρξη κενού, ασυνέχειας και απουσίας καθολικότητας στην αναγνώριση της παιδαγωγικής αγάπης ως αναγκαίο θεμέλιο της παιδαγωγικής σχέσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτή η αναγνώριση περιορίζεται στη Δημοτική Εκπαίδευση [(7.1.03, ημερ. 12/10/2006), (dde 1483, ημερ. 09/2008), (dde 3408 ημερ. 9/2012)], ως αυτή η ανθρώπινη ανάγκη για αγάπη, για καλοσύνη, για εμπιστοσύνη, για ασφάλεια, για εκδήλωση σεβασμού στη μοναδικότητα και διαφορετικότητα και έκφρασης τακτ να μην υφίσταται πέραν από μια ορισμένη ηλικία σε ένα μανθάνοντα.

Η ίδια εικόνα αποδόμησης επαναλαμβάνεται και στην περίπτωση των εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας, η χρήση των οποίων παραπέμπει σε εκδήλωση σεβασμού προς το παιδί και τη μοναδικότητά του, αφού αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες μαθησιακές και αναπτυξιακές ανάγκες του. Αυτός ο σεβασμός και αυτή η αναγνώριση με τη σειρά τους μας παραπέμπουν στην έννοια της παιδαγωγικής αγάπης. Ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος και ο Ενωσιακός παρουσιάζουν μια ταύτιση γύρω από το θέμα της εξατομίκευσης. Για παράδειγμα, η κυπριακή εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη δυνατότητα στον δάσκαλο να «διαφοροποιεί τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών» (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α', σ.6, παράγραφος αρ.2, τελευταία γραμμή), όπως και τη δυνατότητα άσκησης παιδαγωγικής αυτονομίας για την «οργάνωση διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να καταλήγει σε μάθηση για όλους» (7.1.02.7.6, ημερ. 20/11/2012). Από την πλευρά του ο Ενωσιακός λόγος απαιτεί όπως οι δάσκαλοι να είναι σε θέση, έχοντας τις απαιτούμενες δεξιότητες, «να προσδιορίσουν τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε μεμονωμένου μαθητή και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διδασκαλίας» [(COM2007) 392 τελικό, σ.13, παράγραφος αρ.2.3.2, παράγραφος 1, υπο-παράγραφος 1].

Αυτές οι δηλώσεις δύνανται να ερμηνευτούν, από τη μια, ως αναγνώριση της μοναδικότητας του παιδιού και ως έκφραση έγνοιας για τις ιδιαίτερες του ανάγκες, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Από την άλλη, ωστόσο, δεδομένης της υπερέμφασης που υφίσταται στην αποτελεσματικότητα, στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, η γνησιότητα εκδήλωσης αληθινής έγνοιας για το παιδί δύναται να τεθεί υπό αμφισβήτηση. Αντλώντας από τον Μπέλλα (1977: 20 όπ. αναφ. στο <https://el.wikipedia.org/wiki/Μέθοδος>), ο οποίος υποδεικνύει πως η «έννοια της καταλληλότητας» όσον αφορά στη χρήση μιας μεθόδου, δηλαδή «συντονισμένων διαδικασιών και τακτικών που αυξάνουν τις πιθανότητες της κατάληξης του επιδιωκόμενου σκοπού», προϋποθέτει «τα μέσα και οι τρόποι (να) είναι προσαρμοσμένοι απόλυτα στη φύση, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιομορφίες του επιδιωκόμενου σκοπού», στην προκειμένη περίπτωση στα μαθησιακά χαρακτηριστικά και ιδιομορφίες του παιδιού, μπορεί να λεχθεί πως η εξατομίκευση στις διδακτικές πρακτικές αποτελεί απλά ένα μέσο, μια πρακτική διευθέτηση, στην επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού, που δεν είναι άλλος από την παραγωγή υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι θεμελιώνεται στην παιδαγωγική αγάπη. Αντιθέτως, μπορεί να λεχθεί ότι αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από μια χρηστικότητα και εδράζεται στην αποτελεσματικότητα. Ως εκ τούτου, η έκφραση έγνοιας προς το παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί απλά ως προσωπείο.

Αυτή η αμφισβήτηση της αλήθειας του λόγου ενδυναμώνεται αν λάβουμε υπόψη πως στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού λόγου «οι πολιτικές» μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, οι οποίες «επιδιώκουν την αύξηση της αποτελεσματικότητας ... του εκπαιδευτικού συστήματος», έχουν «ως μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο στόχο την ενίσχυση της οικονομίας και τη στήριξη της κοινωνίας», καθώς και την αναφορά πως μέρος του «ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδιασμού» προς επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί η «**στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή**» (έμφαση δική μας), (Υπουργείο Οικονομικών, Μάιος 2016, Κεφάλαιο 3, «Δήλωση Πολιτικής Απασχόλησης», σ.7). Παράλληλα ας μη ξεχνάμε πως υφίσταται λογικά ένα επιπρόσθετο κίνητρο από μέρους της πολιτείας για «στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή». Εάν η εκπαίδευση αποτύχει σε αυτή της την αποστολή, αυτό θα συνεπάγεται ένα τεράστιο κόστος όταν ένα παιδί «εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο ή/και μένει αναλφάβητο». Το κόστος αυτό «ανέρχεται σε ποσό άνω του ενός εκατομμυρίου Ευρώ σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, πέραν του ότι δεν μπορεί να εξασφαλίσει ποιότητα ζωής και εξαρτάται από τις παροχές κοινωνικής πρόνοιας σε όλη τη ζωή του» (Προεκλογικό Πρόγραμμα Νίκου Αναστασιάδη, Φεβρουάριος 2013: 98).

Ενισχυτική αυτής της αποδόμησης παρουσίας του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης είναι και η εστίαση στις τεκμαιρόμενες και όχι στις εκφραζόμενες ανάγκες των παιδιών, όπως αναδύεται μέσα από την κλειστότητα του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος, τα οποία διαμορφώνονται κεντρικά από το ΥΠΠ, καθώς και την έμφαση στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Από τη στιγμή που υφίσταται ανισορροπία, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για ηθική της φροντίδας Noddings (2005), μια έννοια που συνιστά ένδειξη αγάπης και σεβασμού προς το παιδί.

Η θετική εικόνα παρουσίας του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο φαίνεται να αυτοκαταρρέει, δεδομένου των πληγμάτων που αυτή δέχεται εκ των έσω. Ο συγκεκριμένος επιμέρους λόγος που υπηρετεί αυτό το χαρακτηριστικό ταυτότητας φαίνεται να είναι ένας επιφανειακός λόγος, χωρίς γερά θεμέλια. Και αυτό διότι, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός λόγος επιλέγει τον ρόλο και όχι τον άνθρωπο, ακρωτηριάζοντας την ψυχή ως ολότητα, αυτόματα κόβει τις ρίζες της έννοιας «παιδαγωγική αγάπη», αφού αυτό που την τρέφει και καθιστά την παρουσία της εφικτή δεν είναι άλλο από την έννοια «άνθρωπος», ως ολότητα που περιλαμβάνει και τη συναισθηματική σφαίρα. Κατά συνέπεια, και δεδομένου παράλληλα πως ο λόγος που συνθέτει τη θετική εικόνα που παρουσιάσαμε είναι ως επί το πλείστον περιστασιακός – (αναδύεται, για παράδειγμα, στα μηνύματα των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού με την ευκαιρία της Παγκόσμιας Ημέρας των Εκπαιδευτικών, σε εγκυκλίους της Διεύθυνσης

Δημοτικής Εκπαίδευσης και μηνύματα των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού με την ευκαιρία της έναρξης της σχολικής χρονιάς) – θα μπορούσε να θεωρηθεί πως υφίσταται μάλλον ένας σφετερισμός της έννοιας «παιδαγωγική αγάπη» για ιδιοτελείς σκοπούς.

Σύνοψη των συγκριτικών ευρημάτων

Με βάση το συνολικό αναδυόμενο σκηνικό μπορεί να λεχθεί, συνοψίζοντας, πως και οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι απαντούν στο ερευνητικό μας ερώτημα με μια φωνή. Όραμά τους δεν είναι να οικοδομήσουν ένα αληθινά ανθρώπινο δάσκαλο, αντικρίζοντας τον ως ένα αδιαίρετο «όλο», με νου αλλά και με ψυχή, ο οποίος έχει ανάγκη τη δημιουργία δεσμού με την εργασία του ως μέσω έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού, ως ολότητα (Kahn, 1990 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004). Αυτή η κοινή φωνή παράγεται μέσα από μια κοινή ιδεολογία η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της ανάπτυξης και της προόδου. Η συνεχής οικονομική πρόοδος φαίνεται να αποτελεί το άλφα και το ωμέγα και για τους τρεις δρώντες. Η εστίαση είναι και πάλι κοινή και τοποθετείται πρώτιστα στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Ο οικονομικός λόγος, ένας καθόλα ορθολογικός λόγος, κυριαρχεί επί του εκπαιδευτικού. Ο ορθολογισμός διατρέχει κάθετα όλα τα κείμενα.

Δεδομένης της ιδιαίτερης έγνοιας για συνεχή οικονομική πρόοδο, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε θεραπαίνιδα της οικονομίας. Πρωταρχικός της στόχος και αποστολή της είναι η οικοδόμηση του εκάστοτε εργατικού δυναμικού που η οικονομία έχει ανάγκη, είναι με άλλα λόγια η δημιουργία ενός εργάτη, ακριβέστερα στην περίπτωση της ΕΕ και της Τράπεζας, ενός υψηλά εξειδικευμένου εργάτη, ικανού να κινεί την οικονομία προς τα εμπρός. Στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να μορφώσει, δεν είναι δηλαδή η «εσωτερική διάπλαση και καλλιέργεια του ατόμου» (Πυργιωτάκης, 2011: 72), δεν είναι να «δώσει μορφή», πράγμα που προϋποθέτει ότι η εκπαίδευση μορφώνει το όλο, ολόκληρο τον άνθρωπο (Gundem, 2010, όπ. αναφ. στο Philiprou, 2014). Ο ρόλος της είναι συγκεκριμένος και περιοριστικός και αφορά την παροχή στο παιδί χρηστικών γνώσεων και δεξιοτήτων που η οικονομία έχει ανάγκη, με ιδιαίτερη βαρύτητα να τοποθετείται στις δεξιότητες. Το νόημα της έννοιας «άνθρωπος» διαμορφώνεται μέσα από τον οικονομικό λόγο και υφίσταται μια εννοιολογική συρρίκνωση. Στο κριτικής σημασίας ερώτημα, «τι είναι ο άνθρωπος;» οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι εφαρμόζουν μια μονοδιάστατη οπτική και απαντούν με μια ταύτιση του όλου ανθρώπου με ένα κατά συμβεβηκός γνώρισμά του, αυτό του παραγωγικού εργάτη. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και των τριών εκπαιδευτικών πολιτικών φαίνεται να βρίσκεται ο ρόλος, και όχι η ουσία, δηλαδή ο άνθρωπος. Ο άνθρωπος αναδύεται ως εργαλείο που

χρησιμοποιείται για οικονομική ανάπτυξη, πράγμα που μας παραπέμπει σε μια αντικειμενοποίηση του.

Από τη στιγμή που η εστίαση τοποθετείται στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, δηλαδή στην ανάπτυξη της σφαίρας της νόησης, ο άνθρωπος αναδύεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος, η οποία εξοβελίζεται. Αυτό σημαίνει πως η ανθρώπινη ψυχή δεν αναγνωρίζεται ως «μια οργανωμένη ολότητα» (Τομασίδης, 1982: 225), τα μέλη της οποίας βρίσκονται σε διαρκή «λειτουργική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση», (ό.π.: 12). Από τη στιγμή που ο ψυχικός κόσμος του ανθρώπου διχοτομείται άνθρωπος και μια ψυχική δύναμη, αυτή των συναισθημάτων, εξοβελίζεται μπορεί να ειπωθεί πως υφίσταται μια δυσλειτουργία στην ψυχή. Και αυτό διότι είναι οι «ψυχικές δυνάμεις (ορμές, συναισθήματα, βουλητικά βιώματα) (που) δραστηριοποιούν τις ψυχικές λειτουργίες», όπως για παράδειγμα την αντίληψη, τη σκέψη (ό.π.: 486 ό.π. αναφ. στο Τομασίδης, 1982: 406). Όπως συμπερασματικά καταλήγει και ο Vygotsky (1934/1987: 282 ό.π. αναφ. στο Beatty & Brew, 2004: 330), είναι «η συναισθηματική και βουλητική τάση (που) βρίσκεται πίσω από τη σκέψη». Ως εκ τούτου, η κάθετη εστίαση στη νόηση συνιστά ένα παραλογισμό, αφού αυτή η λειτουργία βρίσκεται σε μια σχέση εξάρτησης από τις ψυχικές δυνάμεις. Δεδομένου του κουτσουρέματος της ανθρώπινης ψυχής και της επακόλουθης δυσλειτουργίας της, η ανθρώπινη φιγούρα αναδύεται παραμορφωμένη, ελλειπτική, αγνώριστη σε σχέση με την ολότητα της. Ο άνθρωπος αναδύεται μισο-άνθρωπος, με την εστίαση να τοποθετείται σε μια μόνο διάστασή του, αυτή του παραγωγικού εργάτη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Αυτό το ελλειπτικό, το μισο-ανθρώπινο στοιχείο μεταφέρεται και καθρεφτίζεται και στο προφίλ του δασκάλου. Και αυτό για δύο βασικά λόγους: (α) Από τη στιγμή που η εστίαση όσον αφορά τον άνθρωπο γενικά τοποθετείται στον ρόλο, έχουμε μια αναπαραγωγή αυτής της εστίασης και στην περίπτωση του δασκάλου. Αυτό που ουσιαστικά βλέπουν στον δάσκαλο οι διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών των τριών δρώντων δεν είναι τον άνθρωπο αλλά το κατά συμβεβηκός γνώρισμά του, αυτό του δασκάλου. (β) Δεδομένου ότι οι προδιαγραφές της ταυτότητας δασκάλου είναι άρρηκτα προσδεμένες στο προφίλ της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, στην προκειμένη περίπτωση του παραγωγικού εργάτη, η παρουσία του ανθρώπου ως ολότητα στη σχολική τάξη, δηλαδή ενός δασκάλου που καταθέτει την ψυχή του ως ολότητα, θα συνιστούσε πλεονασμό. Από τη στιγμή που πρώτιστη αποστολή της εκπαίδευσης είναι η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων σε αυτό τον μελλοντικό άνθρωπο-πολίτη, ένας γνωστικός εργαλειακός τεχνοκράτης που μπορεί να εκτελεί αποτελεσματικά τον ρόλο του, να παράγει δηλαδή υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα θα επαρκούσε.

Η αντιστοιχία που υφίσταται σε σχέση με το νόημα που αποδίδεται στη διδασκαλία, ως αποκλειστική σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, και την οικοδόμηση του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη ως μια σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων συνιστά μια περαιτέρω τεκμηρίωση του καθρεφτίσματος του μισο-ανθρώπινου στοιχείου. Με δεδομένη την εστίαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες του δασκάλου, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, η διδασκαλία αναδύεται αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος. Ως εκ τούτου, ο δάσκαλος αναδύεται μισο-άνθρωπος. Αυτό που φαίνεται να έχει σημασία είναι η ανάπτυξη της νόησης του δασκάλου, ακριβώς όπως συμβαίνει και με την περίπτωση του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη.

Τα χαρακτηριστικά ταυτότητας δασκάλου που διερευνήθηκαν βρίσκονται σε σύμπτωση με το αναδυόμενο σκηνικό που περιγράψαμε. Χαρακτηριστικά που εννοιολογικά προκύπτουν μέσα από μια αναγνώριση της συναισθηματικής σφαίρας της ψυχής, ή/και μια αναγνώριση της ψυχής ως ολότητα, η οποία προϋποθέτει αναγνώριση και της ύπαρξης του ασυνείδητου, εξοβελίζονται. Ο αυθεντικός, ο δημιουργικός, και με αγάπη για τα παιδιά δεν φαίνεται να αποτελούν σημαντικά κεφάλαια για τους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους, αφού δεν έχουν ουσιαστικά παρουσία. Το αντίθετο συμβαίνει με χαρακτηριστικά που εννοιολογικά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον ορθολογισμό, με τη σφαίρα της νόησης και της συνείδησης. Το χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη αναδύεται έντονα και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους, πράγμα που συμπλέει με την κάθετη εστίαση στον ρόλο, και όχι στον όλο άνθρωπο. Πρώτο σε ένταση και εστίαση χαρακτηριστικό μπορεί με ασφάλεια να λεχθεί είναι αυτό του αποτελεσματικού. Αυτή η πρωτιά είναι απόλυτα κατανοητή δεδομένου του ξεκάθਾਰου ρόλου που ανατίθεται στην εκπαίδευση, ως διαμορφωτής της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, δηλαδή του παραγωγικού εργάτη, και της ανάδυσης της εκπαίδευσης ως κινητήρια, προωθητική δύναμη της οικονομικής ανάπτυξης. Αυτή η κάθετη εστίαση στην αποτελεσματικότητα/ αποδοτικότητα μέσα στην οποία εγκλωβίζεται ο δάσκαλος λειτουργεί αποτρεπτικά στην ανάπτυξη τόσο του χαρακτηριστικού του αυθεντικού, όσο και του δημιουργικού και με αγάπη για τα παιδιά, αφού σημαίνει πως αγνοείται όχι μόνο η συναισθηματική διάσταση αλλά και η διάσταση της έγνοιας που εμπερικλείει η διδασκαλία (Ο' Connor, 2008 όπ. αναφ. στο Wilkins et al., 2012). Από τη στιγμή δε που το χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη αναδύεται έντονο και σε συνάρτηση με την υπερέμφαση στην οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού δασκάλου – πράγμα που σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να διοικείται ή/και να καθοδηγείται πολύπλευρα – το χαρακτηριστικό του αυτόνομου αναδύεται υποβαθμισμένο.

Γενικά μπορεί να λεχθεί πως η σχέση του δασκάλου με την εργασία του είναι μια σχέση άψυχη, με την έννοια της απουσίας του στοιχείου της ζωντάνιας. Αυτό το στοιχείο

θα ήταν παρόν αν υπήρχε δέσμευση στην εργασία, αν υπήρχε η δημιουργία προσωπικού νοήματος που θα επέτρεπε μια εμπύθιση του εαυτού στην εργασία, όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά. Από τη στιγμή που η ανθρώπινη ψυχή κουτσορευτεί και ο άνθρωπος αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος, από το αναδύμενο σκηνικό απουσιάζουν σημαντικές λέξεις, όπως χαρά, ενθουσιασμός, αγάπη, πάθος, ευχαρίστηση, απόλαυση, αυθορμητισμός, επιθυμία, λέξεις που θα απομάκρυναν τον άνθρωπο από την εικόνα μιας παραγωγικής μηχανής. Το «ερωτικό στοιχείο», δηλαδή «μια βαθιά αίσθηση σκοπού και ενέργειας», με την Ελληνική έννοια του όρου «έρωτας» (Moore, 1992: 273 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 42) απουσιάζει σε αυτή τη σχέση. «Εάν η εργασία δεν έχει ένα ερωτικό τόνο, τότε πιθανώς να λείπει και η ψυχή», μας υποβάλλει ο Moore (ό.π.), πράγμα που στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται να συμβαίνει, αφού η ψυχή έχει κουτσορευτεί.

Πραγματοποιούμε στη συνέχεια μια διαφορετική ανάγνωση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας, η οποία ουσιαστικά αιτιολογεί τις ταυτίσεις και τις συγκλίσεις που η συγκριτική εικόνα παρουσιάζει.

Κεφάλαιο 7^ο

Μια διαφορετική ανάγνωση των ευρημάτων της έρευνάς μας και συμπεράσματα

Στον πυρήνα των ευρημάτων της έρευνάς μας βρίσκεται το γεγονός ότι τόσο ο μελλοντικός ιδανικός άνθρωπος-πολίτης, τον οποίο η εκπαίδευση αναμένεται να εκπαιδεύσει, όσο και το βασικό εργαλείο αυτού του ανατιθέμενου έργου, δηλαδή, ο δάσκαλος, αναδύονται και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους ως μισο-άνθρωπινοι (semi-human). Παρουσιάζονται δε να αντικειμενοποιούνται και να υποβαθμίζονται στο επίπεδο μιας παραγωγικής μηχανής. Αυτό το αναδύμενο σκηνικό δημιουργεί μια έντονα αρνητική εικόνα, με πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Ο όλος άνθρωπος δεν φαίνεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των τριών δρώντων. Οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ακολουθούν τους μεγάλους κλασικούς φιλοσόφους και δεν λαμβάνουν “«το «άτομο» στην πληρότητά του, μαζί με την «ορθολογική» του ικανότητα, αλλά και μαζί με τα πάθη του, τα αισθήματά του, τις επιθυμίες του, κ.τ.λ” (Καστοριάδης, 1999: 56), αλλά ούτε και μπορούμε να πούμε ότι ασπάζονται τη σκέψη του Τερέντιο, η οποία αγκαλιάζει την έννοια του ανθρώπου με μια απόλυτη ευρύτητα που αναγνωρίζει παράλληλα την ανθρώπινη μοναδικότητα. Λέει αυτός ο Ρωμαίος θεατρικός συγγραφέας: "humani nihil alien umputo", (ό.π.), δηλαδή: «είμαι άνθρωπος, και τίποτα το ανθρώπινο δεν το θεωρώ ξένο προς εμένα».

Τα επιμέρους ευρήματα της έρευνάς μας όσον αφορά τα έξι χαρακτηριστικά ταυτότητας συνιστούν ουσιαστικά απόρροια αυτής της μονοδιάστατης και ελλειπτικής οπτικήςμέσα από την οποία αντικρίζεται ο άνθρωπος. Όπως έχουμε ήδη καταδείξει, η συνολική αναδυόμενη εικόνα κατά δρώντα γίνεται κατανοητή, μέσα από μια ερμηνεία στο πλαίσιο του συγκεκριμένου του κάθε δρώντα κεχωρισμένα. Ωστόσο, από τη στιγμή που υπάρχουν ταυτίσεις και έντονες συγκλίσεις μεταξύ των τριών λόγων, είμαστε υποχρεωμένοι να διερευνήσουμε περαιτέρω αυτό το φαινόμενο. Αναμφίβολα κάποιος θα μπορούσε να επιλέξει τον εύκολο δρόμο και να αποδώσει αυτό το αναδυόμενο σκηνικό σε τυχαιότητα. Δεδομένου όμως ότι οι εκφραζόμενοι λόγοι απορρέουν από ένα κοινωνικο-ιστορικό κόσμο, η εξέλιξη του οποίου δεν συντελείται μέσα σε στεγανά, χρονικά ή άλλα – αντιθέτως υφίστανται στο παρασκήνιο ενοποιητικές και συνεχόμενες γραμμές – επιβάλλεται να αναζητήσουμε μέσα σε αυτό το πλαίσιο κοινούς παρανομαστές που να συνδέουν τους τρεις δρώντες. Δύο τέτοιοι παρανομαστές, αλληλένδετοι μεταξύ τους, ως συγκοινωνούντα δοχεία, θα λέγαμε, (τους έχουμε ήδη αναφέρει κάτω από τη συγκρισιμότητα των τριών περιπτώσεων, στο κεφάλαιο 1), είναι οι ακόλουθοι: (α) και οι τρεις δρώντες αντιπροσωπεύουν αυτό που θα ονομάζαμε σύγχρονη εποχή – ή αλλιώς η εποχή της νεωτερικότητας, εντός της οποίας και λειτουργούν και (β) αποτελούν μέρος της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας.

Θεμελιώνουμε την επιλογή αυτών των παρανομαστών στη σκέψη του Κορνήλιου Καστοριάδη, ο οποίος συζητά πως το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα τρέφεται “«εκ των άνω» με τη ζωντανή κουλτούρα της εποχής του”, όπως άλλωστε τρέφονταν και το κλασικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καστοριάδης, 2000: 24). Επομένως, θα μπορούσε να λεχθεί πως ο λόγος που χρησιμοποιείται στα κείμενα συνιστά παράγωγο ενός ευρύτερου πλαισίου, αυτού της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτό το συμπέρασμά μας ενδυναμώνεται αν λάβουμε παράλληλα υπόψη πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα υπο-σύστημα ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και επομένως δέχεται επιδράσεις από άλλα υπο-συστήματα, όπως αυτού της οικονομίας, για παράδειγμα, και πως οι πολιτικές αποτελούν «ιδεολογικά και πολιτικά δημιουργήματα» που οικοδομούνται μέσα σε ένα «συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο» (Burton & Weiner 1990: 205, όπ. αναφ. στον Gale 1999: 399) – ένα πλαίσιο, θα προσθέταμε, που έχει μια προϊστορία, μέρος της οποίας υφίσταται ως παρόν. Κάτω από αυτό το πρίσμα σκέψης, μπορεί να συναχθεί πως οι εκφραζόμενες πολιτικές στα κείμενα που αναλύθηκαν δεν γεννήθηκαν μέσα από ένα κενό, αλλά συνιστούν ένα αντικατοπτρισμό των κυρίαρχων και μοναδικών στοιχείων που επικρατούν και χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνία σε μια συγκεκριμένη εποχή.

Οι υποθέσεις εργασίας μας επαληθεύτηκαν ως επί το πλείστον:

- (α) υπήρξε πράγματι εστίαση και προτεραιότητα και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους στην οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού και γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη τύπου δασκάλου, με αποτέλεσμα να προκαλείται μια υποβάθμιση ή/και εκτοπισμός των χαρακτηριστικών της αυθεντικότητας, της δημιουργικότητας και της παιδαγωγικής αγάπης, και να αναδύεται με τη σειρά της μια περιορισμένη αυτονομία·
- (β) ο κυπριακός εκπαιδευτικός λόγος φαίνεται να βρίσκεται σε τροχιά γύρω από τον Ενωσιακό και υφίσταται ως επί το πλείστον μια αναπαραγωγή του Ενωσιακού προφίλ ταυτότητας δασκάλου στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο. Η υπόθεσή μας όσον αφορά την υποβάθμιση ή/και τον εκτοπισμό των χαρακτηριστικών της αυθεντικότητας και της δημιουργικότητας θα ήταν έντονη στον Ενωσιακό εκπαιδευτικό λόγο όσον και στον εκπαιδευτικό λόγο της Παγκόσμιας Τράπεζας δεν επαληθεύτηκε. Μικροδιαφορές υφίστανται ανάμεσα στους τρεις δρώντες όσον αφορά το χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας. Από την άλλη, όσον αφορά το χαρακτηριστικό της αυθεντικότητας, οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές·
- (γ) το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αγάπης αναμενόταν να ήταν εντονότερο στον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο από ότι στις περιπτώσεις του Ενωσιακού εκπαιδευτικού λόγου και του εκπαιδευτικού λόγου της Παγκόσμιας Τράπεζας. Παρόλο που αυτό το χαρακτηριστικό όντως αναδύεται έντονο στα κείμενα της κυπριακής εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή η εικόνα καταλήγει στο τέλος να παρουσιάζεται αναξιόπιστη, όπως έχουμε ήδη συζητήσει, και κατά συνέπεια η αρχική ανάδυση του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης καταρρέει εκ των έδων και δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή.

Συζητούμε επομένως πως τα αίτια του αναδυόμενου σκηνικού είναι βαθύτερα και γενικότερα και πως ο καπιταλισμός που αποτελεί το θεμέλιο της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας, και ο τρόπος με τον οποίο αντικρίζει τον άνθρωπο καθώς και οι αξίες που αυτός ασπάζεται, σε συνάρτηση με τις προτεραιότητες και τις αξίες αυτής της κοινωνίας δημιουργούν την αναδυόμενη παραμόρφωση και υποβάθμιση του ανθρώπου. Ταυτόχρονα, συζητούμε επίσης πως τα ίδια τα θεμέλια της νεωτερικότητας, συμπεριλαμβανομένου και του κυρίαρχου τρόπου σκέψης της, καθώς και οι αξίες της και ο φακός μέσα από τον οποίο αντικρίζει το υποκείμενό της έχουν το δικό τους μερίδιο ευθύνης στη δημιουργία του αναδυόμενου σκηνικού. Υποστηρίζουμε, με άλλα λόγια, πως υφίσταται ένας

αντικατοπτρισμός της νεωτερικότητας μέσα στα κείμενα που αναλύθηκαν. Χρειάζεται επομένως να προσεγγίσουμε το θέμα κοινωνιολογικά και να επιχειρήσουμε μια κοινωνιολογική ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνάς μας, να εξετάσουμε ένα νέο συγκείμενο, εμβαθύνοντας στα οράματα και τις αξίες αυτής της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας (εφεξής και «Κοινωνία»), και του καπιταλισμού πάνω στον οποίο αυτή εδράζεται, διερευνώντας παράλληλα το περιεχόμενο που συνιστά την έννοια της νεωτερικότητας σε σχέση με τον άνθρωπο. Πρώτιστα, θα διερευνήσουμε πώς αυτή η Κοινωνία και ο καπιταλισμός αντικρίζουν τον άνθρωπο. Δεδομένου δε πως η διδασκαλία, με την υπερέμφασή του αποδίδεται στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη και την αποκοπή της από τη σφαίρα του συναισθήματος, αναδύεται ως τίποτε περισσότερο από μια εργασία, η οποία πρέπει απλά να εκτελείται αποτελεσματικά, θα διερευνήσουμε επίσης πώς αντικρίζει ο καπιταλισμός την εργασία. Τα αποτελέσματα αυτών των διερευνήσεων θα τοποθετούνται σε αντιπαραβολή με τα σχετικά ευρήματα της έρευνας μας.

Ξεκινούμε τη διερεύνησή μας με την εποχή της νεωτερικότητας και συνεχίζουμε με τη Δυτική καπιταλιστική κοινωνία και τον καπιταλισμό.

7.01 Νεωτερικότητα ορισμός, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ο όλος άνθρωπος

Παρόλο που δεν υπάρχει ομογλωμία στην επιστημονική κοινότητα, χρονολογικά η έναρξη της περιόδου της νεωτερικότητας μπορεί να προσδιοριστεί κατά τον 18^ο αιώνα, δηλαδή «την περίοδο του εκκοσμικευμένου κινήματος του Διαφωτισμού και την εκκίνηση της βιομηχανικής επανάστασης» (Giddens, 2001 όπ. αναφ. στο Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011: 101), με το καταληκτικό χρονικό όριο της να προσδιορίζεται μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011), σημαδεύοντας έτσι, κατά πολλούς ερευνητές, την εισαγωγή στην περίοδο της μετανεωτερικότητας. Ωστόσο, δεδομένου ότι «παραμένει νεφελώδες το κατά πόσο η τελευταία συνιστά μια νέα, ριζικά διαφορετική συνολική περίοδο και προσέγγιση» (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011: 107), τείνουμε να συμφωνήσουμε με τον Giddens, ο οποίος υποστηρίζει πως «δεν βρισκόμαστε στην είσοδο της μετανεωτερικής περιόδου, αλλά υφίσταται μια μετατόπιση σε μια περίοδο κατά την οποία οι συνέπειες της νεωτερικότητας γίνονται εμφανέστερες, ριζοσπαστικότερες και οικουμενικότερες» (Giddens, 2001: 17 όπ. αναφ. στο Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011: 108), πράγμα που σημαίνει πως η νεωτερικότητα εξακολουθεί να έχει παρουσία. Δεδομένου παράλληλα ότι τα κείμενα που αναλύθηκαν τοποθετούνται χρονικά στις αρχές του 21^{ου} αιώνα θεωρούμε ότι η νεωτερικότητα καλύπτει την περίοδο της διερεύνησης μας.

Οικοδομώντας στη σκέψη του Neophytou (2013), είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε πως δεν θεωρούμε ότι τα χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας είναι πανομοιότυπα σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης. Αντιθέτως, κάνουμε παραδεχτό ότι υφίστανται διαφορές ανάμεσα σε χώρες και κουλτούρες. Ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές, υφίστανται και κοινά χαρακτηριστικά στις περιπτώσεις όπου κράτη εμπίπτουν σε μια ευρύτερη κατηγορία, όπως για παράδειγμα τα αναπτυγμένα βιομηχανικά κράτη. Η δική μας συζήτηση επικεντρώνεται στη Δυτική καπιταλιστική κοινωνία, την οποία ορίζουμε στη συνέχεια.

Η νεωτερική περίοδος συνδέεται με μια σειρά από σημαντικά γεγονότα, όπως: την ανάδυση του έθνους κράτους, τον τονισμό της εθνικής κυριαρχίας και ταυτότητας, της εθνικής οικονομίας και κουλτούρας, τη βιομηχανική επανάσταση καθώς και την **ανάπτυξη των αστικών καπιταλιστικών κοινωνιών** (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011, έμφαση δική μας). Πέραν αυτών των γεγονότων, εύλογα τίθεται το ερώτημα, τι είναι αυτό που πραγματικά διακρίνει αυτή την εποχή από μια άλλη προγενέστερη της. Ο Καστοριάδης (1999: 16) συζητά πως «η ατομικότητα μιας περιόδου», αυτό δηλαδή που την κάνει να ξεχωρίζει από άλλες περιόδους, «πρέπει να αναζητηθεί στην ιδιαιτερότητα των φαντασιακών σημασιών που δημιουργεί και οι οποίες την κυριαρχούν». Ως προς τα τυπικά χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας, αυτή είναι «συνυφασμένη με τις προοπτικές και το «παράδειγμα» του Διαφωτισμού, που στρέφεται προς και ταυτίζεται με τη γραμμική πρόοδο, την απόλυτη-αντικειμενική αλήθεια και τον ορθολογικό σχεδιασμό» (Harvey, 2007: 29 όπ. αναφ. στο Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011: 101). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τη νεωτερικότητα ως γέννημα-θρέμμα του Διαφωτισμού (χρονικά πάμε πίσω στα τέλη του 17^{ου} αιώνα και αρχές του 18^{ου} ([https://el.wikipedia.org/wiki/ Διαφωτισμός](https://el.wikipedia.org/wiki/Διαφωτισμός)), πράγμα που συνεπάγεται «την απεριόριστη πίστη στον ορθό λόγο και την ανθρώπινη λογική ως του μόνου οργάνου ανεύρεσης της αντικειμενικής πραγματικότητας και αλήθειας, αλλά και της διαρκούς προόδου» (Hall & Gieben, 2003: 41-53 όπ. αναφ. στο Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011: 101).

Η νεωτερικότητα παρουσιάζεται να μην έχει αποκόψει τον ομφάλιο λώρο της σύνδεσής της με τον Διαφωτισμό και συνεχίζει να τρέφεται από τις δικές του φαντασιακές σημασίες, με πρώτη στη αυτή του ορθολογισμού. Υφίσταται, θα λέγαμε, ένας κληρονομημένος τρόπος σκέψης, ο οποίος υιοθετείται και εφαρμόζεται πιστά. Αυτή την πίστη στον ορθό λόγο, ως βασικό χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, καταδεικνύουν και πολλοί άλλοι μελετητές και στοχαστές. Ο φιλόσοφος Κορνήλιος Καστοριάδης θεωρεί πως τον χαρακτήρα της «μοντέρνας», όπως την αποκαλεί, εποχής, (μια περίοδος που την καθορίζει να εκτείνεται από το 1750 μέχρι και το 1950), (Καστοριάδης, 1999: 18) προσδίδουν δύο «πυρηνικές σημασίες», οι οποίες βρίσκονται σε αντίθεση και σε ένταση

μεταξύ τους (ό.π.: 20). Από τη μια, η «ατομική και κοινωνική αυτονομία» και από την άλλη «ηαπεριόριστη επέκταση της «ορθολογικής κυριαρχίας»» (ό.π.). Αυτή η υπερέμφαση στη λογική τρέφει και τον θετικισμό, ο οποίος σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2008), κυριαρχεί στην εποχή της νεωτερικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται παράλληλα, σύμφωνα με τους εν λόγω ερευνητές, από μια ιδιαίτερη έμφαση στην επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, και στην αντικειμενικότητα ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας του επιστημονικού λόγου. Αυτή η δημιουργηθείσα κατάσταση οδηγεί, σύμφωνα με τον Roszak (1970), σε αλλοτρίωση του ανθρώπου. Αξίζει να αναφέρουμε αυτούσια την κριτική του.

Ενώ η τέχνη και η λογοτεχνία του καιρού μας μάς λένε όλο και πιο απεγνωσμένα ότι η ασθένεια από την οποία πεθαίνει η εποχή μας είναι αυτή της αλλοτρίωσης, οι επιστήμες, με την αμείλικτη επιδίωξή τους για αντικειμενικότητα, ανεβάζουν την αλλοτρίωση στην αποθέωσή της ως το μοναδικό μας μέσο για την επίτευξη μιας έγκυρης σχέσης με την πραγματικότητα. Η αντικειμενική συνείδηση είναι η αλλοτριωμένη ζωή, προωθημένη στο πιο τιμητικό της status (με λατινικούς χαρακτήρες στο ίδιο το κείμενο) με τη μορφή της επιστημονικής μεθόδου. Υπό την αιγίδα της υποτάσσουμε τη φύση στις διαταγές μας μόνο, αποξενώνοντας τους εαυτούς μας από όλο και περισσότερα πράγματα από αυτά που βιώνουμε, μέχρι που η πραγματικότητα, για την οποία η αντικειμενικότητα μας λέει τόσο πολλά, τελικά γίνεται ένα σύμπαν απολιθωμένης αλλοτρίωσης (Roszak, 1970, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008: 28).

Ο ρόλος της επιστήμης, όπως καταδεικνύει η κριτική του Roszak, είναι κυρίαρχος και καταλυτικός. Αυτή η κυριαρχία της επιστήμης αναδύεται ξεκάθαρα και στη συζήτηση της Arendt, η οποία επισημαίνει πως υφίσταται μια δέσμευση σε «επιστημονικές» λύσεις και αυτή η δέσμευση αντικατοπτρίζει μια γενικότερη «εμμονή με την επιστήμη, η οποία έχει χαρακτηρίσει τον Δυτικό κόσμο από την άνοδο των μαθηματικών και της φυσικής τον 16^ο αιώνα» (Arendt, 1968: 346, όπ. αναφ. στο Clack, 2014: 263). Αυτή η «εμμονή» ωστόσο έχει αρνητικές συνέπειες για τον άνθρωπο. Στην αποσαθρωτική κριτική του ενάντια στον θετικισμό ο Habermas στέκεται ιδιαίτερα στον παράγοντα της επιστήμης και υποδεικνύει το γεγονός ότι αυτή «έχει εξυψωθεί σε ένα επίπεδο που θεωρείται σχεδόν άτρωτη – θεωρείται σχεδόν θρησκεία (επιστημονισμός) – σαν να πρόκειται για τη μοναδική επιστημολογία του δυτικού κόσμου», πράγμα που σημαίνει ότι «η γνώση συνολικά εξομοιώνεται με την επιστημονική γνώση» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 29). Η νεωτερικότητα παρουσιάζεται βαθειά εξαρτημένη από την επιστήμη, η οποία, θα μπορούσε να λεχθεί, αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της.

Από τη στιγμή που ένα στοιχείο είναι κυρίαρχο σημαίνει ότι έχει τη δύναμη να εκτοπίζει κάποια άλλα. Στην προκειμένη περίπτωση αυτή η κυριαρχία της επιστήμης εξοβελίζει «την ερμηνευτική, την αισθητική, την κριτική, την ηθική, τη δημιουργική αλλά

και άλλες μορφές γνώσης» (ό.π.). Ως εκ τούτου, η κατάσταση που διαμορφώνεται «υποβιβάζει τη συμπεριφορά στον τεχνοκρατισμό» σύμφωνα με τον Habermas (ό.π.). Αυτή η εικόνα βρίσκεται σε σύμπνοια με τη σκέψη του Jack Miller, ο οποίος παρατηρεί πως «οι σφαίρες της τέχνης, της ομορφιάς, της δημιουργικότητας, της ηθικής και της πνευματικότητας είναι ξεκάθαρα υποτελείς στην επιστήμη, στη λογική, την τεχνική, στη μέτρηση και στον έλεγχο» (Miller, 2011: 12). Από τη στιγμή που κυριαρχεί ο επιστημονικός λόγος, σημαίνει παράλληλα πως υφίσταται μια κυριαρχία θετικιστικής σκέψης, η οποία θεμελιώνεται στη λογική και στην απόλυτη αντικειμενικότητα, για την οποία έκανε λόγο ο Roszak. Εντός του πλαισίου του θετικισμού τρέφεται η πεποίθηση ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά «διέπεται από γενικούς νόμους και χαρακτηρίζεται από θεμελιώδεις κανονικότητες» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 31), πράγμα που σημαίνει πως η ανθρώπινη μοναδικότητα εξοβελίζεται. Αυτόν ακριβώς τον εξοβελισμό που λειτουργεί ισοπεδωτικά καταδεικνύει η Koutselini (1997) στον χώρο της εκπαίδευσης. Συζητά συγκεκριμένα:

η υπόθεση που υποβαστάζει οποιαδήποτε ρύθμιση της συμπεριφοράς είναι πως όλοι οι άνθρωποι, όλοι οι δάσκαλοι, όλοι οι μαθητές έχουν ένα κανονιστικό τρόπο να σκέφτονται, να νοιώθουν και να ενεργούν. Η προσωπικότητα, οι διαφορές και οι διαφοροποιήσεις των δασκάλων και των μαθητών θυσιάζονται έτσι σε μια εύκολα-διαχειρίσιμη οντότητα (Koutselini, 1997 όπ. αναφ. στο Neophytou, 2013: 142).

Η υπερέμφαση στον ορθό λόγο οδηγεί στο τέλος της ημέρας σε μια μονοδιάστατη οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο άνθρωπος. Η νεωτερικότητα αναδεικνύει ως πρωταρχικό γνώρισμά του τη λογική, πράγμα που σημαίνει ότι η ύπαρξη του περιορίζεται στον ρόλο ενός λογικά σκεπτόμενου όντος. Κάτω από αυτό το πρίσμα, θα μπορούσε να λεχθεί ότι η νεωτερικότητα κατασκευάζει το υποκείμενό της τρόπον τινά σαν μια λογική μηχανή, και ως τέτοια δεν μπορεί να διαθέτει ένα συναισθηματικό κόσμο. Αυτή ακριβώς την έννοια της μηχανής καταδεικνύει και ο καθηγητής Βασίλης Φίλιας στην κριτική του για τον σύγχρονο κόσμο, τον κόσμο της νεωτερικότητας δηλαδή, ο οποίος «αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως λιγότερο ή περισσότερο ατελές μηχάνημα» (Δασκαλάκης, 2013: 19). Δεδομένου ότι η μοναδικότητα του ανθρώπου θυσιάζεται ώστε να ταιριάζει με τους γενικούς νόμους και κανονικότητες, σε συνάρτηση με τον ανατιθέμενο ρόλο μιας λογικής μηχανής, εύλογα δημιουργείται μια απορία για τον σκοπό της ύπαρξης του ανθρώπου: είναι μήπως απλώς να σκέφτεται και να λειτουργεί ως ένα λογικό ον, ή υπάρχει κάτι περισσότερο στη ζωή του, ένας ίσως διευρυμένος και ανώτερος σκοπός;

Σύμφωνα με το δανό φιλόσοφο Søren Kierkegaard, υπάρχει όντως κάτι περισσότερο. Η ανθρώπινη ύπαρξη, για τον Kierkegaard, έχει ένα σκοπό, την αυτό-πραγμάτωση του ανθρώπου στο «υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης» του, πράγμα που προϋποθέτει λογικά το

ξεδίπλωμα της μοναδικότητας του. Ωστόσο, η κυριαρχία του ορθού λόγου, η απόλυτη πίστη στην επιστημονική και τεχνολογική προόδο αντιμάχονται, κατά τον Kierkegaard, την επίτευξη αυτού του σκοπού και «συμβάλλουν στην απανθρωποποίηση του ατόμου». Αυτή η μεγιστοποίηση της προσωπικής ανάπτυξης αποτελούσε για τον Kierkegaard μια ανθρώπινη ανάγκη και ήταν το νόημα της ύπαρξης, την οποία έβλεπε ως «συγκεκριμένη και ατομική, μοναδική και μη αναγώγιμη, μη υποκείμενη σε εννοιολογήσεις» (Beck, 1979, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008: 27). Από τη στιγμή που η νεωτερικότητα δεν έπαψε στις μέρες μας να πιστεύει στην επιστημονική και τεχνολογική προόδο, η απανθρωποποίηση για την οποία έκανε λόγο ο Kierkegaard τον 19^ο αιώνα στον οποίο έζησε συνεχίζει να υφίσταται. Η συζήτηση των Buhler και Allen (1972) όχι μόνο επιβεβαιώνει αυτή τη συνέχεια αλλά καταδεικνύει και μια επιδείνωση της όλης κατάστασης. Οι δύο ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως μεγάλο μέρος του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος του 20^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από μια «αυξανόμενη απανθρωποποίηση» (ό.π.: 32).

Ως μέρος αυτής της απανθρωποποίησης θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε και τον εξοβελισμό της θεμελιώδους διάστασης της ανθρώπινης ψυχής, αυτής του συναισθήματος, ως συνέπεια της κυριαρχίας του ορθολογισμού και των παραγώγων του. Τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί σχηματίζει με ιδιαίτερα παραστατικό τρόπο ο Τομασίδης, φέρνοντας σε αντιπαράθεση δύο εικόνες: από τη μια την κυριαρχία της λογικής και από την άλλη την κάθετη υποβάθμιση, ή καλύτερα τον παραγκωνισμό του συναισθήματος, επισημαίνοντας παράλληλα τις αρνητικές επιπτώσεις αυτής της κατάστασης στον άνθρωπο. Αξίζει να παραθέσουμε τη σχετική συζήτησή του αυτολεξεί.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ζωής αποτελεί μια βασική ανάγκη της εποχής μας, μιας εποχής που κυριαρχείται από την ψυχρή λογική του συμφέροντος και της υπολογιστικής μηχανής. Η εποχή μας μοιάζει με ένα δύσπλαστο σώμα με υπερτροφικό εγκέφαλο και ατροφική καρδιά. Το συναίσθημα καταπνίγεται ή και απωθείται κάτω από το κράτος της στεγνής λογικής, φαινόμενο ιδιαίτερα έκδηλο μέσα στις μεγάλες πολιτείες και τα βιομηχανοποιημένα κράτη. Η μονομερής ανάπτυξη της διάνοιας σε βάρος του συναισθήματος δημιουργεί τέρατα τεχνικής παραγωγής και βιομηχανικής προόδου, θαυμάσια οργάνωση όλων των δραστηριοτήτων του ανθρώπου, ακόμα και των ηθικών και ψυχαγωγικών, μειώνει όμως τη συναισθηματική θέρμη και αυθορμησία, κατασυντρίβει την αγάπη, τη συμπόνια, την άμεση θρησκευτική βίωση και, γενικά, τη συναισθηματική έξαρση. Η καταπίεση του συναισθήματος όμως δε μένει αδιαμαρτύρητη και χωρίς συνέπειες. Φιλόσοφοι της περιωπής του F. Nietzsche, του Theodor Lessing και του Jean-Marie Guyau έχουν επισημάνει τις τρομακτικές συνέπειες της απώθησης του συναισθήματος, που προκαλεί διαταραχές στην ψυχική ισορροπία του ατόμου και στην κοινωνική του ζωή (Τομασίδης, 1982: 575).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Έλληνας φιλόσοφος και παιδαγωγός, Σπυρίδωνας Καλλιάφας, ο οποίος, στο έργο του «Χαρακτηρισμός της Εποχής μας» (1953), τονίζει την «υπέρμετρο αύξηση της διανοήσεως που εξεμηδένισε την αξία των εξολογικών, δηλαδή των συναισθηματικών, θυμικών λειτουργιών». Τα συναισθήματα υφίστανται ένα «εξευτελισμό». Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η ψυχική ταραχή, «της οποίας λαμβάνομενο οδυνηροτάτην πείραν σήμερον» (ό.π.).

Θα μπορούσε ο άνθρωπος να αναστρέψει αυτή την κατάσταση; Η απάντηση που μας δίνει ο Weber απογοητεύει. Συζητά πως αυτή η κατάσταση, με την υπέρμετρη έμφαση στον ορθολογισμό, εγκλωβίζει τον άνθρωπο σε ένα «σιδερένιο κλουβί» από το οποίο δεν μπορεί να δραπετεύσει (Borbone, 2013: 108). Το υποκείμενο της νεωτερικότητας, όπως χαρακτηριστικά λέει ο Weber, «ένα είδος ειδικού χωρίς πνεύμα και φιλήδονου χωρίς καρδιά αναγκάστηκε να δεχτεί παθητικά την μοίρα» αυτού του σιδερένιου κλουβιού (ό.π., έμφαση στο κείμενο). Από τη στιγμή που αδυνατεί να δραπετεύσει ο άνθρωπος παραμένει μονοδιάστατος, ελλειπτικός, αφού μοναδικό στήριγμά του στην πορεία του στη ζωή είναι η λογική του. Μόνο με τα μάτια της λογικής και της εργαλειακής ορθολογικότητας δύναται να βλέπει τον κόσμο, έχοντας αποκόψει τον εαυτό του από το συναίσθημα. Συνέπεια αυτής η αποκοπής είναι η «απομάγευση του κόσμου», όπως χαρακτηριστικά λέει ο Weber, πράγμα που σημαίνει, σύμφωνα με τον D. MacRae (1987: 86-87 όπ. αναφ. στο Κονιόρδος, 2002: 45), ότι «αποδιώχνεται η μαγεία από τα πράγματα» – μια μαγεία που μόνο μέσω του συναισθήματος θα μπορούσε ο άνθρωπος να βιώσει και να αποδώσει.

Αξίζει παρενθετικά να σημειώσουμε πως αυτή η υπέρμετρη πίστη στον Ορθό Λόγο γέννησε και συνεχίζει να γεννά αντίρροπες δυνάμεις που αντιστέκονται και προσπαθούν να αποβάλουν αυτό το βάρος από τους ώμους του ανθρώπου. Το ρομαντικό κίνημα που αναπτύχθηκε στα τέλη του 18^{ου} αιώνα συνιστούσε ένα αντίβαρο στην ψυχρή λογική, μέσα από την «εξύμνηση εννοιών και ιδιοτήτων παραγκωνισμένων από την ορθολογιστική λαίλαπα», όπως για παράδειγμα, «τα συναισθήματα, τη φαντασία, το όνειρο, το ένστικτο» (Οι περιπέτειες του Ορθού Λόγου, ημερομηνίας 31 Ιουλίου 2008, http://e-cynical.blogspot.com.cy/2008/07/blog-post_31.html, σ.2-3). Ερχόμενοι στο παρόν, να σημειώσουμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφεται ένας «εσμός ανορθολογισμών», όπως για παράδειγμα ο ανατολικός μυστικισμός και η ενεργειακή ιατρική, ο οποίος δεν μπορεί να ιδωθεί παρά ως **«αντίδραση στο βάρος και τον αντιανθρωπισμό του εργαλειακού/τεχνοκρατικού λόγου, ο οποίος φέρεται σαν κακέκτυπη, διαστρεβλωμένη εκδοχή του Ορθού Λόγου στη σύγχρονη εποχή»** (ό.π.: 3, έμφαση στο κείμενο).

Παράγωγο του ορθολογισμού είναι ο εξορθολογισμός. Αυτή η έννοια αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας (Φρυδάκη & Bryson, 2004 όπ. αναφ. στο

Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός, 2011) και μια θεμελιώδη φαντασιακή σημασία που κυριαρχεί στην κοινωνική ζωή προκαλώντας και πάλι αρνητικές συνέπειες στον άνθρωπο. Ο Weber θεωρούσε ότι ενυπάρχει στην ιστορία μία κίνηση προς τον εξορθολογισμό της κοινωνικής ζωής. Η σκέψη του αποδείχτηκε τελικά ορθή, αφού ο εξορθολογισμός έχει καταστεί ο «κυρίαρχος τρόπος λειτουργίας των κοινωνιών, αρχικά των ευρωπαϊκών και στη συνέχεια όλου του κόσμου» (Κονιόρδος, 2002: 41). Συνεπώς, μπορεί να λεχθεί, δεδομένης της κυριαρχίας του, πως ο εξορθολογισμός αποτελεί πλέον τον κανόνα που χαρακτηρίζει την εποχή της νεωτερικότητας.

Από τη στιγμή που ο εξορθολογισμός κυριαρχεί ως τρόπος λειτουργίας των κοινωνιών, σημαίνει πως η παρουσία και η επίδρασή του δεν περιορίζεται σε κάποιους τομείς της κοινωνικής ζωής μόνο, αλλά αποτελεί το *modus operandi* της κοινωνίας ως ολότητα. Αυτό ακριβώς το σημείο καταδεικνύουν οι Horkheimer και Adorno στο *Dialectic of Enlightenment*. Αυτό που ιδιαίτερα χαρακτηρίζει τη νεωτερικότητα «είναι η **διαδικασία του εξορθολογισμού όλων των μορφών της ζωής**» (Wellmer, 2014: 707, έμφαση δική μας), καθώς και μια «εισβολή εργαλειακής ορθολογικότητας σε όλες της σφαίρες της» (ό.π.: 713). Από τη στιγμή που εξορθολογίζονται όλες οι μορφές της ζωής, έχουμε κάθε δικαίωμα να περιλάβουμε σε αυτή τη διαδικασία τόσο την εργασία όσο και την εκπαίδευση. Η εισβολή δε της εργαλειακής ορθολογικότητας προκαλεί μια εκτόξευση της έννοιας της χρησιμότητας στην κορυφή. «Για τον Διαφωτισμό, οτιδήποτε δεν συνάδει με τον κανόνα του υπολογισμού και της χρησιμότητας είναι ύποπτο. [...] Για τον Διαφωτισμό, αυτό που δεν μετατρέπεται σε αριθμούς, ... γίνεται ψευδαίσθηση, ο μοντέρνος θετικισμός το διαγράφει ως λογοτεχνία» (Adorno & Horkheimer, 1944: 6-7 όπ. αναφ. στο Runst & Horwitz, 2015: 127). Η νεωτερικότητα ακολουθεί πιστά τα αχνάρια του Διαφωτισμού, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Σε αυτή τη διαδικασία εξορθολογισμού και στην εφαρμογή της εργαλειακής ορθολογικότητας η ψυχρή λογική και οι αριθμοί πρωτοστατούν.

Τι σημαίνει ωστόσο να εξορθολογίζει κανείς τη ζωή; Σύμφωνα με τον Giddens (1997: 574, 594, όπ. αναφ. στο Κονιόρδος, 2002: 41, έμφαση δική μας), ο οποίος ερμηνεύει τη σκέψη του Weber, σημαίνει να οργανώνω την κοινωνική και οικονομική ζωή **«με βάση τις αρχές της αποτελεσματικότητας και στη βάση των τεχνικών γνώσεων»**. Αυτή η οργάνωση βασίζεται σε γραφειοκρατικές δομές, στις τεχνικές γνώσεις, στα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας (Κονιόρδος, 2002) – πράγμα που θα μπορούσε να λεχθεί ότι ο επιστημονικο-τεχνοκρατικός λόγος έχει την πρωτοκαθεδρία, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε λογικά για άλλη μια φορά σε αυτό που ο Weber αποκαλεί ««διανοητικοποίηση» ή απομάγευση του κόσμου» (Τερλεξής, 1999: 302).

Από την άλλη, η εισβολή της εργαλειακής ορθολογικότητας σε όλες τις σφαίρες της ζωής, συμπεριλαμβανομένης λογικά και της πολιτικής και της εκπαίδευσης, σημαίνει πως ο άνθρωπος είναι αιωνίως προσανατολισμένος στην επίτευξη κάποιου σκοπού, κάποιου στόχου, συγκεκριμένων δηλαδή αποτελεσμάτων, τα οποία έχουν προκαθοριστεί. Αναλυτικότερα, αυτό το είδος του εξορθολογισμού συνιστά, κατά τον Weber «τη μεθοδική εκπλήρωση» κάποιου απόλυτα καθορισμένου και πρακτικού σκοπού με τη χρήση επακριβώς υπολογισμένων και κατάλληλων μέσων (τεχνικός εξορθολογισμός)» (Τερλεξής, 1999: 302), «κατόπιν συστηματικού σχεδιασμού και υπολογισμού των διαθέσιμων πόρων ή γενικότερων δυνατοτήτων, σωστής εκτίμησης των πιθανών κινδύνων ή ρίσκων που συνεπάγεται η κάθε πορεία δράσης» (Σεραφετινίδου, 2003: 43). Τέτοιες πράξεις εδραιώνονται σε μια εργαλειακή ορθολογικότητα. Σύμφωνα με τον Marcuse, αυτή η μορφή εξορθολογισμού, υπό το πρίσμα της τεχνικής δηλαδή, «χειραγωγεί την ανθρωπότητα με το πρόσχημα της βελτίωσης της ζωής του ανθρώπου», (από υλικής απόψεως δηλαδή), χωρίς ωστόσο «την αντίστοιχη βελτίωση της ψυχικής του ευδαιμονίας» (Κολτσίδα, 2017: 94), χωρίς δηλαδή επίδειξη έγνοιας για την κατάσταση της ανθρώπινης ψυχής. Το ήθος που διαμορφώνεται μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο «συστηματικά και σταθερά είναι προσανατολισμένο προς συγκεκριμένους στόχους» (Τερλεξής, 1999: 302). Και όλα αυτά συμβαίνουν, ορθότερα αναμένεται να συμβαίνουν λογικά εντός του πλαισίου που καθορίζουν οι ορθολογικοί νόμοι που τα κράτη θεσπίζουν.

Ο εξορθολογισμός του βιόκοσμου έχει μια σειρά από αρνητικές συνέπειες για τον άνθρωπο, οι οποίες παραμορφώνουν το πρόσωπο του. Ο εξορθολογισμός αντιτίθεται σε ανθρώπινες αξίες, όπως για παράδειγμα, στην ανθρώπινη δημιουργικότητα και στην προσωπική αυτονομία (Τερλεξής, 1999), γεγονός που θέτει εμπόδια στην αυτό-εκπλήρωση του ανθρώπου. Αν επιδίωξη μιας πολιτικής είναι να εξορθολογίσει διαδικασίες στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας, αυτό σημαίνει ότι γίνεται μια προσπάθεια ανακάλυψης του βέλτιστου τρόπου εκτέλεσής της, όποια και να είναι αυτή, ώστε να επετυγχάνεται το προσδοκώμενο αποτέλεσμα στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Από τη στιγμή που εξορθολογίζεται μια διαδικασία το επόμενο βήμα είναι λογικά η επιβολή της με τρόπο καθολικό. Ως εκ τούτου, εκ των πραγμάτων περιορίζεται η ελευθερία, ή αλλιώς η αυτονομία του ανθρώπου. Η δημιουργικότητα μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν έχει θέση, γιατί το ξεδίπλωμά της απαιτεί χώρο ελευθερίας. Αν ο κάθε άνθρωπος αφηνόταν ελεύθερος να εκφράσει τη δημιουργικότητά του, πράγμα που σημαίνει ότι θα εξέφραζε τον ίδιο του τον εαυτό και θα αντλούσε χαρά και απόλαυση μέσα από αυτή τη διαδικασία, η αναζήτηση του βέλτιστου, του πιο αποτελεσματικού τρόπου δηλαδή, είναι πολύ πιθανόν να μην ήταν στις

προτεραιότητες του. Απλά θα επιθυμούσε να εκφράσει τη δημιουργικότητά του και να αντλήσει χαρά μέσα από τη δραστηριότητα του.

Αυτός ο εξορθολογισμός και η συνεχής «αναζήτηση του λογικού περιεχομένου» – ένα φαινόμενο που σύμφωνα με τον Weber χαρακτηρίζει «τη μοίρα του καιρού μας», (Gerth & Mills, 1970: 155 όπ. αναφ. στο Κονιόρδος, 2002: 45), οδηγούν για άλλη μια φορά, όπως και στην περίπτωση της υπέρμετρης εφαρμογής του ορθολογισμού, σε ένα εξοβελισμό του συναισθήματος. Ο Simmel (1990, όπ. αναφ. στο Toubiana & Yair, 2012: 182) προειδοποιούσε πως ο «υπολογιστικός τρόπος σκέψης» (calculative mode of thought), τον οποίον ταυτίζει με την εργαλειακή ορθολογικότητα, «στερείται συμπόνιας ή αγάπης», περιθωριοποιεί με άλλα λόγια το συναίσθημα. Η διαπίστωση του Weber παρουσιάζει μια πιο γενικευμένη κατάσταση εξοβελισμού του συναισθήματος. Σύμφωνα με τον εν λόγω Γερμανό κοινωνιολόγο και πολιτικό οικονομολόγο, ο κόσμος είναι ένας κόσμος χωρίς αγάπη και χωρίς μαγεία (Sommer & Sacco, 2019). Από τη στιγμή που εξοβελίζεται το συναίσθημα, η ανθρώπινη ανάπτυξη παρουσιάζεται μονοδιάστατη και επομένως ελλειπτική. Υπερασπιζόμενος τον όλο άνθρωπο, δίκαια λοιπόν ο Weber εναντιώθηκε μαζί με άλλους σύγχρονους του στοχαστές στη στροφή του 20^{ου} αιώνα «στον αποκλεισμό του συναισθήματος και της πνευματικότητας από την αφήγηση της ανθρώπινης ανάπτυξης» (Sommer & Sacco, 2019: 7). Τις αρνητικές συνέπειες του εξορθολογισμού αναγνωρίζει και ο Habermas παρόλο που θεωρεί πως ο εξορθολογισμός συνιστά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σύγχρονου κράτους. Ο συνεχής και υπέμετρος εξορθολογισμός της κοινωνικής ζωής είναι δυνατό, κατά τον Habermas, να εγκλωβίσει τον άνθρωπο μέσα στο «σιδερένιο κλουβί», για το οποίο έκανε λόγο ο Weber (Κολτσίδα, 2017: 30).

Η δημιουργηθείσα αυτή κατάσταση επικρίθηκε έντονα, τόσο από φιλοσόφους όσο και από κοινωνιολόγους. Οι Marx, Weber, Simmel, Heidegger, Beck και τα μέλη της Σχολής της Φρανκφούρτης, όλοι «φαίνεται να θεωρούσαν τη Μετά-το-Διαφωτισμό ιστορία – που συνοψίζεται στον σύγχρονο γραφειοκρατικό κόσμο που ελέγχεται από μεγάλες πόλεις και αποξενωτικές τεχνολογίες – ως ένα δαίμονα που αφέθηκε ελεύθερος στον κόσμο: ως μια πτώση από ένα κόσμο κοινωνικής χάρης (communal grace)» (Fromm, 1971 όπ. αναφ. στο Toubiana & Yair, 2012: 182). Θεωρούσαν τη σύγχρονη κοινωνία ως μια εποχή αποξένωσης, εξορθολογισμού και έλλειψης νοήματος. Η γραφειοκρατία – η πιο μοντέρνα εφεύρεση της εργαλειακής λογικής – συνοψιζόταν στον οργανισμό χωρίς νόημα (Toubiana & Yair, 2012).

Το ανθρωπομορφικό μοντέλο της νεωτερικότητας αναδύεται ελλειπτικό και παραμορφωμένο. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της δεν βρίσκεται ο όλος-άνθρωπος και η αυτό-εκπλήρωσή του, αλλά μια πολύ συγκεκριμένη διάστασή του που έχει να κάνει με τη

διάνοιά του, τη λογική και τον ορθολογισμό του. Η εσωτερικότητα του ανθρώπου φαίνεται να περιορίζεται αποκλειστικά σε αυτό το πεδίο. Η νεωτερικότητα δεν φαίνεται να αναγνωρίζει το γεγονός πως ένα ανθρώπινο ον είναι βασικά, όπως υποστηρίζει ο Scheler, ένα «συναισθηματικό πλάσμα» (Määttä & Uusiautti, 2011: 32), αλλά ούτε και το γεγονός πως πηγή της ανθρώπινης σκέψης είναι ουσιαστικά τα συναισθήματα (Vygotsky, 1934/1987: 282 όπ. αναφ. στο Beatty & Brew, 2004: 330). Για τη νεωτερικότητα, ο συναισθηματικός κόσμος του ανθρώπου λες και δεν υπάρχει. Η συνολική εικόνα που αναδύεται μας παραπέμπει σε ένα άνθρωπο-ρομπότ, που διαθέτει μια εργαλειακή οπτική καθώς και λογικές λειτουργίες τις οποίες και χρησιμοποιεί για να εξορθολογίζει τον κόσμο γύρω του. Αν υποθέσουμε πως επιθυμία μας είναι ένα αληθινά ανθρωπομορφικό μοντέλο, τότε η νεωτερικότητα θα είναι υποχρεωμένη να προβεί σε διορθωτικές κινήσεις ή να ξανακτίσει το ανθρώπινο της μοντέλο εκ νέου, αφού «ανθρωπομορφισμός σημαίνει, κυριολεκτικά, την απόδοση ανθρώπινης μορφής και προσωπικότητας» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 32), πράγμα που εξυπακούεται την αναγνώριση του ανθρώπου ως αδιαίρετης ολότητας.

7.02 Αντιπαραβολή των βασικών χαρακτηριστικών της νεωτερικότητας με τα ευρήματα της έρευνας μας

Η νεωτερικότητα ζει σε όλο της το μεγαλείο στα κείμενα που αναλύθηκαν και τα βασικά χαρακτηριστικά της αναδύονται έντονα: ένας εγκλωβισμός στο «σιδερένιο κλουβί» του Weber, μέσα από την υπερέμφαση στον ορθολογισμό, μια μονοδιάστατη εστίαση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου νου, της νόησης, εργαλειακή ορθολογικότητα, ορθολογικός σχεδιασμός, εξορθολογισμός, πράγμα που σημαίνει μια έντονη εστίαση στην αποτελεσματικότητα, εξάρτηση από τον επιστημονικό λόγο, εξοβελισμός της μοναδικότητας της ανθρώπινης ψυχής, λόγω της ισοπεδωτικής προσέγγισης απέναντι στον άνθρωπο, εξοβελισμός του συναισθήματος, της ατομικής δημιουργικότητας, περιορισμός της αυτονομίας, αντικειμενοποίηση και απανθρωποποίηση του ανθρώπου.

Και οι τρεις εκπαιδευτικές πολιτικές είναι θεμελιωμένες στον επιστημονικό λόγο, τον λόγο των ειδικών και των τεχνοκρατών, πράγμα που σημαίνει πως η εκπαίδευση οργανώνεται με βάση τα συμπεράσματα των ερευνών στα οποία καταλήγει η επιστήμη. Η επιλογή δε του επιστημονικού λόγου, όπως και η αναδυόμενη κυριαρχία του οικονομικού λόγου – ένας καθόλα ορθολογικός λόγος που οικοδομείται στη βάση της ψυχρής λογικής και των αριθμών – επί του εκπαιδευτικού, καταδεικνύουν την πίστη των διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών στον ορθό λόγο. Η «διαδικασία του εξορθολογισμού όλων των μορφών της ζωής», που αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας

(Horkheimer & Adorno, όπ. αναφ. στο Wellmer, 2014: 707), φαίνεται να έχει απλώσει τα πλοκάμια της ιδιαίτερα βαθειά και στον χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι υφίσταται μια κάθετη εστίαση, μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα, η οποία με τη σειρά της βρίσκεται θεμελιωμένη στην εργαλειακή ορθολογικότητα και στον τεχνικό εξορθολογισμό πάνω στα οποία οικοδομούνται λογικά οι εκπαιδευτικές πολιτικές και των τριών δρώντων. Ο κάθετος περιορισμός της αυτονομίας και ο παράλληλος εξοβελισμός της δημιουργικότητας που παρουσιάζονται στα ευρήματα της έρευνας μας θα ήταν δυνατό να αποδοθούν στον εξορθολογισμό της εκπαίδευσης, ο οποίος εκπροσωπείται από την υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα.

Αρρηκτα αλληλένδετη με αυτή την εικόνα είναι και η έντονη ανάδυση μιας εργαλειακής ορθολογικότητας, η οποία σύμφωνα και πάλι με τους Horkheimer και Adorno (Wellmer, 2014: 713) έχει εισβάλει σε όλες της σφαίρες της ζωής στην εποχή της νεωτερικότητας. Θα μπορούσε να λεχθεί πως οι πολιτικές γενικά, και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικές πολιτικές, συνιστούν επιτομή του εργαλειακού λόγου. Στα κείμενα αναδύεται ένα ήθος σταθερά προσανατολισμένο στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Και οι τρεις λόγοι είναι στοχοκεντρικοί. Σταθερά και συστηματικά επιδιώκουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, συγκεκριμένων προκαθορισμένων αποτελεσμάτων, μέσα από ένα σφαιρικό ορθολογικό σχεδιασμό που καθορίζει, ανάμεσα σε άλλα, και τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξη των στόχων. Υφίσταται, με άλλα λόγια, ένας τεχνικός εξορθολογισμός. Απώτερος και πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης και στις τρεις περιπτώσεις είναι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον ύψιστο δυνατό βαθμό, για αυτό και εξετάζονται σφαιρικά όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγή τους. Από την αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση των δασκάλων, την κατάρτισή τους, τις αμοιβές τους και τα εργασιακά κίνητρα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την προώθηση καλών πρακτικών, ανάμεσα σε άλλα. Ο ορθολογικός σχεδιασμός καταδεικνύεται ως ο ακρογωνιαίος λίθος και των τριών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και των τριών δρώντων, οι οποίες διαμορφώνονται εντός του πλαισίου των ορθολογικών νόμων, δεν αφορούν το μεμονωμένο άτομο, αλλά τις μάζες, δηλαδή τα παιδιά και τους δασκάλους ως απρόσωπα όντα. Εδραιωμένες στη μαζική παραγωγή, η μοναδικότητα του παιδιού και του δασκάλου δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών λόγων και ως εκ τούτου δεν γίνεται σεβαστή. Υιοθετείται και εφαρμόζεται μια θετικιστική προσέγγιση που αναγνωρίζει πως η ανθρώπινη συμπεριφορά «διέπεται από γενικούς νόμους και χαρακτηρίζεται από θεμελιώδεις κανονικότητες» (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 31). Ίδιες πολιτικές εφαρμόζονται

καθολικά για όλους. Οι άνθρωποι τυγχάνουν «επεξεργασίας» λες και έχουμε να κάνουμε με μια παραγωγή τυποποιημένων προϊόντων. Η συζήτηση της Koutselini (1997, όπ. αναφ. στο Neophytou, 2013: 142) πως «η προσωπικότητα, οι διαφορές και οι διαφοροποιήσεις των δασκάλων και των μαθητών θυσιάζονται έτσι σε μια εύκολα-διαχειρίσιμη οντότητα» ταιριάζει γάντι στην προκειμένη περίπτωση. Εξάιρεση, θα πρέπει να ειπωθεί, αποτελεί η έμφαση και των τριών λόγων στην εφαρμογή εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται, θα λέγαμε, υποχρεωτικά, γιατί αυτό επιτάσσει η εργαλειακή ορθολογικότητα. Η εξατομίκευση συνιστά απλά ένα αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επομένως, δεν μπορεί να λεχθεί ότι υφίσταται αληθινός σεβασμός στη μοναδικότητα του παιδιού, αφού αυτός διαμεσολαβείται από την αποτελεσματικότητα και την χρηστικότητα.

Από την άλλη πλευρά, η μαζική παραγωγή και η συνεπακόλουθη ακύρωση της μοναδικότητας του παιδιού και του δασκάλου θα μπορούσε να ειπωθεί και κάτω από το πρίσμα της γραφειοκρατίας, δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα συνιστούν γραφειοκρατίες. Σύμφωνα με τον Neophytou (2013: 142) η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση «εφαρμόζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, και διδασκαλία που επικεντρώνεται στις εξετάσεις, μεταχειρίζεται (δε) τους δασκάλους και τους μαθητές ως αντικείμενα, με υποχρεώσεις ρουτίνας σε ένα μηχανιστικό σύστημα». Η κάθετη προσήλωση από μέρους και των τριών δρώντων στην επίτευξη όλο και υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, προϋποθέτει μια επικέντρωση στις εξετάσεις, για να διακριβώνεται κάθε φορά το επίπεδο της μάθησης. Από τη στιγμή που υφίσταται ένας εξοβελισμός της παιδαγωγικής αγάπης και μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα μπορεί να συναχθεί πως βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα «μηχανιστικό σύστημα», πράγμα που σημαίνει δύο τινά: (α) αντικειμενοποίηση των παιδιών και των δασκάλων και (β) απουσία νοήματος. Και οι δύο πλευρές μετατρέπονται και λειτουργούν ως απλοί διεκπεραιωτές. Ο πλήρης εαυτός είναι και στις δύο περιπτώσεις απών. Η νεωτερικότητα είναι και εδώ παρούσα, αφού η γραφειοκρατία αποτελεί σημαντικό συνθετικό της στοιχείο, δεδομένου ότι συνιστά, σύμφωνα με την Toubiana και τον Yair (2012: 182), την «πιο μοντέρνα εφεύρεση της εργαλειακής λογικής», η οποία αποτελεί με τη σειρά της ένα βασικό θεμέλιο της νεωτερικότητας.

Αν αποδεχτούμε πως η νεωτερικότητα είναι μια εποχή αποξένωσης, εξορθολογισμού και έλλειψης νοήματος, μια εποχή που οδηγεί σε μια αλλοτριωμένη ζωή, που απανθρωποποιεί τον άνθρωπο, τότε η ανάδυση του ανθρώπου, (τόσο του μελλοντικού ιδανικού ανθρώπου-πολίτη όσο και του δασκάλου), στα κείμενα που αναλύθηκαν ως μισο-ανθρώπινου δεν πρέπει να αποτελεί έκπληξη για μας. Ο μελλοντικός ιδανικός άνθρωπος-

πολίτης αντικειμενοποιείται, και ως εκ τούτου απανθρωποποιείται. Πρώτιστος στόχος της εκπαίδευσης είναι να οικοδομήσει ψηλά εξειδικευμένους εργάτες, εξοπλίζοντας τους με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι ικανοί να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη. Το όραμα της εκπαίδευσης αναδύεται μικρό και περιορισμένο. Η εκπαίδευση υφίσταται ως θεραπαίνιδα της οικονομίας, την οποία αναμένεται να τροφοδοτεί με το αναγκαίο εργατικό δυναμικό. Σταθερός στόχος και σταθερή έγνοια και των τριών εκπαιδευτικών λόγων είναι η συνεχής ανάπτυξη της οικονομίας. Η πίστη της νεωτερικότητας στη γραμμική πρόοδο αντηχεί στην κοινή ιδεολογία και των τριών λόγων, η οποία είναι θεμελιωμένη στις αρχές της ανάπτυξης και της προόδου. Το νόημα της έννοιας «άνθρωπος» αναδύεται κάθετα από τον χώρο της οικονομίας, πρόκειται για ένα οικονομικό ον. Ο άνθρωπος φαίνεται να μετατρέπεται σε ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη πρώτιστα συγκεκριμένων μακροπρόθεσμων και προκαθορισμένων οικονομικών στόχων. Από τη στιγμή δε που υφίσταται από μέρους της εκπαίδευσης μια υπερέμφαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες – παρουσιάζεται μια μονοδιάστατη εστίαση στην ανάπτυξη της νόησης του ανθρώπου, ο νους αναδύεται ως το βασικό στήριγμά του – και δεδομένου πως υφίσταται παράλληλα ένας εξοβελισμός της παιδαγωγικής αγάπης, ο άνθρωπος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος. Ως εκ τούτου μπορεί να λεχθεί πως βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια παραγωγική μηχανή.

Στρεφόμενοι στον δάσκαλο, μπορεί να λεχθεί ότι έχουμε μια επανάληψη του σκηνικού που επικρατεί στην περίπτωση του μελλοντικού ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, δεδομένου πως: (α) ο δάσκαλος τυγχάνει της ίδιας μεταχείρισης που η νεωτερικότητα εφαρμόζει στο υποκείμενό της και (β) οι προδιαγραφές της ταυτότητας δασκάλου συνιστούν απόρροια των προδιαγραφών της ταυτότητας του ιδανικού μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη. Η υπερέμφαση στο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού και του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, σε συνάρτηση με το γεγονός ότι η διδασκαλία δεν αναγνωρίζεται ως μια συναισθηματική πρακτική – το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αγάπης εξοβελίζεται – μας παραπέμπουν σε μια αποκοπή της από τη σφαίρα του συναισθήματος. Το νόημά της το συνθέτουν ουσιαστικά δύο έννοιες: οι γνώσεις και οι δεξιότητες, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Και σε αυτή την περίπτωση, όπου η έμφαση είναι και πάλι στον ανθρώπινο νου, αυτό που φωτίζεται ιδιαίτερα και μονοδιάστατα είναι η ανθρώπινη νόηση, πράγμα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως πρόκειται για μια μηχανιστική διαδικασία. Ως εκ τούτου, ο δάσκαλος αναδύεται ως μια ψυχρή παραγωγική μηχανή, γεγονός που σημαίνει ότι αντικειμενοποιείται. Από τη στιγμή που πρόκειται για μια μηχανή, δηλαδή για ένα εκτελεστικό όργανο, η έννοια της ελευθερίας, ή αλλιώς της αυτονομίας είναι ασύμβατη με αυτή την εικόνα. Η υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στο χαρακτηριστικό του

γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη συνάδουν πλήρως με την εικόνα της παραγωγικής μηχανής. Η φιγούρα του δασκάλου αναδύεται ελλειπτική, κουτσουρεμένη και παραμορφωμένη: είναι μισο-ανθρώπινη. Αυτή η ελλειπτικότητα σε συνάρτηση με το γεγονός ότι ο δάσκαλος αντικειμενοποιείται μας παραπέμπουν στην απανθρωποποίηση του.

Αυτό το στοιχείο της απανθρωποποίησης – ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τη νεωτερικότητα – αναδύεται και μέσα από τον εξοβελισμό των χαρακτηριστικών του αυθεντικού και του δημιουργικού, σε συνάρτηση με την περιορισμένη αυτονομία. Από τη στιγμή που η νεωτερικότητα είναι μια εποχή αποξένωσης, εξορθολογισμού και έλλειψης νοήματος, που οδηγεί σε μια αλλοτριωμένη ζωή, η παρουσία της ανθρώπινης αυθεντικότητας και δημιουργικότητας θα συνιστούσε μια αχρείαστη πολυτέλεια. Η αποξένωση του ανθρώπου από τον ίδιο τον εαυτό λειτουργεί ως μια αποθητική δύναμη που εξοβελίζει τις δύο προαναφερόμενες έννοιες.

Τα κριτήρια επιλογής των δασκάλων μας παραπέμπουν και πάλι σε απανθρωποποίηση. Οι διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αναζητούν τον καλό άνθρωπο ως πλήρωση της προϋπόθεσης πως για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός πρέπει να είναι κανείς καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Η ουσία περιθωριοποιείται και επιλέγεται ο ρόλος, δηλαδή ένα κατά συμβεβηκός γνώρισμα του ανθρώπου. Τα κριτήρια επιλογής είναι οι γνώσεις και οι δεξιότητες, δύο παράγοντες που μας παραπέμπουν στον δυνητικά αποτελεσματικότερο. Δεδομένου πως ένα σύγχρονο, έξυπνο ρομπότ διαθέτει γνώσεις (εξοπλίζεται με ένα λογισμικό) και είναι ικανό να εκτελεί συγκεκριμένο έργο, δυνάμεθα να καταλήξουμε και πάλι στο συμπέρασμα πως απέναντι μας βρίσκεται ένας δάσκαλος λίγο-πολύ μηχανή, εξού και δεν υπάρχουν οποιεσδήποτε αναφορές στα κείμενα που να μας παραπέμπουν στην ανάγκη αυτό-εκπλήρωσης του ανθρώπου.

Η υπερέμφαση στο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού και ο κοινός στόχος για όσο το δυνατό μεγαλύτερη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου, σε συνάρτηση με τα στοιχεία απανθρωποποίησης που καταγράψαμε, καταδεικνύουν πως ο δάσκαλος αποτελεί απλά ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται στην κατασκευή του υψηλά εξειδικευμένου εργάτη. Όσο πιο αποτελεσματικός είναι ο δάσκαλος, τόσο πιο πετυχημένη αναμένεται να είναι αυτή η κατασκευή και τόσο μεγαλύτερη θα είναι η μελλοντική οικονομική ανάπτυξη.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, υφίσταται και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους μια υπερέμφαση στον ανθρώπινο νου. Υφίσταται θα λέγαμε μια υπερβολική εξάρτηση από τον νου – ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τη νεωτερικότητα, σύμφωνα με τον Καστοριάδη (1992). Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία και που αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της νόησης του ανθρώπου, και όχι η ανάπτυξη της ψυχής

ως ολότητα. Η έμφαση τοποθετείται ξεκάθαρα και στις τρεις περιπτώσεις στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Αντλώντας από τον Weber, θα μπορούσε να ειπωθεί πως αναδύεται στα κείμενα που αναλύθηκαν μια μορφή διανοητικοποίησης. Δεδομένου ότι υφίσταται παράλληλα μια αποκοπή του ανθρώπου από τη σφαίρα του συναισθήματος, αναδύεται μια κυριαρχία της νόησης σε βάρος του συναισθήματος – ένα γεγονός που μας παραπέμπει σε ένα άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, αυτό της μονομερούς ανάπτυξης της διάνοιας σε βάρος του συναισθήματος, το οποίο περιθωριοποιείται. Ο άνθρωπος φαίνεται να έχει αποστραγγιστεί από το συναίσθημα. Το φαινόμενο του «υπετροφικού εγκεφάλου» και της «ατροφικής καρδιάς» που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τη νεωτερικότητα, σύμφωνα με τον Τομασίδη (1982: 575), παρουσιάζεται στα κείμενα ξεκάθαρα, με το τελευταίο να αντιπροσωπεύεται από τον εξοβελισμό του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης.

Η ίδια εικόνα, με την εστίαση στον ανθρώπινο νου, αναδύεται και στην περίπτωση του δασκάλου, όπου και πάλι η έμφαση είναι στις γνώσεις και τις δεξιότητες, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, ωστόσο. Η «ατροφική καρδιά», ως χαρακτηριστικό της εποχής μας, κάνει την εμφάνισή της με την μη αναγνώριση της διδασκαλίας ως μια συναισθηματική πρακτική και με την συνακόλουθη αποκοπή της από τη σφαίρα του συναισθήματος, αφού η εστίαση τοποθετείται κάθετα στις γνώσεις και τις δεξιότητες. Ο εκτοπισμός του χαρακτηριστικού της παιδαγωγικής αγάπης σε συνάρτηση με την υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στον γνωστικό εργαλειακό τεχνοκράτη καθώς και τον εξοβελισμό της δημιουργικότητας και της αυθεντικότητας και της περιορισμένης αυτονομίας ενισχύουν ακόμη περισσότερο αυτό το διπολικό φαινόμενο. Κάτω από αυτό το πρίσμα, δικαιωματικά θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη διδασκαλία ως μια άψυχη, νεκρή εργασία, από την οποία έχει αφαιρεθεί όλη η μαγεία, μια μαγεία που μόνο το συναίσθημα είναι ικανό να βοηθήσει τον άνθρωπο να βιώσει και να μεταδώσει. Η «απομάγευση του κόσμου», για την οποία επέκρινε έντονα ο Weber τη νεωτερικότητα, αναδύεται ως μικρογραφία στη διδασκαλία.

7.03 Δυτική καπιταλιστική κοινωνία – αξίες, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ο όλος άνθρωπος μέσα από μια αντιπαραβολή με τα ευρήματα της έρευνας μας

Προχωράμε με τον ορισμό του δεύτερου πυλώνα του πλαισίου εντός του οποίου κινούμαστε, δηλαδή της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας, πράγμα που προϋποθέτει τον ορισμό τριών εννοιών: «κοινωνία», «Δυτική» και «καπιταλιστική» καθώς και μιας τεκμηρίωσης όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των τριών δρώντων ως μέρος αυτής της

κοινωνίας. Ξεκινάμε με το τελευταίο και συνεχίζουμε με τους ορισμούς και τη συζήτηση μας.

Το οικονομικό μοντέλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι εδραιωμένο στον καπιταλισμό. Όπως συζητά ο Λάβδας (2005), το καπιταλιστικό σύστημα αποτελεί κοινό σύστημα παραγωγής των κρατών-μελών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ταύτιση μοντέλων, αλλά διαφοροποίηση και ποικιλομορφία. Σε Ενωσιακό επίπεδο, οι Gary Marks και Liesbet Hooghe (1998 όπ. αναφ. στο Hooghe, 1998) συζητούν πως υφίστανται δύο κυρίαρχα αλλά αντιμαχόμενα μοντέλα, για την οργάνωση της Ευρωπαϊκής κοινωνίας, τα οποία ονομάζουν νεοφιλελευθερισμό και ρυθμιζόμενο καπιταλισμό. Βασικός πυλώνας του οικονομικού οικοδομήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν η εγκαθίδρυση μιας ενιαίας, ελεύθερης αγοράς, με την κατάργηση των εσωτερικών συνόρων ανάμεσα στα κράτη-μέλη και την απάλειψη ρυθμιστικών εμποδίων στην ελεύθερη διακίνηση εμπορευμάτων και υπηρεσιών (https://ec.europa.eu/growth/single-market_en). Αυτή η αγορά, η οποία εξακολουθεί να αποτελεί τον βασικό πυλώνα του Ενωσιακού οικονομικού οικοδομήματος, αναμένεται να λειτουργεί χωρίς κρατικές παρεμβάσεις, στη βάση του ανταγωνισμού (eu.europa.eu/competition/speeches/text/sp2017_09_en.pdf). Η έννοια της αγοράς όπως την έχουμε περιγράψει αποτελεί βασικό εννοιολογικό θεμέλιο του καπιταλισμού, όπως συζητούμε στη συνέχεια.

Η Παγκόσμια Τράπεζα πρωτοστατεί στην επέκταση του καπιταλισμού σε παγκόσμια κλίμακα (Fletcher, 2011) και το όνομά της είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την προώθηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών οικονομικής ανάπτυξης (Williams & Taylor, 2000), και την εδραίωση μιας νεοφιλελεύθερης ορθοδοξίας. Από το 1990, η Τράπεζα «ασχολείται συστηματικά με την προώθηση ... της δημιουργίας ενός θεσμικού πλαισίου εντός του οποίου η παγκόσμια καπιταλιστική συσσώρευση μπορεί να διατηρηθεί» (Cammack, 2004: 190). Έχει δε επικριθεί έντονα, μαζί με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου, ότι προωθεί πολιτικές, οι οποίες «υπηρετούν τους σκοπούς πολυεθνικών οργανισμών και τα συμφέροντα της υπερεθνικής καπιταλιστικής τάξης» (Tomusk, 2002: 338).

Όσον αφορά στην Κυπριακή Δημοκρατία, αυτή έχει υιοθετήσει και εφαρμόζει ένα καπιταλιστικό μοντέλο ανάπτυξης (akel.org.cy/η-δική-μας-αντίληψη-για-το-σοσιαλισμό). Δεδομένου δε πως είναι κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αυτό σημαίνει πως στην καρδιά του οικονομικού της μοντέλου βρίσκεται η αγορά. Παράλληλα ως κράτος-μέλος είναι υποχρεωμένη να εναρμονίζεται με τις οικονομικές πολιτικές της Ένωσης, οι οποίες οικοδομούνται στη βάση του καπιταλιστικού μοντέλου.

Τι είναι μια κοινωνία; «Η κοινωνία», λέει ο Καστοριάδης(1981: 327) στο βιβλίο του «Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας», «δεν είναι ούτε σύνολο ούτε σύστημα ή ιεραρχία συνόλων (ή δομών): είναι μάγμα και μάγμα μαγμάτων» – ένας ορισμός που μας παραπέμπει σε μια έννοια που χαρακτηρίζεται από βάθος, πολυπλοκότητα, ετερότητα και ένα συνεχή οργανισμό διεργασιών και ζυμώσεων, εντάσεις και πιέσεις, καθώς και από μια κυκλική επαναληψιμότητα ρευστότητας και προσωρινής σταθεροποίησης.

Τι εννοούμε με τον όρο «Δυτική», ωστόσο; «Ο Δυτικός Κόσμος ή αλλιώς και Δύση»... είναι όρος που αναφέρεται στα «λεγόμενα *δυτικά κράτη* και ευρύτερα τον δυτικό πολιτισμό. Προπύργιο του Δυτικού πολιτισμού ήταν ο Ελληνορωμαϊκός πολιτισμός που συγχωνεύθηκε με τον Χριστιανισμό. Προπύργιο του δυτικού κόσμου» στις μέρες μας είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και ακολουθούν τα ευρωπαϊκά (κυρίως τα δυτικά), «όπως και η Ιαπωνία, με τη μεγάλη τεχνολογική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (https://el.wikipedia.org/wiki/Δυτικός_Κόσμος). Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια ονόματα δυτικών κρατών, όπως η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Ολλανδία, η Αυστρία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο (https://el.wikipedia.org/wiki/Δυτικός_Κόσμος), όλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Κυπριακή Δημοκρατία θεωρείται ότι ανήκει στον Δυτικό κόσμο δεδομένου πως ιστορικά, πολιτιστικά και οικονομικά έχει δεσμούς με την Ευρώπη (el.wikipedia.org/wiki/kypros). Θα πρέπει να σημειώσουμε ωστόσο πως όπως υποδεικνύει ο Κονιόρδος (2002: 44, υποσημείωση 2, έμφαση δική μας) «σήμερα η έννοια της «Δύσης» έχει επεκταθεί και «περιλαμβάνει τον αναπτυγμένο καπιταλιστικό κόσμο, τους θεσμούς του, την κοινωνική και οικονομική οργάνωσή του, καθώς και την κουλτούρα του».

Το δεύτερο στοιχείο του προσδιορισμού αυτής της κοινωνίας, δηλαδή, «καπιταλιστικής», προϋποθέτει ορισμό του καπιταλισμού, από τον οποίο και πηγάζει αυτό το επίθετο. «ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙ ΓΝΩΡΙΖΕΙ», έγραψε κάποτε ο Καρλ Marx, «πως μια χώρα που παύει να δουλεύει θα πέθαινε» (Marx, Letter to Dr Kugelmann, July 1868, όπ. αναφ. στο Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 7, έμφαση στο κείμενο). Συνεπώς, «κάθε κοινωνία πρέπει να οργανώσει την παραγωγή, τη διανομή, και την κατανάλωση των αναγκών της ζωής εάν είναι να επιβιώσει» (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 7). Ο καπιταλισμός συνιστά ένα συγκεκριμένο τρόπο αυτής της οργάνωσης. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να ορισθεί αυτή η έννοια. Δύο είναι ωστόσο τα κοινά θεμέλια πάνω στα οποία εδραιώνονται οι διάφοροι ορισμοί, το οικονομικό και το κοινωνικό στοιχείο: ότι πρόκειται δηλαδή για ένα κοινωνικό σχηματισμό (Wagner, 2001), ένα κοινωνικο-οικονομικό σχηματισμό (Καστοριάδης, 1999), ή ένα κοινωνικό σύστημα (Καστοριάδης, 2000), ή οικονομικό

σύστημα (Bell, 1996 όπ. αναφ. στο La Mothe, 2016· Wagner, 2001), το οποίο αφήνει ανεξίτηλα το αποτύπωμά του στην κοινωνία μέσα από τη διαμόρφωση και τη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων. Συνιστά, όπως πολύ σωστά υποδεικνύει ο Peter Drucker, ο καπιταλισμός μια «κοινωνική πραγματικότητα», η οποία κυριαρχεί πέραν των δύο αιώνων (Drucker, 1996: 17).

Αξίζει να σημειώσουμε πως η ανάπτυξη του σύγχρονου καπιταλισμού τοποθετείται προς το τέλος του 18^{ου} αιώνα (Frieden & Rogowski, 2014) ενώ στη συνέχεια γνωρίζει μια ραγδαία επέκταση σε πολλές χώρες (Drucker, 1996), ωστόσο με διαφοροποιήσεις (Mann, 2013 όπ. αναφ. στο La Mothe, 2016). Όπως σημειώνει ο Peter Drucker (1996: 33), «ο καπιταλισμός κατέλαβε ολόκληρη τη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη μέσα σε εκατό μονάχα χρόνια, από το 1750 μέχρι το 1850. Και ύστερα, σε πενήντα μόνο χρόνια κατέλαβε ολόκληρο τον κόσμο», πράγμα που μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο για μια παγκόσμια κυριαρχία του καπιταλισμού.

Ορισμός του καπιταλισμού χωρίς αναφορά στη μαρξιστική σκέψη θα ήταν ως να λέγαμε πως υπάρχει ηλιοφάνεια χωρίς τον ήλιο. Για τον Marx, ο καπιταλισμός ως έννοια είχε ένα πολύ συγκεκριμένο νόημα: “αναφέρεται στη γενίκευση της εμπορευματικής οικονομίας, η οποία χαρακτηρίζεται από την παραγωγή προϊόντων τα οποία προορίζονται να πωληθούν στην αγορά. Δηλαδή, χαρακτηρίζεται από την παραγωγή εμπορευμάτων που πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο όπου τα πάντα, συμπεριλαμβανομένης της ζωντανής εργατικής δύναμης που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία των εμπορευμάτων, έχουν μετατραπεί σε εμπορεύματα. Με άλλα λόγια, το πλαίσιο αυτό δεν είναι άλλο παρά αυτό του «καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής»” (Κονιόρδος, 2002: 95, έμφαση στο κείμενο). Ο Marx ωστόσο δεν θεωρούσε τον καπιταλισμό ως ένα οικονομικό σύστημα και μόνο. Αντιθέτως, όπως πρώτος διαμόρφωσε ένα τέτοιο ορισμό, ο καπιταλισμός είναι ένας «συγκεκριμένος τρόπος ζωής» που διαμορφώνει, όπως συζητούν οι Colea και Ferrarese (2018: 105), αντλώντας από τον Marx, «τις σχέσεις μας με τους άλλους, την αίσθηση του εαυτού μας και των ικανοτήτων μας, των πρακτικών, και τις δράσεις στον υλικό κόσμο». Σε αυτό το κοινωνικό μόρφωμα, σύμφωνα με τον Marx καθώς και άλλους μελετητές, «οι τρεις βασικοί συντελεστές της υλικής παραγωγής, δηλαδή η γη, το κεφάλαιο και η εργασία, «ελευθερώνονται» κατά την εξής έννοια: τα παραδοσιακά δεσμά και εμπόδια, τα οποία στο πλαίσιο της δυτικής φεουδαλικής κοινωνίας έθεταν πολύ συγκεκριμένους φραγμούς στην ανεξέλεγκτη δράση τους, μειώνονται και περιορίζονται. Αυτή η διαδικασία τελείται υπό την καθοδήγηση και τον έλεγχο των καπιταλιστών, οι οποίοι πλέον τους οργανώνουν» (Κονιόρδος, 2002: 78, υποσημείωση 4). Οι εργαζόμενοι επομένως είτε εργάζονται κάτω

από τον έλεγχο και την επίβλεψη των ίδιων των καπιταλιστών ή των εντεταλμένων διευθυντών τους (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986).

Βασικό θεμέλιο μιας καπιταλιστικής οικονομίας είναι η αγορά. Ο Alain Touraine (1999) θεωρεί πως η κυριαρχία της οικονομίας της αγοράς συνιστά το βασικό συνθετικό πυλώνα του καπιταλιστικού πνεύματος. Αυτή λοιπόν η αγορά «απορρίπτει οποιαδήποτε μορφή εξωτερικής ρύθμισης, ειδικότερα μιας πολιτικής ή θρησκευτικής φύσης, και προσπαθεί από την άλλη να χρησιμοποιήσει όλες τις άλλες συνιστώσες της κοινωνικής ζωής – ειδικά «το ανθρώπινο δυναμικό» – για τους δικούς της σκοπούς» (ό.π.: 537). Το στοιχείο της αγοράς, ως βασικό συνθετικό στοιχείο της καπιταλιστικής οικονομίας, αναδύεται έμμεσα και στον ορισμό του Bell (1996: 14 όπ. αναφ. στο La Mothe, 2016: 25), ο οποίος θεωρεί τον καπιταλισμό ως:

ένα περίπλοκο οικονομικό σύστημα συμβόλων που σχηματίζει τις δυναμικές και τους σκοπούς των οικονομικών ανταλλαγών ανάμεσα στους ανθρώπους και εταιρικές οντότητες. Πιο συγκεκριμένα, το συμβολικό αυτό σύστημα είναι οργανωμένο ... γύρω από τον θεσμό της ιδιοκτησίας (property) και την παραγωγή εμπορευμάτων, που καθορίζεται από ένα δήθεν ορθολογικό υπολογισμό του κόστους και τιμής – η εμπορευματοποίηση προϊόντων και υπηρεσιών – και ο νόμος της αγοράς, της προσφοράς και της ζήτησης.

Θα πρέπει να σημειώσουμε πως ο καπιταλισμός δεν διατηρεί μια αναλλοίωτη μορφή μέσα στον χρόνο. Ο νεοφιλελευθερισμός, μια «συγκεκριμένη μορφή καπιταλισμού» (La Mothe, 2016: 25), αποτελεί την πιο πρόσφατη περίοδο του σύγχρονου καπιταλισμού (Dumenil & Levy, 2011: 22 όπ. αναφ. στο Cervantes, 2013). Ως ιδεολογία, ο νεοφιλελευθερισμός βασίζεται στην άρνηση του κρατικού παρεμβατισμού, είναι υπέρμαχος της ελεύθερης αγοράς και του ανταγωνισμού, τα οποία θεωρεί ως «τα υπέρτατα κριτήρια της οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης, συνδεδεμένα με τον «καταναλωτισμό» ως ένα εγγενές στοιχείο της λογικής της καπιταλιστικής παραγωγής» (Mardones & Aguirre, 1989 όπ. αναφ. στο Cervantes, 2013: 27), με άλλα λόγια, σε σχέση με το τελευταίο σημείο, επιδιώκεται μια συνεχής επέκταση της εμπορευματοποίησης. Ανάμεσα στις βασικές αξίες/πιστεύω του είναι πως «οτιδήποτε και οποιοσδήποτε μπορούν να εμπορευματοποιηθούν» (Sandel, 2012 όπ. αναφ. στο La Mothe, 2016: 26), πράγμα που σημαίνει πως ο ίδιος ο άνθρωπος δεν ξεφεύγει από αυτή την εμπορευματοποίηση. Υποβιβάζεται δηλαδή στο επίπεδο ενός αντικειμένου, και ακόμη χειρότερα στο επίπεδο ενός εμπορεύματος. Αυτή η αντικειμενοποίηση του ανθρώπου και των ανθρωπίνων σχέσεων λαμβάνει χώρα είτε μέσα από εμπορευματοποίηση ή μέσα από τους «όρους εννοιών της παραγωγικότητας, αποτελεσματικότητας, κέρδους, κ.λπ.» (La Mothe, 2016: 28).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξία του ατόμου αποτελεί συνάρτηση της παραγωγικότητας, της αποτελεσματικότητας και του κέρδους που είναι ικανό να παράγει. Όπως συζητά ο Ryan La Mothe (ό.π.), «η «μοναδικότητα» του ατόμου και η «αξία» του είναι ξεκάθαρα μη οντολογικά αλλά αντιθέτως είναι εξαρτώμενα άμεσα ή έμμεσα σε σχέση με το κέρδος. Αυτό σημαίνει πως η αξία του ατόμου δεν είναι μόνο υπό όρους αλλά και παροδική». Η επιτυχία συνεπώς καθίσταται καθοριστικός παράγοντας. Αν η επίδοση ενός εργαζόμενου μειωθεί κάθετα, τότε είναι πολύ πιθανό ο εργοδότης του να πάψει να τον κατατάσσει στη μερίδα του ενεργητικού και να τον μεταφέρει στη μερίδα του παθητικού. Αν η καθοδική πορεία συνεχιστεί, ο εργαζόμενος θα δει την πόρτα εξόδου και θα προστεθεί στην στρατιά των ανέργων χωρίς δεύτερη σκέψη. Ο άνθρωπος βιώνει το αίσθημα της απόρριψης και της αχρηστίας, ή ακόμη και της ανυπαρξίας, ιδιαίτερα αν έχει εσωτερικεύσει την αίσθηση της αξίας του ως εξαρτημένης μεταβλητής της οικονομικής του επιτυχίας. Ο Willie Loman, η κεντρική φιγούρα στο έργο του Arthur Miller «Ο θάνατος του εμποράκου», ο οποίος βιώνει μια τέτοια αίσθηση, αποτελεί «μια εμβληματική αναπαράσταση του πώς οι καπιταλιστικές αφηγήσεις δημιουργούν την αναπότρεπτη λογική που αποικίζει τις σχέσεις Εγώ-Αυτό» (La Mothe, 2016: 28) Όπως συμπερασματικά καταλήγει ο Ryan La Mothe, «η αναγνώριση και η μεταχείριση των εργαζομένων ως προσώπων δεν βρίσκεται στο επίκεντρο των νεοφιλελεύθερων αφηγήσεων και πρακτικών» (ό.π.). Αυτό που προβάλλουν αυτές οι αφηγήσεις και πρακτικές είναι την «έννοια του λογικού ατόμου αλλά όχι της προσωπικότητας» (ό.π.).

Στον πυρήνα της έννοιας του καπιταλισμού θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρίσκεται η λέξη «εργασία», και αυτό διότι, όπως συζητά ο Richard Edward (1986: 131) «ο καπιταλισμός αυτός καθ' αυτός γεννήθηκε όταν η εργατική δύναμη ... έγινε ένα εμπόρευμα, δηλαδή, ένα πράγμα που αγοράζεται και πωλείται στην αγορά». Διάφοροι ορισμοί του καπιταλισμού θεμελιώνονται στην εργασία, γεγονός που καταδεικνύει ότι η εργασία αποτελεί, για κάποιους ερευνητές, το βασικό θεμέλιο του. Ο Peter Wagner (2001: 12) ορίζει τον καπιταλισμό ως ένα οικονομικό σύστημα που «βασίζεται στην πώληση και την απόκτηση εργατικής δύναμης», ενώ ο Maurice Dobb επιχειρηματολογεί πως, από μια ιστορική υλιστική σκοπιά, «ο καπιταλισμός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα σύστημα παραγωγής για την αγορά, στην οποία η εργατική δύναμη έχει γίνει εμπόρευμα όπως ένα οποιοδήποτε αντικείμενο ανταλλαγής. [...] Έτσι, για να υπάρχει ο καπιταλισμός, πρέπει να υπάρχουν δύο ειδών ανθρώπων, οι καπιταλιστές και οι εργάτες, οι οποίοι συνέρχονται και συναντούνται σε μια αγορά» (απόσπασμα από το *Studies in the Development of Capitalism*, Maurice Dobb, 1947 όπ. αναφ. στο Dobb, 1986: 15).

Γενικά ομιλούντες, θα μπορούσαμε να ορίσουμε μια καπιταλιστική κοινωνία ως μια κοινωνία η οποία θεμελιώνεται οικονομικο-κοινωνικά στον καπιταλισμό. Κάτω δε από μια κλασική μαρξιστική οπτική, η καπιταλιστική κοινωνία είναι «ένας κοινωνικός σχηματισμός που βασίζεται στην κυριαρχία της εργασίας» (Deranty, 2013: 747). Όπως έχουμε ήδη σημειώσει, η εφαρμογή αυτού του συστήματος στις διάφορες χώρες δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, αλλά αντιθέτως από αποχρώσεις (Gough, 2014). Από τη στιγμή δε που μια κοινωνία «είναι μάγμα και μάγμα μαγμάτων» (Καστοριάδης, 1981: 327), δεν μπορούμε να μιλάμε ούτε για ομοιογένεια κοινωνιών, αλλά για διατήρηση της μοναδικότητά τους.

Έχοντας πει αυτό, δεν σημαίνει ότι η Δυτική καπιταλιστική κοινωνία δεν παρουσιάζει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά, δεν έχει τις δικές της παραστάσεις, δεδομένου ότι οι κοινωνίες που τη συνιστούν εδράζονται κατά βάση σε ένα κοινό βασικό παρανομαστή, τον καπιταλισμό. Κάθε κοινωνία αποτελεί μια μοναδικότητα, υποστηρίζει ο Καστοριάδης (2000), και αυτό ισχύει και στην περίπτωση της καπιταλιστικής κοινωνίας. «Μια κοινωνία είναι αυτό που είναι, είναι αυτό το κάτι (το τι) που την ξεχωρίζει από τις άλλες, διότι δημιούργησε τον κόσμο που δημιούργησε» (ό.π.: 155), και αυτός ο δημιουργημένος κόσμος της εν λόγω κοινωνίας είναι ο κόσμος του καπιταλισμού. «Κάθε κοινωνία υπάρχει», συζητά περαιτέρω ο Καστοριάδης, «δημιουργώντας κοινωνικές φαντασιακές σημασίες – δηλαδή, αόρατο εμμενές» (ό.π.: 156). Για να κατανοήσουμε επομένως τη Δυτική καπιταλιστική κοινωνία, θα πρέπει να αναζητήσουμε τις κυρίαρχες φαντασιακές της σημασίες και τις αξίες της.

Κάθε κοινωνία, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δεν έχει άλλη επιλογή από του να οργανώσει με κάποιο τρόπο την παραγωγή, τη διανομή, και την κατανάλωση των αναγκών της ζωής εάν είναι να επιβιώσει (Edwards, Reich, Weisskopf 1986). Είναι υποχρεωμένη, με άλλα λόγια, να επιλέξει ένα οικονομικό μοντέλο. Από τη στιγμή που αυτή η υποχρέωση συνιστά μονόδρομο και από τη στιγμή που μια κοινωνία επιλέγει το καπιταλιστικό σύστημα, πού βρίσκεται το πρόβλημα, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς, αν υπάρχει τελικά κάποιο πρόβλημα; Αν ένα οικονομικό σύστημα αποτελεί ένα από τα πολλά στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνία είναι μάλλον απίθανο ότι θα υπάρχει πρόβλημα. Στην προκειμένη περίπτωση ωστόσο ο καπιταλισμός φαίνεται να έχει διεισδύσει ιδιαίτερα βαθιά στην κοινωνία. Ο Peter Drucker (1996: 17) είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικός και ξεκάθαρος όσον αφορά αυτή τη διείσδυση, σε σημείο που η λέξη «καπιταλισμός» να ταυτίζεται με και ουσιαστικά να αντικαθιστά την κοινωνία. Μελετώντας τις εξελίξεις των τελευταίων 250 χρόνων, δηλαδή από το δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα – χρονικό σημείο ανάδυσης του καπιταλισμού – και μετά ο καπιταλισμός «αποτελούσε την κυρίαρχη κοινωνική πραγματικότητα» και καταλήγει περαιτέρω στο συμπέρασμα πως «αντί να είναι απλώς ένα από τα στοιχεία της

κοινωνίας, **ο Καπιταλισμός – με κεφαλαίο Κ – έγινε η ίδια η κοινωνία**» (ό.π.: 33, έμφαση δική μας), πράγμα που σημαίνει ότι η αγορά και τα εμπορεύματα καθίστανται το κεντρικό σημείο αναφοράς της κοινωνικής ζωής και ότι γενικά ο άνθρωπος υπάρχει, λογικά, για να υπηρετεί αυτή την αγορά και στο τέλος της ημέρας τον καπιταλισμό.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινείται και ο Καστοριάδης, ο λόγος του οποίου μας παραπέμπει ουσιαστικά και πάλι σε μια ταύτιση της οικονομίας με την κοινωνία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, ο καπιταλισμός «πράγματι ύψωσε την οικονομία σε δεσπίζουσα στιγμή της κοινωνικής ζωής» (Καστοριάδης, 1981: 25). Αντλώντας από την αρνητική κριτική που ο εν λόγω στοχαστής ασκεί στον καπιταλισμό, μπορεί να λεχθεί πως «στο κέντρο της ζωής του ανθρώπου» βρίσκεται «η αύξηση της παραγωγής και της κατανάλωσης» και «οι οικονομικές αξίες κατέχουν κεντρική (ή μοναδική) θέση». «Η οικονομία», αντί να είναι «ένα απλό μέσο του ανθρώπινου βίου» έχει καταλήξει να είναι «ύστατος σκοπός», ενώ ο άνθρωπος συνεχίζει να πραγματοποιεί μια «τρελή κούρσα προς μια συνεχώς αυξανόμενη κατανάλωση» (Καστοριάδης, 2000: 129-130). Τα οικονομικά, από απλά ένας υπο-κλάδος της πολιτικής, έχουν αναβαθμιστεί στον ύψιστο βαθμό και έχουν, σύμφωνα με την Arendt (1998: 42 όπ. αναφ. στο Clack, 2014: 265), καταστεί ο «κύριος τρόπος μέσα από τον οποίο αντικρίζεται ο κόσμος και οι ανθρώπινες σχέσεις». Οι αξίες της αγοράς έχουν αυξανόμενα εξοβελίσει άλλες νόρμες, υποστηρίζει ο Michael Sandel (2012 όπ. αναφ. στο Clack, 2014: 265) στη δική του κριτική, και μάλιστα «σε τέτοιο βαθμό που σπάνια σταματούμε να ρωτήσουμε εάν είναι ορθό για κάθε ανθρώπινη δράση να συρρικνώνεται στην επίτευξη οικονομικών στόχων».

Κοινό χαρακτηριστικό που συνδέει όλες αυτές τις κριτικές είναι ότι ο καπιταλισμός φαίνεται να λειτουργεί με μια καταστροφική δύναμη, αφού ακρωτηριάζει την οπτική του ανθρώπου και την περιορίζει κάθετα στην οικονομία, με αρνητικές συνέπειες για τον σκοπό της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο ορισμός του καπιταλιστικού συστήματος από τον Αυστριακό οικονομολόγο Joseph Schumpeter, ο οποίος το όρισε «ως μια Μεφιστοφελική δημιουργική δύναμη με καταστροφικές συνέπειες» (McGraw, 2007 όπ. αναφ. στο Toubiana & Yair, 2012: 179), είναι απόλυτα ταιριαστός με τις προαναφερόμενες κριτικές. Η συζήτηση δε του Φωτόπουλου αναδεικνύει πιο αναλυτικά το καταστροφικό έργο του καπιταλισμού. Όπως καταληκτικά συμπεραίνει ο εν λόγω ερευνητής:

Η κοινωνική συμπεριφορά που επιβάλλεται μέσα από τις καπιταλιστικές συνισταμένες (ορθολογικότητα, καταμερισμός εργασίας, μηχανισμοί και παραγωγή των προϊόντων, θεοποίηση της αγοράς, καταναλωτισμός και κομπορμισμός), συνθλίβουν το ομοιόμορφο και ομογενοποιημένο υποκείμενο κάτω από έναν μονοδιάστατο τρόπο σκέψης. (Φωτόπουλος, 2009: 328)

Συνοψίζοντας την όλη εικόνα και οικοδομώντας ταυτόχρονα στη σκέψη του Drucker (2002a: 150 όπ. αναφ. στο Toubiana & Yair, 2012: 192) μπορεί να λεχθεί πως «ολόκληρες διαστάσεις του τι σημαίνει να είναι (κανείς) ένα ανθρώπινο ον» εξοβελίζονται και η ανθρώπινη φιγούρα καθίσταται συρρικνωμένη και ως εκ τούτου παραμορφωμένη.

Αυτή η βαθειά διείσδυση του καπιταλισμού στην κοινωνική ζωή ισχύει και στην περίπτωση της σύγχρονης μορφής του, δηλαδή του νεοφιλελευθερισμού. Από τη δεκαετία του 1970, υποστηρίζει ο Michael Apple (1999, όπ. αναφ. στο Briscoe, 2012: 78) ο νεοφιλελευθερισμός «έχει καταστεί ηγεμονικός», και αυτό όχι μόνο μεμονωμένα σε κάποιες χώρες. Σύμφωνα με τον Bob Lingard (2011: 366), «ο νεοφιλελευθερισμός έχει γίνει η κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία παγκοσμίως, μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου». Αυτή η κυριαρχία επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική ζωή. Όπως συζητά ο Clarke (2004 όπ. αναφ. στο Briscoe, 2012: 78), «ο νεοφιλελευθερισμός αναπτύχθηκε (σε βαθμό) που επηρεάζει σε μέγιστο βαθμό τις κοινωνικές αποφάσεις, το είδος των επιλογών και επομένως τις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα». Αυτή η μορφή καπιταλισμού περιγράφει και δομεί την κοινωνία ως ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων που διαμεσολαβούνται από ανταλλαγές της αγοράς (Briscoe, 2012).

Εντός αυτού του πλαισίου σκέψης, ο νεοφιλελευθερισμός θεωρεί πως «οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες πρέπει να βασίζονται σε οικονομικές παρά σε πολιτισμικές, πολιτικές ή ορθολογικές ανάγκες. Ωστόσο, αυτή η κατανόηση της εκπαίδευσης», όπως πολύ ορθά υποδεικνύει ο Samoff (1996 όπ. αναφ. στο Neophytou, 2013: 146), «περιορίζει την εκπαίδευση στην παραγωγή εργατών και στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης». Κάτω από αυτό το πρίσμα, μπορεί να λεχθεί πως η εκπαίδευση συνιστά έμμεσα ένα παράγοντα της παραγωγής. Τα ευρήματα της ανάλυσης των κειμένων μας καταδεικνύουν την ύπαρξη ενός νεοφιλελεύθερου τρόπου σκέψης, αφού αυτό που τονίζεται ιδιαίτερα είναι η οικονομική αξία της εκπαίδευσης, η οποία θεμελιώνεται στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Πρώτιστη έγνοια των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής και των τριών δρώντων είναι η συνεχής ανάπτυξη της οικονομίας. Ως εκ τούτου, η έμφαση τοποθετείται στην οικοδόμηση υψηλά εξειδικευμένων εργατών, με την εκπαίδευση να περιορίζεται σε ένα ρόλο παροχέα γνώσεων και δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση καθίσταται θεραπαίνιδα της οικονομίας.

Με τη βαθειά διείσδυση του καπιταλισμού στον κοινωνικό χώρο, ο άνθρωπος φαίνεται να έχει καταστεί υπηρέτης της υλικής παραγωγής και κατανάλωσης, αντί να έχει ως κύριες δραστηριότητες του να δίνει συμβολικό νόημα στον κόσμο (Castoriades 1986, όπ. αναφ. στο Talmadge, 2018), να αποδίδει νόημα στον κόσμο γύρω του «με μη-οικονομικούς όρους» (Talmadge, 2018: 8). Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να λεχθεί πως το νόημα της

ζωής περιορίζεται στην σφαίρα της οικονομίας. Κάτω από αυτό το πρίσμα, δεν θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε πως στο πλαίσιο του καπιταλισμού ο άνθρωπος ζει κατά τρόπο μυωπικό, για να υπηρετεί την οικονομία. Από τη στιγμή που «ο σύγχρονος καπιταλισμός μειώνει τον κόσμο γύρω μας σε ένα κόσμο της παραγωγής», σύμφωνα με τον Talmadge (ό.π.: 23), η οπτική καθίσταται μονοδιάστατη και αφορά αποκλειστικά τον οικονομικό τομέα. Αυτή η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν πρέπει να μας ξενίζει, δεδομένου πως η καπιταλιστική ιδεολογία πιστεύει ότι «ο κεντρικός τομέας της κοινωνικής ζωής είναι η παραγωγή» (Καστοριάδης, 1999: 158). Αυτή η μείωση, η υποβάθμιση του συμβολικού «σε καθαρά οικονομικές προτεραιότητες» είναι, όπως υποστηρίζει ο Jean Baudrillard (1975, 1981 όπ. αναφέρεται στο Talmadge, 2018: 11), «ένα κοινό χαρακτηριστικό τόσο των σοσιαλιστικών όσο και των καπιταλιστικών κοινωνιών, οι οποίες βασίζονται σε ορθολογικά συστήματα οικονομικής παραγωγής και ορθολογικής ανταλλαγής εμπορευμάτων».

Με δεδομένη την κάθετη και αδιαμφισβήτητη εστίαση του καπιταλισμού στην παραγωγή και στην κατανάλωση και δεδομένης παράλληλα της βαθιάς διείσδυσής του στην κοινωνική ζωή, μπορεί να συναχθεί με ασφάλεια το συμπέρασμα πως δημιουργείται μια υλιστική κουλτούρα, με αρνητικές συνέπειες για τον άνθρωπο, αλλά όχι για τον καπιταλισμό. Αυτήν ακριβώς την εικόνα μας μεταφέρει, η συζήτηση των Bosch, Torralba και Gracia (2013) ότι τις τελευταίες δεκαετίες καταγράφεται μια υπερβολική παρουσία υλισμού και λογικής στον Δυτικό κόσμο. Ο Edwards (1998: 95 όπ. αναφ. στο Foster, 2010: 6) δε ενδυναμώνει κάθετα αυτή την υλιστική παρουσία, δίδοντας την εικόνα του απόλυτου, όταν υποστηρίζει πως στη Δυτική καπιταλιστική κοινωνία υφίσταται μια «μονοδιάστατη, υλιστική οπτική του κόσμου», γεγονός που σημαίνει πως εξοβελίζονται όλες οι άλλες οπτικές. Μέσα στο πλαίσιο αυτού του υλιστικού κόσμου τα καταναλωτικά προϊόντα «έγιναν μια κύρια μορφή κοινωνικού ελέγχου κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα» (James, 2006: 22) και συνεχίζουν να ασκούν αυτό τον έλεγχο μέχρι και στις μέρες μας (Box, 2011). Ο Marcuse περιγράφει αυτή τη δημιουργηθείσα κατάσταση. Συζητά συγκεκριμένα πως «οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους στα εμπορεύματά τους: βρίσκουν την ψυχή τους στα αυτοκίνητά τους, στο στερεοφωνικό συγκρότημα, ... στον εξοπλισμό της κουζίνας» (Marcuse, 1964: 9 όπ. αναφ. στο James, 2006: 22). Από τη στιγμή που βρισκόμαστε μπροστά σε μια άκρως υλιστική κοινωνία, το άυλο, ως αντίθετη έννοια, δεν μπορεί να έχει θέση. Συνεπώς, η ανθρώπινη ψυχή και η πνευματική διάσταση του ανθρώπου δεν μπορούν να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των κυβερνήσεων και ως εκ τούτου και των διαμορφωτών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η πλήρης απουσία έγνοιας για την ανάπτυξη της ψυχής ως ολότητα, η απόλυτη αδιαφορία όσον αφορά στην αυτό-εκπλήρωση του

ανθρώπου και ο εξοβελισμός του χαρακτηριστικού της αυθεντικότητας – μέρος των ευρημάτων της έρευνας μας – εξηγούνται κάτω από το πρίσμα του βάρους του υλισμού.

Ο καπιταλισμός δεν φαίνεται να είναι φίλος του ανθρώπου, να αγαπά τον άνθρωπο, τουλάχιστο ως ολότητα, ως ένα ον με απύθμενα βαθιά ψυχή. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στο κέντρο της ζωής του ανθρώπου, ο καπιταλισμός τοποθετεί την οικονομία και τη συνεχή ανάπτυξη της. Αυτή η κυριαρχία «έχει μια αντίστοιχη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο τα ανθρώπινα όντα γίνονται αντιληπτά», συζητά η Beverley Clack (2014: 265). Τα άτομα θεωρούνται τώρα ως «Homo Oeconomicus», για να χρησιμοποιήσουμε τη φράση του Foucault, θεωρούνται δηλαδή «οικονομικές μονάδες οι οποίες αλληλεπιδρούν η μία με την άλλη στην αγορά» (Lemke, 2001 όπ. αναφ. στο Clack, 2014: 265). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο άνθρωπος δεν αποτελεί τίποτε άλλο από ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την οικονομική ανάπτυξη. «Αυτό που έχει σημασία είναι η χρήση των ταλέντων των ατόμων για τις ανάγκες της οικονομίας: αυτό που έχει σημασία είναι δραστηριότητες που προωθούν την οικονομική ανάπτυξη, (που) τώρα θεωρείται ο στόχος της κάθε ανθρώπινης δράσης» (Clack, 2014: 265). Ο άνθρωπος αντικειμενοποιείται ή πραγματοποιείται, αφού θεωρείται ως ένα εργαλείο, γεγονός που σημαίνει πως υπόκειται ταυτόχρονα σε απανθρωποποίηση. Αυτές οι δύο έννοιες παρουσιάζονται άρρηκτα συνδεδεμένες με τον καπιταλισμό. Η πραγματοποίηση συνιστά μια «βαθεία» και «ουσιαστική» τάση του καπιταλισμού, συζητά ο Καστοριάδης, η οποία ωστόσο «δεν μπορεί ποτέ να πραγματοποιηθεί εξ ολοκλήρου», γιατί προσκρούει στην αντίσταση των ανθρώπων, οι οποίοι επιμένουν να θεωρούν λογικά τους εαυτούς τους ως όλους-ανθρώπους, και όχι ως απλούς εκτελεστές ρόλων. Αξίζει να αναφέρουμε αυτολεξεί τη σχετική συζήτηση του Καστοριάδη για αυτό το ζήτημα.

Αν αυτό γινόταν, (δηλαδή η εξ ολοκλήρου πραγματοποίηση, προσθήκη δική μας) αν το σύστημα πετύχαινε πραγματικά να μετασχηματίσει τους ανθρώπους σε πράγματα κινούμενα από τις οικονομικές «δυνάμεις» και μόνο, τότε θα κατέρρεε, όχι μακροπρόθεσμα, αλλά αυτοστιγμεί. Εξίσου με την τάση προς πραγματοποίηση, ο αγώνας των ανθρώπων εναντίον της αποτελεί όρο λειτουργίας του καπιταλισμού. Ένα εργοστάσιο, όπου οι εργάτες θα ήταν πραγματικά και εξ ολοκλήρου απλά γρανάζια των μηχανών, και θα εκτελούσαν τυφλά τις διαταγές της διεύθυνσης, θα σταματούσε μέσα σε ένα τέταρτο. Ο καπιταλισμός δεν μπορεί να λειτουργήσει παρά κινητοποιώντας διαρκώς την καθαρά ανθρώπινη δραστηριότητα των υποτακτικών του, **τους οποίους την ίδια στιγμή προσπαθεί να υποβιβάσει και να απανθρωπίσει όσο γίνεται περισσότερο.** Δεν μπορεί να λειτουργήσει παρά μόνο στο μέτρο που αυτή η βαθιά τάση, που είναι πράγματι η πραγματοποίηση, δεν πραγματοποιείται, στο μέτρο που οι νόρμες που θέτει διαρκώς καταπολεμούνται στην εφαρμογή τους (Καστοριάδης, 1981: 29, έμφαση δική μας).

Σε παρόμοιο μήκος κύματος κινείται και ο Arnold Farr (2018: 29), ο οποίος με τρόπο απόλυτο επικρίνει το καπιταλιστικό σύστημα ότι «είναι δομημένο με ένα τρόπο που απανθρωποποιεί αντί να ανθρωποποιεί. Ο εργαζόμενος όχι μόνο παράγει εμπορεύματα, τα οποία ωφελούν κάποιον άλλο, αυτός ή αυτή γίνεται ένα εμπόρευμα, ένα πράγμα». Η κριτική που ασκεί ο Marcuse είναι αρκούντως αποκαλυπτική της αντικειμενοποίησης του ανθρώπου. «Ο ορθολογισμός, η επιστήμη και ο προγραμματισμός γίνονται ένα εργαλείο για μηχανοποίηση και τυποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Marcuse, 1964 όπ. αναφ. στο Runst & Horwitz 2015: 127). Το άτομο υπάρχει «ως εργαλείο, ως ένα πράγμα» (Marcuse, 1964: 33 όπ. αφ. στο Runst & Horwitz 2015: 127). «Η αυξανόμενη αποτελεσματικότητα λόγω της αυξανόμενης ορθολογικότητας οδηγεί στην ενοποίηση της δημόσιας σφαίρας με τη σφαίρα της αγοράς» (Runst & Horwitz 2015: 127), πράγμα που σημαίνει πως οι ανθρώπινες σχέσεις διαμεσολαβούνται από τα εμπορεύματα, από το χρήμα.

Το στοιχείο της πραγματοποίησης και της απανθρωποποίησης απαντάται στα ευρήματα της έρευνας μας. Κατ' αρχάς τα κείμενα που αναλύσαμε επιβεβαιώνουν ότι στο επίκεντρο της ζωής του ανθρώπου βρίσκεται η οικονομία, εξούκαι η εστίαση τοποθετείται κάθετα στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης και ο οικονομικός λόγος κυριαρχεί επί του εκπαιδευτικού. Η ιδεολογία των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής είναι θεμελιωμένη στις αρχές της ανάπτυξης και της προόδου. Πρώτιστη έγνοια τους είναι η απρόσκοπτη συνέχιση της οικονομικής ανάπτυξης. Το γεγονός δε ότι το νόημα της έννοιας άνθρωπος αναδύεται κάθετα από τον χώρο της οικονομίας καταδεικνύει την περιοριστική καπιταλιστική οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται ο άνθρωπος. Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η οικοδόμηση ενός υψηλά εξειδικευμένου εργάτη, ικανού να συμβάλλει στη συνεχή ανάπτυξη της οικονομίας. Ο άνθρωπος αναδύεται σαν ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για σκοπούς οικονομικής ανάπτυξης. Η έμφαση τοποθετείται στον εξοπλισμό αυτού του εργάτη με τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η ανάπτυξη της διάνοιας του μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη. Με δεδομένη αυτή την υπερέμφαση και τον ταυτόχρονο εξοβελισμό της παιδαγωγικής αγάπης, ο άνθρωπος παρουσιάζεται αποκομμένος από τη σφαίρα του συναισθήματος. Η ανθρώπινη φιγούρα αναδύεται σαν μια παραγωγική μηχανή, πράγμα που μας παραπέμπει σε μια παραμόρφωση της. Από τη στιγμή που βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια παραγωγική μηχανή, μπορεί να λεχθεί πως ο άνθρωπος απανθρωποποιείται.

Όσον αφορά στον δάσκαλο, το σκηνικό δεν αλλάζει. Πρώτιστη έγνοια των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η οικοδόμηση ενός παραγωγικού εργάτη, ικανού να φέρει εις πέρας την αποστολή του, που δεν είναι άλλη από την οικοδόμηση της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, δηλαδή του υψηλά εξειδικευμένου εργάτη. Ο

δάσκαλος αναδύεται έμμεσα ως η κινητήρια δύναμη της οικονομίας, αφού η διαμόρφωση της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη βρίσκεται σε μια σχέση απόλυτης εξάρτησης από την ποιότητα της διδασκαλίας του. Όσο υψηλότερη αυτή η ποιότητα, τόσο υψηλότερα τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους θεωρούνται ως ένας κριτικός δείκτης της ποιότητας του μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Η υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στο χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη σε συνάρτηση με την περιθωριοποίηση των άλλων χαρακτηριστικών ταυτότητας διαμορφώνουν την εικόνα πως ο δάσκαλος αποτελεί απλά ένα εργαλείο. Όσο πιο αποτελεσματικό είναι αυτό το εργαλείο, τόσο πιο πετυχημένη θα είναι η οικοδόμηση του εξειδικευμένου εργάτη, τόσο μεγαλύτερη θα είναι λογικά η ανάπτυξη της οικονομίας. Ως εκ τούτου, η υπερέμφαση που παρουσιάζεται στην αποτελεσματικότητα είναι δικαιολογημένη.

Όπως και στην περίπτωση του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, η εστίαση τοποθετείται στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής είναι κατά αποκλειστικότητα η νόηση του δασκάλου. Δεδομένου πως τα δύο στοιχεία που συνθέτουν τη διδασκαλία είναι ουσιαστικά οι γνώσεις και οι δεξιότητες και δεδομένου παράλληλα του εξοβελισμού της παιδαγωγικής αγάπης, η διδασκαλία αναδύεται ως μια μηχανιστική δραστηριότητα, αποκομμένη από τη σφαίρα του συναισθήματος. Από τη στιγμή που η διδασκαλία αναδύεται ως μηχανιστική, αναπόφευκτα υφίσταται μια μετάσταση στον παραγωγό αυτής της δραστηριότητας. Ως εκ τούτου, μπορεί να λεχθεί πως ο δάσκαλος αναδύεται ως μια παραγωγική μηχανή, πράγμα που σημαίνει πως αντικειμενοποιείται και κατ'επέκταση απανθρωποποιείται.

Αλλά ευρήματα της έρευνάς μας εξηγούνται στη βάση των φαντασιακών σημασιών, των αξιών και των βασικών σκοπών του καπιταλισμού.

«Η πρόοδος», μια έννοια που αποτελούσε, μαζί με την ανάπτυξη, σταθερή αφήγηση και στους τρεις δρώντες, ουσιαστικά συνιστούσε την ιδεολογία τους, «είναι μια βαθύτατα καπιταλιστική φαντασιακή σημασία» (Καστοριάδης, 2000: 129). Η «καπιταλιστική μυθολογία της προόδου», όπως την αποκαλεί ο Καστοριάδης (1999: 159), σημαίνει για τον καπιταλισμό «ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι μια ιστορία συνεχούς προόδου», (ό.π.) είναι η «πίστη ότι η υλικο-τεχνική δύναμις ως τέτοια είναι η αιτία ή η αποφασιστική συνθήκη της ανθρώπινης ευτυχίας και χειραφέτησης (αμέσως ή, υπό προθεσμίαν, σ'ένα ήδη προεξοφλημένο μέλλον)» (ό.π.: 20). Αυτή η πρόοδος ωστόσο έχει μια κάθετα υλιστική χροιά, αφού αφορά πρώτιστα την οικονομία, αφορά μια «συσσώρευση χωρίς τέλος» η οποία «συνθέτει την κατεύθυνση προς την οποία οδεύει ολόκληρος ο πλανήτης» (Cervantes, 2013:

26). Η ζωή αντικρίζεται «ως «πρόοδος» προς μια πλουσιότερη ανθρωπότητα, αποκλειστικά καθορισμένη με χρηματικούς όρους» (Berman, 1988· Toubiana & Yair, 2012: 185).

Ο καπιταλισμός αντικρίζει τον κόσμο μέσα από μια εργαλειακή οπτική. Η εργαλειακή ορθολογικότητα ανθίζει, όπως επισημαίνουν οι Runst και Horwitz (2015), στις κοινωνίες της αγοράς, δηλαδή στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Ο καπιταλισμός θεωρεί πως το «κλειδί για την ευημερία της ανθρωπότητας» είναι η κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στη φύση με τη βοήθεια της επιστήμης, η οποία αναπτύσσει τους τεχνολογικούς πόρους προς το σκοπό αυτό (Cervantes, 2013: 26). Παρόλο που όπως συζητά ο Nadel (1975: 47), σκοπός αυτής της επιστημονικο-τεχνολογικής ανάπτυξης «είναι η άσκηση μεγαλύτερου ελέγχου πάνω στη φύση, ώστε να διασφαλίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου», αυτός ο στόχος έχει περιθωριοποιηθεί από την Δυτική καπιταλιστική κοινωνία, αφού «τα ουμανιστικά ιδεώδη, τα οποία έχουν αμφισβητηθεί» (ό.π.: 46), δεν αποτελούν μέρος του αξιακού της κώδικα. Στην πραγματικότητα αυτό που έχει συμβεί είναι η μετατροπή αυτής της κοινωνίας, με αυξανόμενο ρυθμό, «σε ένα άψυχο μηχανιστικό πολιτισμό, στον οποίο όχι μόνο η εργασία αλλά οι ίδιοι οι άνθρωποι αποστερούνται αξίας» (ό.π.: 47).

Βασικός στυλοβάτης αυτής της ατελείωτης συσσώρευσης είναι το άτομο ως καταναλωτής. «Η κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης προόδου», σύμφωνα με το νεοφιλελεύθερο πιστεύω, είναι αυτός ο καταναλωτής τοποθετούμενος σε «απορρυθμισμένες αγορές», περιλαμβανομένης και της αγοράς εργασίας (Hanieth, 2006: 174, όπ. αναφ. στο Benozzo & Colley, 2012: 305). Στο πρόσωπο του ανθρώπου ο καπιταλισμός βλέπει τον καταναλωτή, πράγμα που σημαίνει πως η εστίαση τοποθετείται στην υλιστική σφαίρα. Όπως συζητά ο Rolph (1991) όπ. αναφ. στο Tucker, 2010: 6), «η τεχνολογική, καταναλωτική φύση της κοινωνίας εστιάζεται στις εξωτερικές, υλικές ανάγκες των ανθρώπων, σε βάρος των πνευματικών τους αναγκών». Ο καπιταλισμός είναι ευχαριστημένος όταν ο άνθρωπος καταναλώνει όλο και περισσότερο και του είναι αδιάφορο, παρόλο τον καταναλωτισμό, αν στην ψυχή του βιώνει το απόλυτο κενό, αν νιώθει ότι η ζωή του είναι χωρίς νόημα. Οι όποιες υπαρξιακές ανησυχίες του ανθρώπου δεν αφορούν τον καπιταλισμό και επομένως δεν αποτελούν πρόβλημα του. Στήριγμα του καταναλωτισμού αποτελεί ο κομφορμισμός. Όπως σημειώνει ο Καστοριάδης (2000: 134), ο καπιταλισμός «δεν έχει ανάγκη την αυτονομία αλλά τον κομφορμισμό. Ο σημερινός θρίαμβος του έγκειται στο ότι ζούμε σε μια εποχή γενικευμένου κομφορμισμού – όχι μόνο ως προς την κατανάλωση αλλά και ως προς την πολιτική, τις ιδέες, την κουλτούρα, κ.λπ.».

Ο μόνος σκοπός του καπιταλισμού είναι, σύμφωνα με τον Marx, η αύξηση του κεφαλαίου, δηλαδή να κάνει κάποιος λεφτά, μια διαδικασία που συνιστά την «ουσιώδη φύση του καπιταλισμού» (Potts, 2011:277). Ένας τρόπος να κάνει κάποιος λεφτά είναι

λογικά το κέρδος μέσα από την πραγματοποίηση εμπορικών συναλλαγών. Σύμφωνα με τον Marx, το κέρδος βρίσκεται στο επίκεντρο του καπιταλισμού. Σε απόλυτη σύμπνοια με τον Marx βρίσκεται και ο Weber. Η προσδοκία της πρόσκτησης κέρδους «έχει μία κεντρική σημασία για τον καπιταλισμό και ευρύτερα για το καπιταλιστικό σύστημα» (Weber, 1997α: 15-17 όπ. αναφ. στο Κονιόρδος, 2002: 24), «καθώς θέτει το όλο σύστημα σε κίνηση» (Κονιόρδος, 2002: 24). Αν το κέρδος βρίσκεται στο επίκεντρο της ανθρώπινης ζωής, βαθύτερες αξίες που αφορούν το κοινό καλό, για παράδειγμα, τίθενται στο περιθώριο.

Αξίζει να αναφέρουμε πως ο νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός, ως ένα σύστημα συμβόλων, «αποδίδει αξία πρωτίστως με όρους πλούτου. Τα λεφτά ... είναι ο τρόπος με τον οποίο, στο μέγιστο βαθμό, μετράμε την κοινωνική αξία» (La Mothe, 2016: 32). Ταυτόχρονα, προτάσσει πως «η μεγιστοποίηση του κέρδους και η βελτίωση της αξίας των μετόχων πρέπει να υπερισχύει όλων των άλλων παραγόντων, περιλαμβανομένης της ευρύτερης κοινωνικής επίδρασης της επιχειρηματικής πρακτικής» (Bone, 2012: 655).

Ο καπιταλισμός λειτουργεί με σκοπό το κέρδος εξού και προασπίζεται την επικερδότητα των επιχειρήσεων, ένας «πυρηνικός καπιταλιστικός θεσμός», όπως τον αποκαλεί ο Καστοριάδης (1999: 18). Με σκοπό τη μεγιστοποίηση των κερδών, η μοντέρνα καπιταλιστική επιχείρηση «προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει τα κόστη και να αποκομίσει περισσότερη εργασία από τους εργαζόμενους». Οργανώνει δε τη «διαδικασία της εργασίας ούτως ώστε να τυποποιήσει και να καταστήσει ως ρουτίνα όσο το δυνατό περισσότερο τα καθήκοντα και τις κινήσεις των εργαζομένων και να καταστήσει αυτούς τους εργαζόμενους σε “εναλλάξιμα αντικείμενα”» (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 120-121). Με άλλα λόγια, αφαιρεί το νόημα από την εργασία, την οποία μηχανοποιεί. Θα πρέπει να ειπωθεί πως οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι στηρίζουν αυτό τον καπιταλιστικό θεσμό, αναθέτοντας στην εκπαίδευση τον πρωταρχικό ρόλο να παράγει το αναγκαίο εργατικό δυναμικό, δηλαδή τον υψηλά εξειδικευμένο εργάτη, που θα στελεχώνει τις επιχειρήσεις. Στην περίπτωση δε του Κυπριακού και του Ενωσιακού λόγου, αναμένεται και απαιτείται από την εκπαίδευση να οικοδομήσει το δημιουργικό κεφάλαιο, να εξοπλίσει δηλαδή τον υψηλά εξειδικευμένο εργάτη με αναπτυγμένες δημιουργικές ικανότητες, ώστε να είναι σε θέση να στηρίζει την καινοτομία. Ταυτόχρονα και οι τρεις δρώντες απαιτούν από την εκπαίδευση να οικοδομήσει τον μελλοντικό επιχειρηματία, ώστε να συνεχίσει να λειτουργεί αυτός ο θεσμός.

Πέραν από το κέρδος, το οποίο ο Ryan La Mothe χαρακτηρίζει ως την «κεντρική αξία, κίνητρο του καπιταλισμού και τέλος που καθορίζει “ορθολογικές” αποφάσεις» που αφορούν, ανάμεσα σε άλλα, «τη διεύρυνση της παραγωγής, την αναζήτηση μεγαλύτερων αγορών, τους μισθούς, τις προσλήψεις» (La Mothe, 2016: 25), ένας άλλος πρωταρχικός στόχος και συνάμα κεντρική αξία είναι η παραγωγικότητα. Σύμφωνα με τον Δημήτρη

Τραυλό-Τζανετάτο, καθηγητή Εργατικού Δικαίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, υφίσταται μια «εγγενής στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής τάση για αύξηση της παραγωγικότητας σε βάρος του κόστους εργασίας» (<https://slpress.gr/oikonomia/i-ergasia-antimetopri-me-tin-tetarti-viomichaniki-epanastasi/>), πράγμα που μας παραπέμπει σε μια υπερεκμετάλλευση της εργατικής δύναμης. Αυτή η αύξηση της παραγωγικότητας μπορεί να προέλθει πρώτιστα μέσα από «τη συστηματική αναδιοργάνωση από τους καπιταλιστές της ίδιας της διαδικασίας της εργασίας, βελτιώσεις στις γενικές δεξιότητες και επιμόρφωση των εργαζομένων», ανάμεσα σε άλλα (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 120). Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο πως η έννοια της παραγωγικότητας έχει μια ιδιαίτερη παρουσία στον εκπαιδευτικό λόγο τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της Παγκόσμιας Τράπεζας. Ο Marcuse συνοψίζει και ταυτόχρονα συμπληρώνει θα λέγαμε την εικόνα του συστήματος αξιών της καπιταλιστικής κοινωνίας. Αναφέρει συγκεκριμένα:

Να οι ισχύουσες αξίες της καπιταλιστικής κοινωνίας: επικερδής παραγωγικότητα, αυτοπεποίθηση/δυναμική συμπεριφορά, αποτελεσματικότητα, ανταγωνιστικότητα με άλλα λόγια, η Αρχή της Αποδοτικότητας, ο κανόνας του λειτουργικού ορθολογισμού που διακρίνει εναντίον των συναισθημάτων, μια διττή ηθική, η «ηθική της εργασίας», που σημαίνει για την πλειονότητα του πληθυσμού καταδίκη σε αποξενωμένη και απάνθρωπη εργασία, και τη θέληση στην εξουσία, η εκδήλωση δύναμης,

(One-Dimensional Man: Studies in the ideology of advanced industrial society, όπ. αναφ. στο Box, 2011: 169).

Δεδομένου ότι ο οικονομικός λόγος κυριαρχεί επί του εκπαιδευτικού, η υπερέμφαση στο χαρακτηριστικό ταυτότητας του αποτελεσματικού μπορεί να ερμηνευτεί ως ένας απόλυτος ασπασμός αυτής της καπιταλιστικής αξίας από μέρους των εκπαιδευτικών λόγων. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως τόσο ο Ενωσιακός εκπαιδευτικός λόγος όσο και αυτός της Παγκόσμιας Τράπεζας συνδέουν την ανταγωνιστικότητα με την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Με δεδομένες τις προαναφερόμενες αξίες που ασπάζεται και που προτάσσει ο καπιταλισμός καθώς και τους στόχους του μας επιτρέπεται να συμφωνήσουμε με τη θέση του Καστοριάδη ότι «βασιλεύει ένα απόλυτο κενό σημασιών» (Καστοριάδης, 2000: 82), υφίσταται μια «άπειρη ρηχότητα των σημασιών μέσα στη σύγχρονη Δύση» (ό.π.: 84), «το σχεδόν απόλυτο ξεθώριασμα των αξιών», αφού πλέον “δηλώνεται ανοιχτά στις δυτικές κοινωνίες, ότι η μοναδική αξία είναι το χρήμα, το κέρδος, ότι το υπέρτατο ιδεώδες του κοινωνικού βίου είναι το «πλουτίστε»” (ό.π.: 123). Λόγω αυτής της υφιστάμενης κατάστασης, ο Καστοριάδης καταλήγει περαιτέρω στο συμπέρασμα, μέσα από την κοινωνική του ακτινογραφία της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας, ότι υφίσταται μια

«αποσύνθεση των δυτικών κοινωνιών, και μάλιστα όλων τους των τάξεων» (ό.π.: 14). Με δεδομένη αυτή τη ρηχότητα και την πτώση αξιών, θα ήταν καθαρός παραλογισμός να υποθέσει κανείς πως ο καπιταλισμός και η Δυτική καπιταλιστική κοινωνία θα μπορούσαν να έχουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους την αυτό-εκπλήρωση του ανθρώπου και την ανάπτυξη της αυθεντικότητας του.

Παρόλο που και ο Καστοριάδης θεωρεί ότι το κέρδος και η απόκτηση πλούτου συνιστούν κεντρικές αξίες του καπιταλισμού, καταλήγει ωστόσο στο συμπέρασμα πως το κυρίαρχο φαντασιακό του καπιταλισμού είναι η “απεριόριστη επέκταση της «ορθολογικής κυριαρχίας»” (Καστοριάδης, 1999: 18), μια προσπάθεια που ο εν λόγω στοχαστής θεωρεί ως την κινητήρια δύναμη του (Wagner, 2001). Αξίζει να αναφέρουμε αυτολεξεί μια σχετική συζήτηση του Καστοριάδη, αφού καταδεικνύει τη βαθειά διείσδυση αυτής της φαντασιακής σημασίας στην κοινωνία:

Ο καπιταλισμός δεν είναι απλώς η ατέλειωτη συσσώρευση για τη συσσώρευση, η συνεχής επανάσταση της παραγωγής, του εμπορίου, του χρήματος και της κατανάλωσης. Ενσαρκώνει μια καινούργια κοινωνική φαντασιακή σημασία: την απεριορίστη επέκταση της «ορθολογικής κυριαρχίας». Ένα διάστημα μετά, αυτή η σημασία διαπερνά και τείνει να πληροφορήσει την ολότητα της κοινωνικής ζωής (π.χ. το κράτος, τον στρατό, την εκπαίδευση, κ.λπ.), (Καστοριάδης, 1999: 18).

Αυτή η κυριαρχία είναι, όπως καταδεικνύει το επίθετο που την προσδιορίζει, θεμελιωμένη στον ορθό λόγο, στη λογική, πράγμα που σημαίνει με τη σειρά του μια υπερέμφαση στην ανθρώπινη νόηση, στον ανθρώπινο νου. Ο Καστοριάδης αναλύει περαιτέρω το νόημα αυτής της κυριαρχίας, καταδεικνύοντας την πρωτεύουσα βαρύτητα που αποδίδεται στον ανθρώπινο νου. Αναφέρει συγκεκριμένα στο βιβλίο του «Ο θρυμματισμένος κόσμος»:

Στην καπιταλιστική του εκδοχή, το νόημα του «Λόγου» είναι σαφές: είναι ο «νους» ... δηλαδή αυτό που αποκαλώ συνολιστική-ταυτιστική λογική που ενσαρκώνεται ουσιαστικά στην ποσοτικοποίηση και οδηγεί στον εκφειτισμό της «αύξησης» δι’εαυτήν. Με αφετηρία το κρυμμένο (και φαινομενικά προφανές) αίτημα ότι το μόνο αντικείμενο της οικονομίας είναι να παράγει περισσότερα (outputs) με λιγότερα (inputs) τίποτε δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στην πορεία της μεγιστοποίησης: ούτε η «φύση» (του κόσμου και του ανθρώπου), ούτε η παράδοση, ούτε άλλες «αξίες». Τα πάντα καλούνται ενώπιον του δικαστηρίου του (παραγωγικού) Λόγου και πρέπει να αποδείξουν το δικαίωμα υπάρξεως τους βάσει του κριτηρίου της απεριορίστης επέκτασης της «ορθολογικής κυριαρχίας» (ό.π.: 18-19).

Ο άνθρωπος στη Δυτική καπιταλιστική κοινωνία δεν φαίνεται να χρειάζεται κάτι πέραν από τη λογική του, τον νου του για να λειτουργεί. Αυτό καταδεικνύει η περαιτέρω συζήτηση του Καστοριάδη, ο οποίος αναφέρει πως:

Ο «Λόγος» – στην πραγματικότητα ο νους – παρουσιάζεται ως το αυτάρκες θεμέλιο της ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία όμως θα ανακάλυπτε, χωρίς αυτό, ότι δεν κατέχει κανένα άλλο θεμέλιο πέραν του εαυτού της (ό.π.: 19).

Το προφίλ του ανθρώπινου μοντέλου που αναδύεται στα κείμενα που αναλύθηκαν συνιστά ένα απόλυτο αντικατοπτρισμό της βαρύτητας που η Δυτική καπιταλιστική κοινωνία αποδίδει στον ανθρώπινο νου. Στο επίκεντρο και των τριών εκπαιδευτικών λόγων είναι η ανθρώπινη νόηση και η ανάπτυξη της. Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι ο μελλοντικός άνθρωπος-πολίτης να αποκτήσει όλο και περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του δασκάλου, όπου η έμφαση τοποθετείται και πάλι στις γνώσεις και τις δεξιότητες, με τις τελευταίες να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Αυτή η εικόνα λογικά δεν πρέπει να μας ξενίζει, αφού η γέννηση του καπιταλισμού φαίνεται να είναι παράγωγο του ορθολογισμού. Ο Weber, για παράδειγμα, συνδέει τον σύγχρονο καπιταλισμό με την ανάδυση και κυριαρχία του ορθολογισμού και θεωρεί, σύμφωνα με την ερμηνεία του R. Swedberg, πως ο ορθολογισμός σε «τελευταία ανάλυση δημιουργεί τον καπιταλισμό» και επέτρεψε την ανάπτυξη του (Κονιόρδος, 2002: 93). Οι παράγοντες-εκδοχές του ορθολογισμού που «παράγουν τον καπιταλισμό» είναι σύμφωνα με τον Weber: (1) η ορθολογική [μόνιμη] επιχείρηση, (2) η ορθολογική [υπολογιστική] λογιστική, (3) η ορθολογική τεχνολογία, (4) ο ορθολογικός νόμος, (5) το ορθολογικό πνεύμα, (6) ο εξορθολογισμός της οικονομικής ζωής, (7) η ορθολογιστική οικονομική ηθική (Swedberg, 1998: 18 όπ. αναφ. στο Κονιόρδος, 2002: 94).

Εφαρμόζοντας τον ορθολογισμό στην παραγωγή, ο καπιταλισμός πέτυχε την εξορθολόγηση της. Αυτή η επιτυχία «άνοιξε το δρόμο στην απαίτηση για ολοκληρωτικό εξορθολογισμό» (Στυλιανού, 2016: 73) και έτσι η «αφηρημένη αυτοσκοπική αποτελεσματικότητα του επιχειρηματικού εξορθολογισμού βρήκε το αγκυροβόλημά της στην ψυχή ως οικουμενική αρχή» (Kurz, 1999: 386-414 όπ. αναφ. στο Στυλιανού, 2016: 73), πράγμα που σημαίνει πως ο εξορθολογισμός του καπιταλισμού διεισδύει βαθειά στην κοινωνία, εξορθολογίζοντας όλες τις διαστάσεις της. Σύμφωνα με τον Καστοριάδη, η καπιταλιστική «ορθολογικότητα» και ο καπιταλιστικός «εξορθολογισμός» έχουν τέτοια δύναμη που κατακυριεύουν «τα πάντα» (Καστοριάδης, 1999: 19), συμπεριλαμβανόμενης λογικά και της εργασίας. Αυτή την παντοκρατορική δύναμη καταδεικνύει και ο Jean-Philippe Deranty (σ. 751), ο οποίος βρίσκεται σε απόλυτη σύμπνοια με τον Καστοριάδη. «Η δύναμη της καπιταλιστικής λογικής» είναι τέτοια ώστε αυτή δύναται «να διαμορφώνει τον κοινωνικό κόσμο, στις αντικειμενικές και υποκειμενικές του διαστάσεις» (Deranty, 2013: 751), δηλαδή τον κόσμο στο σύνολο του. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τις τελευταίες

δεκαετίες υφίσταται μια υπερβολική παρουσία λογικής στον Δυτικό κόσμο (Bosch, Torralba & Garcia, 2013: 69).

Η υπερβολική εξάρτηση του ανθρώπου από τον ορθολογισμό και η υπερβολική παρουσία εξορθολογισμού που εμφανίζεται τόσο στην εποχή της νεωτερικότητας όσο και στον καπιταλισμό, ο οποίος αποτελεί μια θεμελιώδη διαμορφωτική δύναμη της νεωτερικότητας, έχει αρνητικές συνέπειες για τον άνθρωπο. Ο Lukács, για παράδειγμα, «θα προσδώσει στην ορθολογικότητα την έννοια της αντικειμενοποίησης ή πραγματοποίησης και, έτσι, εξισώνεται με τον υποβιβασμό των ανθρωπίνων σχέσεων σε επίπεδο ανταλλαγής πραγμάτων» (Τερλεξής, 1999: 317). Η παρούσα κατάσταση πραγμάτων δεν έχει αλλάξει από την εποχή του Lukács. Οι κοινωνικές σχέσεις εξακολουθούν «να διαμεσολαμβάνονται» ... από την εμπορευτοποιημένη μορφή (commodity-form)», η οποία «διαπερνά ολόκληρη την κοινωνική ζωή» (Borbone, 2013: 105). Παράλληλα η υπεξέρταση από τον ορθολογισμό συνιστά ουσιαστικά μια μονοδιάσταση που εξοβελίζει άλλες ανθρώπινες διαστάσεις, όπως τα συναισθήματα, και εγκλωβίζει τον άνθρωπο στον αποκλειστικό ρόλο ενός λογικά σκεπτόμενου όντος. Όπως και η νεωτερικότητα έτσι και ο καπιταλισμός φαίνεται να υιοθετεί και να εφαρμόζει πλήρως στην πράξη τη διάσημη ρήση του Rene Descartes «σκέφτομαι άρα υπάρχω» (cogito ergo sum), πράγμα που σημαίνει, σύμφωνα με τον Mcunu, πως «το ανθρώπινο πρόσωπο» μειώνεται «σε ένα σκεπτόμενο μηχανισμό» (Mcunu, 2004: 24 όπ. αναφ. στο Foster, 2010: 6), ή αλλιώς σε ένα ρομπότ. Ο Marx Weber (1958) είναι ιδιαίτερα παραστατικός στις προειδοποιήσεις του όσον αφορά το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί. Μας προειδοποιούσε εναντίον των συνεπειών του σκληρού καπιταλισμού, ο οποίος θα «μας κλείδωνε μέσα σε ένα «σιδερένιο κλουβί» ορθολογικότητας χωρίς συναίσθημα» (Scaff, 1991 όπ. αναφ. στο Sommer & Sacco, 2019: 2). Η οικονομική λογική θριαμβεύει πάνω στο συναίσθημα, καταστέλλοντας το (Sommer & Sacco, 2019).

Η Δυτική καπιταλιστική κοινωνία, η οποία φαίνεται να έχει παγιδεύσει τον εαυτό της σε μια μονοδιάστατη, υλιστική οπτική του κόσμου (Edwards, 1998: 95, όπ. αναφ. στο Foster, 2010) παρουσιάζει μια ασέβεια προς τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου. Το βάρος του υλισμού εκτοπίζει το άυλο, εκτοπίζει μια βασική ανθρώπινη διάσταση, αυτή των συναισθημάτων, πράγμα που σημαίνει πως έχουμε μπροστά μας ένα ελλειπτικό και παραμορφωμένο ανθρώπινο πρόσωπο. Όπως συζητά ο John Miller (2000) αυτή η κοινωνία δεν φαίνεται να είναι άνετη με τη λέξη αγάπη. Ο Octavio Paz (1993) κάνει μια λεπτομερέστερη ανάλυση αυτής της παθογένειας, υποδεικνύοντας πως αυτή η υλιστική οπτική αρνείται τόσο την ύπαρξη της ψυχής όσο και της αγάπης, στοιχεία τα οποία θεωρεί συνυφασμένα.

Η έκλειψη της ψυχής έχει γεννήσει μια αμφιβολία ... για το τι ένα πρόσωπο είναι πραγματικά. Ένα ανθρώπινο ον, έχοντας πάψει να είναι η εικόνα και ομοίωση της θεότητας, τώρα παύει επίσης να είναι ένα προϊόν φυσικής εξέλιξης και εισέρχεται στην κατηγορία της βιομηχανικής παραγωγής: είναι κάτι που παράγεται ... Έτσι η αφαίρεση του ερωτισμού και της αγάπης από τη δύναμη των λεφτών είναι μόνο μια πτυχή της δύσης της αγάπης, η άλλη είναι η εξαφάνιση του συστατικού στοιχείου της αγάπης – του προσώπου. Τα δύο κακά συμπληρώνουν το ένα το άλλο και ανοίγουν την προοπτική ενός πιθανού μέλλοντος της κοινωνίας μας: τεχνολογικής βαρβαρότητας (Paz, 1993 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 31).

Αυτή την εξαφάνιση του προσώπου, ως παθογένεια της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας, αναδεικνύει έμμεσα και ο Steve Biko (1978), ένας από τους πιο θαρραλέους αγωνιστές για απελευθέρωση από το απαρχαίνι στη Νότιο Αφρική, στο δικό του «κατηγορώ» ενάντια στη Δυτική καπιταλιστική κοινωνία και στη μονοδιάστατη οπτική της. Πριν από τον πρόωρο θάνατό του, έγραψε:

[Η Δυτική κοινωνία] φαίνεται να γνοιάζεται πολύ για την τελειοποίηση της τεχνολογικής της γνώσης ενώ περιθωριοποιεί την πνευματική της διάσταση. Πιστεύουμε ότι μακροπρόθεσμα η ειδική συνεισφορά της Αφρικής στον κόσμο θα είναι σε αυτό τον τομέα της ανθρώπινης σχέσης. Οι μεγάλες δυνάμεις του κόσμου έχουν κάνει θαύματα στο να δώσουν στον κόσμο μια βιομηχανική και στρατιωτική όψη, αλλά το μεγάλο δώρο εξακολουθεί να πρέπει να προέλθει από την Αφρική – δίνοντας στον κόσμο ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο (Biko, 1978: 46, όπ. αναφ. στο Foster, 2010: 1).

Ο μονοδιάστατος, ελλειπτικός και συνεπώς παραμορφωμένος άνθρωπος, ο οποίος αναδύεται στην ανάλυση των κειμένων μας, θα λέγαμε ότι συνιστά σήμα κατατεθέν της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας.

Καπιταλισμός και εργασία

Καπιταλισμός και εργασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες έννοιες και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι αποτελούν τις δύο όψεις ενός νομίσματος. Ποια η σημασία και η σημαντικότητα της εργασίας για αυτό το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα; Για να ξεκινήσουμε να ξετυλίγουμε το νήμα της συζήτησής μας σωστά, είναι αναγκαίο να ορίσουμε πρώτα-πρώτα τον όρο «εργασία». Κατ' αρχάς, θα πρέπει να ειπωθεί πως η εργασία συνιστά «μια ιστορική έννοια» και ως εκ τούτου «μπορεί κάθε φορά να προσδιοριστεί μόνο μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων» (Μερακλής, 2007 όπ. αναφ. στο Δασκαλάκης, 2013: 41). Στη δική μας περίπτωση, η Δυτική καπιταλιστική κοινωνία αποτελεί αυτό το πλαίσιο. Ορίζεται δηλαδή στο πλαίσιο λειτουργίας του καπιταλιστικού συστήματος παραγωγής. Κάτω από μια μαρξιστική υλιστική οπτική, η εργασία είναι μια «παραγωγική δραστηριότητα», η οποία εκδηλώνεται με την «ανάλωση της ανθρώπινης

εργατικής δύναμης (...) του ανθρώπινου μυαλού, νεύρων και μυώνων» (Capital I: 51 όπ. αναφ. στο Γκαφάνης, 1987: 103). Γενικά, για τον Marx, η εργασία συνιστά «μια φυσική» κατάσταση για τα ανθρώπινα όντα, «μια κατάσταση ανταλλαγής της ύλης μεταξύ του ανθρώπου και της φύσης» (Capital I: 49 όπ. αναφ. στο Γκαφάνης, 1987: 108). Σύμφωνα με τους Edwards, Reich και Weisskopf (1986: 132) αυτή συνιστά «την πραγματική ανθρώπινη προσπάθεια στη διαδικασία παραγωγής», θα συμπληρώναμε, προϊόντων και υπηρεσιών, τα οποία στη συνέχεια μετατρέπονται σε εμπορεύματα που τυγχάνουν διαπραγμάτευσης στην αγορά. Η εργασία είναι συνεπώς πράξη, ή σειρά πράξεων, είναι ανθρώπινη ενέργεια που καταλήγει σε κάποιο αποτέλεσμα. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως «η εργασία παραμένει μέχρι στιγμής ένας βασικός συντελεστής στην οργάνωση της παραγωγής» (Δασκαλάκης, 2013: 22).

Καπιταλισμός χωρίς την παρουσία της εργασίας θα συνιστούσε ένα γίγαντα χωρίς πόδια. Αυτή τη θεμελιώδη σημασία για τον καπιταλισμό καταδεικνύει ο Weber, ο οποίος θεωρεί ότι η ελεύθερη εργασία – αυτή δηλαδή που μπορεί να τυγχάνει διαπραγμάτευσης στην αγορά εργασίας – συνιστά θεμέλιο λίθο της σύγχρονης μορφής του καπιταλισμού (Κονιόρδος, 2002). Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως «ο καπιταλισμός αυτός καθ' αυτός γεννήθηκε», όπως συζητά ο Richard Edward (1986: 131), «όταν η εργατική δύναμη ... έγινε ένα εμπόρευμα, δηλαδή, ένα πράγμα που αγοράζεται και πωλείται στην αγορά». Από τη στιγμή που η εργασία καθίσταται ένα πράγμα, σημαίνει πως αυτή αντικειμενοποιείται και κατ'επέκταση απανθρωποποιείται. Αυτό ακριβώς το στοιχείο καταδεικνύει η συζήτηση του Δασκαλάκη (2013: 49), ο οποίος υποστηρίζει πως «με το μετασχηματισμό, δε, της εργασίας σε εμπόρευμα συντελείται και η απανθρωποίησή της, εφόσον αυτή αποβάλλει πλέον τον ανθρώπινο χαρακτήρα της και γίνεται, όπως και όλα τα άλλα εμπορεύματα, αντικείμενο σύμβασης και συμφωνίας».

Δεδομένου του γεγονότος ότι η εργατική δύναμη αγοράζεται, εύλογα προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο ο καπιταλισμός αντικρίζει την εργασία ως ένα απλό εμπόρευμα και μόνο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιεί κατά το δοκούν, χωρίς ιδιαίτερη έγνοια για το τι συμβαίνει στον κάτοχο αυτής δύναμης. Αυτό το οικονομικό σύστημα βασίζεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, «στην πώληση και την απόκτηση εργατικής δύναμης» (Wagner, 2001: 12). Η εργασία συνιστά ένα εμπόρευμα και ως εκ τούτου δύναται να πωληθεί από τον κάτοχό του, δηλαδή τον εργαζόμενο-ιδιοκτήτη της, στην αγορά εργασίας και να αγοραστεί από τον καπιταλιστή, με τη διατίμησή της να βασίζεται στον νόμο της προσφοράς και της ζήτησης (Tablan, 2013). Ο καπιταλιστής είναι υποχρεωμένος να αγοράσει εργασιακή δύναμη, αφού η ανθρώπινη εργασία αποτελεί ένα υλικό μέσο παραγωγής εμπορευμάτων και υπηρεσιών (ό.π.). Ως εμπόρευμα και κάτω από τη μαρξιστική σκέψη, η μισθωτή

εργασία «υπόκειται σε πειθαρχία και εκμετάλλευση από τον βιομηχανικό καπιταλισμό» (Wirsching, 2011: 17), και θα προσθέταμε και από όλους τους τομείς της οικονομίας πέραν του βιομηχανικού, στην παραγωγή πλούτου.

Από τη στιγμή που πραγματοποιείται μια πώληση και υφίσταται μια μισθολογική σύμβαση, πράγμα που ουσιαστικά σημαίνει μια ανταλλαγή παροχής υπηρεσιών εργασίας με μισθό, το ιδιοκτησιακό καθεστώς αυτής της εργασίας περνά εξολοκλήρου στα χέρια του καπιταλιστή. Ο έλεγχος της εργατικής δύναμης του εργαζόμενου παραδίδεται αποκλειστικά σε αυτόν, όπως και η εξουσία πάνω στη διαδικασία της εργασίας – τη διαδικασία παραγωγής δηλαδή, την οποία και οργανώνει άμεσα, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να εργάζονται κάτω από την επίβλεψη του ίδιου του καπιταλιστή ή των εντεταλμένων διευθυντών του – καθώς και το δικαίωμα στο τελικό προϊόν (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986). Όπως πολύ ορθά υποδεικνύει ο Δασκαλάκης (2013: 22), η μισθωτή εργασία «λειτουργεί ως μέσο και μηχανισμός εξουσίας, σε επίπεδο τόσο πρακτικό όσο και ιδεολογικό». Είναι σημαντικό επίσης να σημειώσουμε πως μετά τη συνομολόγηση της μισθολογικής σύμβασης ο καπιταλιστής είναι ελεύθερος να προσλαμβάνει, να απολύει και να επαναπροσλαμβάνει εργάτες όπως θελήσει και «χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές συνέπειες» (Edwards, 1986: 37).

Έχοντας αγοράσει μιαν άλφα ποσότητα εργατικής δύναμης, ο καπιταλιστής πρέπει στη συνέχεια να «προχωρήσει αποφασιστικά μπροστά» και να «προσπαθήσει να αποκομίσει πραγματική εργασία από την εργατική δύναμη που τώρα νομικά κατέχει» (Edwards, 1986: 132). Προς επίτευξη αυτού του στόχου, εγκαθιδρύει ένα «σύστημα ελέγχου» – στην ουσία καθορίζει τις κοινωνικές σχέσεις της παραγωγής – συντονίζοντας έτσι τρία βασικά στοιχεία:

- (α) Κατεύθυνση, ή ένας μηχανισμός ή μέθοδος με την οποία ο εργοδότης κατευθύνει τα καθήκοντα εργασίας, καθορίζοντας τι πρέπει να γίνει, με ποια σειρά, με τι βαθμό ακριβείας, και εντός ποιας χρονικής περιόδου.
- (β) Αξιολόγηση ή μια διαδικασία όπου ο εργοδότης εποπτεύει και αξιολογεί για να διορθώσει λάθη ή άλλες αποτυχίες στην παραγωγή, για να αξιολογήσει την επίδοση κάθε εργαζόμενου, και να εντοπίσει άτομα-εργαζόμενους ή ομάδες εργαζομένων που δεν εκτελούν τα καθήκοντά τους επαρκώς.
- (γ) Πειθαρχία ή ένας μηχανισμός που ο εργοδότης χρησιμοποιεί για να πειθαρχήσει ή να ανταμείψει τους εργαζόμενους, με σκοπό να αποσπάσει τη συνεργασία τους και να εφαρμόσει συμμόρφωση με την κατεύθυνση (που χαράσσει) ο καπιταλιστής στη διαδικασία εργασίας (Edwards, 1986: 135).

Το ερώτημα που προκύπτει σε αυτό το σημείο είναι κατά πόσο ο ιδιοκτήτης της εργατικής δύναμης έχει επιλογή να μην την πωλήσει και να μην υπόκειται στον έλεγχο του

καπιταλιστή όπως τον έχουμε μόλις περιγράψει. Πάντοτε γενικά ομιλούντες, από τη στιγμή που «τα μέσα διαβίωσης είχαν απαλλοτριωθεί από τους ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής» (Talmadge, 2018: 12), με την ανατολή αυτού του κοινωνικού σχηματισμού, η εργασία έγινε απλά μια δραστηριότητα με την οποία κάποιος χρειάζεται να ασχοληθεί, για να ζήσει. Ο Marx απεικονίζει ακριβώς αυτή την ωμή πραγματικότητα, όταν γράφει πως: «ο άνθρωπος εργάζεται για να διατηρηθεί στη ζωή. Δεν υπολογίζει την εργασία αυτή καθ' αυτή ως μέρος της ζωής του. Είναι μάλλον μια θυσία της ζωής του. Είναι ένα εμπόρευμα το οποίο έχει πωλήσει σε κάποιον άλλο» (Marx, Wage Labour and Capital – <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1849/index.htm>).

Αυτή η συζήτηση καταδεικνύει πως η εργασία δεν έχει προσωπικό νόημα για τον άνθρωπο, γεγονός που ταυτόχρονα σημαίνει πως δεν του προσφέρει οποιαδήποτε χαρά και απόλαυση, γιατί αν αυτό συνέβαινε δεν θα γινόταν λόγος για «θυσία» της ζωής του. Πέραν από τα λεφτά, δεν φαίνεται να προκύπτει κάποιο επιπρόσθετο όφελος για τον άνθρωπο.

Αυτή η εικόνα ισχύει απόλυτα στην περίπτωση του καπιταλισμού. Κάτω από συνθήκες υπερσύγχρονου καπιταλισμού, συζητούν οι McAllister και Ruggill, η εργασία υπάρχει μόνο ως μια δράση που υπηρετεί ένα σκοπό (McAllister & Ruggill, 2010 όπ. αναφ. στο Talmadge, 2018), δηλαδή την όσο μεγαλύτερη παραγωγή υλικού πλούτου που η εργασία μπορεί να παράγει, ιδιαίτερα όταν αυτή συνδυάζεται με την τεχνολογία (Tablan, 2013). Η εργασία στην καπιταλιστική κοινωνία «αντί να αποτελεί ένα άξιο αυτοσκοπό, γίνεται ένα μέσο για τους εργαζόμενους να κερδίσουν λεφτά ώστε να μπορούν να αγοράζουν προϊόντα» (Wise, 2017: 5). Γίνεται «μόνο ένας τρόπος (για) να καλύψουν τις πιο βασικές τους ανάγκες» (Frère, 2018:74), ή αλλιώς, όπως θα έλεγε ο Marcuse (Farr, 2018), να ικανοποιούν τόσο τις «αληθινές» βασικές τους ανάγκες όσο και τις «ψεύτικες», δεδομένου ότι στις πλείστες των περιπτώσεων οι εργαζόμενοι διαθέτουν μόνο την εργατική τους δύναμη, την οποία είναι υποχρεωμένοι να πωλήσουν αν θέλουν βεβαίως να επιβιώσουν.

Υφίσταται με άλλα λόγια ένας οικονομικός εξαναγκασμός, το μέγεθος του οποίου λογικά αυξάνεται ανάλογα με τα ποσοστά ανεργίας. Όσο υψηλότερα τα ποσοστά ανεργίας, τόσο αυξάνεται ο φόβος της μη επιβίωσης και το μέγεθος του οικονομικού εξαναγκασμού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, δεν είναι απίθανο ένας εργαζόμενος να δεχτεί μια εργασία απλά και μόνο ως ένα μέσο επιβίωσης. Η εργασία δεν θα έχει κανένα νόημα για τον εργαζόμενο πέραν από την ανταλλαγή της με λεφτά. Ως εκ τούτου θα βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου, ή αλλιώς ένα αποξενωμένο εαυτό. Να σημειώσουμε πως «ο οικονομικός εξαναγκασμός» και «το οικονομικό κίνητρο ... αποτελούν τη βάση της λειτουργίας του καπιταλιστικού συστήματος» (Καστοριάδης, 1981: 126). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το κίνητρο για την απόκτηση εργασίας βρίσκεται στα υλικά αγαθά, είναι δηλαδή

εξωγενές και βρίσκεται εκτός της ψυχής. Δεν έχει τίποτε να κάνει με την εσωτερικότητα του ατόμου, από την οποία, σύμφωνα με τον Palmer (1998), θα πρέπει να πηγάζει. Η εργασία δεν αντικρίζεται ως μια δραστηριότητα από την οποία μπορεί κανείς να αντλήσει χαρά και απόλαυση (Talmadge, 2018· Frère, 2018), αφού ο καπιταλισμός θεωρεί ότι το βασικό κίνητρο είναι τα υλικά αγαθά. Συνεπώς, ο πλήρης εαυτός δεν χρειάζεται να είναι παρών κατά την εκτέλεση της εργασίας.

Δεδομένου ότι οι καπιταλιστικές δυτικές κοινωνίες βασίζονται σε «ορθολογικά συστήματα οικονομικής παραγωγής και ορθολογικής ανταλλαγής εμπορευμάτων» (Baudrillard, 1975,1981 όπ. αναφ. στο Talmadge, 2018: 11), τα συστήματα εργασίας εγκλωβίζονται μέσα σε αυτό το πλαίσιο και θεμελιώνονται στον ορθολογισμό, βασιζόμενα σε «ένα συνειδητό εξορθολογισμό της εργασίας ως αποξενωμένη εργασία» (Talmadge, 2018: 11). Όπως συμπερασματικά καταλήγει ο Γκίβαλος (2005: 229-231, όπ. αναφ. στο Δασκαλάκης, 2013: 87) «η ορθολογική κοινωνική δράση είναι το μοντέλο επάνω στο οποίο διαρθρώνεται πλέον η εργασιακή συμπεριφορά, είναι το πρότυπο επάνω στο οποίο δομείται η εργασία». Η κυριαρχία του «έλλογου στοιχείου στην οργάνωση της εργασίας» αποτελεί, σύμφωνα με τον Weber, ιδιαιτερότητα της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας (Κονιόρδος, 2002: 25). Αυτό το στοιχείο φαίνεται να αποτελεί μέρος της φύσης του καπιταλισμού, δεδομένου ότι ο Weber, καθορίζει την ορθολογική «καπιταλιστική οργάνωση της εργασίας» ως ένα βασικό εννοιολογικό πυλώνα του νοήματος που αποδίδει στον «σύγχρονο καπιταλισμό» (Κονιόρδος, 2002: 59).

Από τη στιγμή δε που το κέρδος αποτελεί την κεντρική αξία του καπιταλισμού (La Mothe, 2016), ο καπιταλιστής καταβάλλει προσπάθεια αύξησης τόσο της παραγωγικότητας όσο και της μεγιστοποίησης στην παραγωγή υλικού πλούτου. Ως εκ τούτου, πρέπει να επιδιώκεται, λογικά, η οργάνωση της εργασίας με τον κάλλιστο δυνατό τρόπο, ώστε να μην σπαταλείται ούτε εργατική δύναμη αλλά ούτε και πόροι, προς την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και αποτελεσμάτων. Αυτό απαιτεί λογικά την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων ανάλυσης της εργασίας, ακριβώς όπως πρώτος το είχε κάνει ο Taylor, με την εφαρμογή της Επιστημονικής Διοίκησης στις αρχές του 20 αιώνα, ξεκινώντας μια επανάσταση στον χώρο της παραγωγικότητας (Δασκαλάκης, 2013). Θα μπορούσε να λεχθεί ότι αναζητείται «ο ένας καλύτερος τρόπος» (the one best way) του Taylor, πράγμα που σημαίνει πως υπάρχει «ένας άριστος τρόπος εκτέλεσης κάθε καθήκοντος, κάθε εργασίας, κάθε διαδικασίας» – αυτή ήταν η βασική θέση του Taylor– (Δασκαλάκης, 2013: 124) ώστε να αυξάνεται στο μέγιστο η παραγωγή και το κέρδος της. Με αυτό τον τρόπο εξορθολογίζεται η εργασία. Είναι συνεπώς υποχρέωση της διοίκησης ενός οργανισμού να ανακαλύψει, να κατασκευάσει και να εφαρμόσει τους «επιστημονικά

αποδεδειγμένους καλύτερους τρόπους εκτέλεσης του κάθε ξεχωριστού εργασιακού ρόλου» (Δασκαλάκης, 2013: 125), ώστε να μειωθεί η «αναποτελεσματικότητα», η οποία αποτελούσε, σύμφωνα με τον Δασκαλάκη (2013: 66), κύριο σκοπό της εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων στην εργασία από μέρος του Taylor.

Μέσα σε αυτό το μηχανιστικό πλαίσιο, αυτό που φαίνεται να έχει πρωταρχική σημασία για την παραγωγή είναι, όπως καταδεικνύεται, η τεχνική, η μέθοδος δηλαδή που θα χρησιμοποιηθεί στην παραγωγή ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Ο Καστοριάδης περιγράφει αυτή την αναζήτηση στο βιβλίο του «Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας», επισημαίνοντας παράλληλα τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει στον άνθρωπο αυτός ο τρόπος αναζήτησης, που ουσιαστικά τον αριθμητοκοποιεί. Συζητά συγκεκριμένα σε σχέση με την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων – περιλαμβάνονται σε αυτές και η εργασία – πως αυτή είναι:

μονοσήμαντη και μονοσήμαντα καθορισμένη από την κατάσταση της τεχνικής. Υπάρχει μόνο μια τεχνική για ένα καθορισμένο στάδιο, και επομένως υπάρχει ένα μόνο ορθολογικό σύνολο μεθόδων παραγωγής. Δεν τίθεται θέμα, δεν έχει νόημα, να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε μια κοινωνία με μεθόδους άλλες από τη μέθοδο της «εκβιομηχάνισης» – όρος επιφανειακά ουδέτερος, αλλά που τελικά θα ξεγεννήσει όλο το καπιταλιστικό του περιεχόμενο. Ο εξορθολογισμός της παραγωγής, είναι ο εξορθολογισμός που δημιουργήθηκε ήδη από τον καπιταλισμό, είναι η κυριαρχία του «οικονομικού» με όλες τις σημασίες της λέξεως, η ποσοτικοποίηση, το σχέδιο που μεταχειρίζεται τους ανθρώπους και τις δραστηριότητές τους σαν μετρήσιμες μεταβλητές (Καστοριάδης, 1981: 88).

«Το πνεύμα του καπιταλισμού» φαίνεται να «απαιτεί μάλλον το «one best way» του Taylor ή το «σιδερένιο κλουβί του Μαξ Βέμπερ» (Καστοριάδης, 2000: 281). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εργασιακή συμπεριφορά μπαίνει σε καλούπια και η ανθρώπινη μοναδικότητα ακυρώνεται, αφού η προσέγγιση «του ενός καλύτερου τρόπου» εδράζεται στην παραδοχή πως η ανθρώπινη συμπεριφορά κυριαρχείται από κανονικότητες και νόμους. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο εργαζόμενος αναδύεται ως ένα ακόμη εργαλείο της παραγωγής, αφού αναμένεται να προσαρμόσει τον εαυτό του με τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου εργασιακού ρόλου. Από τη στιγμή που αναδύεται ως εργαλείο, ο άνθρωπος αντικειμενοποιείται και επομένως απανθρωποποιείται.

Στόχος αυτής της ορθολογικής οργάνωσης, του εξορθολογισμού της εργασίας είναι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η μείωση της αναποτελεσματικότητας (Δασκαλάκης, 2013), πράγμα που σημαίνει ότι επιδιώκεται ταυτόχρονα η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας. Όπως συζητά ο Horkheimer (1984: 33-34 όπ. αναφ. στο άρθρο «Η κριτική της Σχολής της Φραγκφούρτης στη νεωτερική κοινωνία, ημερομηνίας 28

Ιανουαρίου 2019 http://teleytaiaexodos.blogspot.com/2019/01/blog-post_117.html), «ο ολοκληρωτικός σχεδιασμός του καπιταλισμού εξυμνεί την αποτελεσματικότητα στην εργασία και την ικανότητα του ατόμου να ενεργεί αυτόματα χωρίς σκέψη», πράγμα που μας παραπέμπει σε μια εικόνα ενός ανθρώπου-ρομπότ, ενός αυτομάτου, μια έννοια την οποία συζητούμε στη συνέχεια. Στο πλαίσιο της βιομηχανικής παραγωγής αυτό το «onebestway», αυτή η αύξηση της αποτελεσματικότητας, σημαίνει αποβολή κάθε περιττής κίνησης, εκτός από εκείνες που είναι απαραίτητες για την παραγωγή, πράγμα που σημαίνει μια μηχανοποίηση της ανθρώπινης δράσης. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Στυλιανού, «προτού ο άνθρωπος σκεφτεί τα ρομπότ, δημιούργησε τον άνθρωπο-ρομπότ μέσω της δράσης του «αυτόματου υποκειμένου» (Στυλιανού, 2016: 72). Το υποκείμενο της νεωτερικότητας και της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας αναδύεται ως αντικείμενο, μέσα από την έννοια του «αυτόματου». Στην κριτική του της σύγχρονης κοινωνίας, ο Καστοριάδης παρουσιάζεται απόλυτα ξεκάθαρος όσον αφορά τη μεταχείριση του ανθρώπου ως πράγματος από μέρους αυτής της κοινωνίας. Αναφέρει συγκεκριμένα στο βιβλίο του «Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας»: «καμία πρωτόγονη κοινωνία δεν εφάρμοσε τόσο ριζικά τις συνέπειες των εξομοιώσεων που κάνει, των ανθρώπων με κάτι άλλο, όσο η σύγχρονη κοινωνία με τη μεταφορά της του ανθρώπου ως αυτομάτου. Οι αρχαϊκές κοινωνίες φαίνονται πάντοτε να διατηρούν μια κάποια διπλή στάση σ' αυτές τις εξομοιώσεις' η σύγχρονη όμως κοινωνία τις παίρνει στην πρακτική της κατά γράμμα, με τον πιο άγριο τρόπο» (Καστοριάδης, 1981: 234). Δυτική καπιταλιστική κοινωνία και νεωτερικότητα φαίνεται να ταυτίζονται ως προς αυτό το σημείο, της αντικειμενοποίησης δηλαδή του ανθρώπου.

Έχοντας αρχικά εφαρμόσει με επιτυχία τον εξορθολογισμό στη βιομηχανική παραγωγή (Στυλιανού, 2016), ο καπιταλισμός μεταφέρει αυτή τη διαδικασία και σε άλλους οικονομικούς τομείς. Ο εξορθολογισμός της διαδικασίας της εργασίας, όπως άλλωστε και η διαδικασία ανάλυσης των καθηκόντων σε μικρότερα καθώς και η συστηματοποίηση της εργασίας – τις οποίες θα κατατάσσαμε ως μέρος της διαδικασίας του εξορθολογισμού – λαμβάνει χώρα συνεχώς και εκτείνεται σήμερα πολύ πιο πέρα από τον χώρο της μεταποίησης, της οικοδομικής βιομηχανίας και των μεταφορών, αγκαλιάζοντας τον τομέα των υπηρεσιών (σε αυτό μπορούμε να συμπεριλάβουμε και την εκπαίδευση) και πολλά επαγγέλματα των ούτω καλούμενων εργαζομένων των άσπρων κολάρων (Edwards, Reich & Weisskopf 1986), σε αυτούς μπορούμε λογικά να συμπεριλάβουμε και τον δάσκαλο.

Από τη στιγμή που ο εξορθολογισμός της εργασίας εδραιώνεται στη λογική – συνιστά δηλαδή μια αντικειμενική ανάλυση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων – το συναίσθημα και ο υποκειμενισμός δεν έχουν καμία θέση σε αυτήτην ανάλυση, σε αυτό τον

εξορθολογισμό. Με δεδομένο τον αποκλεισμό αυτών των δύο στοιχείων μπορεί να λεχθεί πως εφαρμόζεται μια ισοπεδωτική προσέγγιση, η οποία κινείται κατά αποκλειστικότητα σε ένα τεχνικό επίπεδο, λες και ο άνθρωπος είναι μια μηχανή. Θεωρητικά ομιλούντες θα ήταν δυνατό να κατασκευάζαμε ένα υπερσύγχρονο ρομπότ, για να εκτελέσει αυτή την εργασία που έχει αναλυθεί και διασπαστεί στα επιμέρους. Ταυτόχρονα, αυτή η προσέγγιση αγνοεί τη μοναδικότητα της ανθρώπινης ψυχής και λογικά θεωρεί πως ο εξορθολογισμός της εργασίας συνιστά επαρκή προϋπόθεση για τη μεγιστοποίηση της παραγωγής από τον κάθε εργαζόμενο. Και όμως τα συναισθήματα είναι αδύνατο να εξοβελιστούν, αφού δεν αποτελούν μέρος ενός ρόλου, ο οποίος βασικά δεν έχει υπόσταση, αλλά συνιστούν αναπόσπαστο και αδιαχώριστο μέρος της ουσίας, δηλαδή του όλου ανθρώπου. Ως εκ τούτου, είναι πάντοτε παρόντα και διαδραματίζουν τον δικό τους ρόλο στην απόδοση ενός εργαζόμενου. Όσο και να εξορθολογίσει κανείς μια εργασία, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του εργαζόμενου, οι ανησυχίες, οι φόβοι, οι ανασφάλειες, η ανία που μπορεί να βιώνει ένας εργαζόμενος είναι δυνατό να τον βραχυκυκλώνουν, να τον επιβραδύνουν και γενικά να μειώνουν την απόδοσή του στην εργασία. Ο εξορθολογισμός σε μια τέτοια περίπτωση μετατρέπεται σε ένα δώρο άδωρο.

Από την άλλη, αυτός ο εξορθολογισμός σημαίνει πως κόβουμε και ράβουμε τον άνθρωπο για να φορέσει την εργασία αντί να του προσφέρουμε εργασία μέσα από την οποία θα του δοθεί η ευκαιρία να αναπτυχθεί, εκφράζοντας τη δημιουργικότητα του και χρησιμοποιώντας όλα τα ταλέντα του. Ο λόγος του Πάπα John Paul II είναι απόλυτα ταιριαστός σε αυτή την περίπτωση, αφού μας υποδεικνύει και μας υπενθυμίζει πως «η εργασία είναι για τον άνθρωπο και όχι ο άνθρωπος για την εργασία» (Laborem exercens, Encyclical Letter of Pope John Paul II, όπ. αναφ. στο Gini & Sullivan, 1987: 652). Ο καπιταλισμός αδυνατεί να κατανοήσει ή εσκεμμένα αγνοεί το γεγονός πως «η εργασία είναι ... ένας αυτοσκοπός, η γεμάτη με νόημα έκφραση της ανθρώπινης ενέργειας» (Fromm, 1966: 41-42 όπ. αναφ. στο Wise, 2017: 4). Πολύ παρόμοιο είναι και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Ferdinand Tablan (2013: 10), ο οποίος συζητά πως η εργασία αποτελεί «μια επέκταση της ανθρώπινης προσωπικότητας και δυναμισμού, μια αυτό-ολοκλήρωση από τους εργαζόμενους μέσα από την οποία επιτυγχάνουν τους στόχους τους, εκφράζουν τη δημιουργικότητα, πραγματοποιούν τις δυνατότητές τους και ενεργοποιούν την ύπαρξη τους» (their being). Από τη στιγμή δε που η εργασία συνιστά μια «επέκταση της ανθρώπινης προσωπικότητας», μπορεί να συναχθεί πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον όλο άνθρωπο. Συζητά περαιτέρω ο Ferdinand Tablan (2013: 10): «η εργασία είναι αδιαχώριστη από το πρόσωπο. Σε όλα τα είδη εργασίας, είναι το πρόσωπο που ενεργεί και ανθρώπινες λειτουργίες που χρησιμοποιούνται». Το να εργάζεσαι «είναι μια πράξη προσωπικής

ελευθερίας, επιβεβαίωσης του εαυτού, αυτοεκπλήρωσης και αυτό-ολοκλήρωσης» (Gini & Sullivan, 1987: 653). Το γενικό συμπέρασμα είναι επομένως πως είναι ο άνθρωπος ως ολότητα που εκτελεί μια εργασία, πράγμα που σημαίνει πως ο συναισθηματικός του κόσμος είναι πάντα παρόν, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει. Η επαναστατική ιδέα για την εποχή του που εξέφρασε ο Drucker πως η διεύθυνση ενός οργανισμού πρέπει να έχει υπόψη της «πως δεν είναι υπάλληλοι», αλλά «είναι άνθρωποι» (Drucker, 2002a: 111-129 όπ. αναφ. στο Toubiana & Yair, 2012: 188) αυτοί που εργάζονται ενδυναμώνει ιδιαίτερα το συμπέρασμα μας, αφού κρατά την ουσία, δηλαδή τον άνθρωπο ως ολότητα, και περιθωριοποιεί τον ρόλο.

Κατά την εκτέλεση της εργασίας δεν είναι ο υπάλληλος που βιώνει τον εαυτό του ως πρόσωπο, αλλά ο άνθρωπος, αφού ο υπάλληλος δεν συνιστά ουσία παρά ένα κατά συμβεβηκό γνώρισμα του ανθρώπου. Οφείλουμε επομένως να παίρνουμε και να αντικρίζουμε τον άνθρωπο στην ολότητα του. Αν κάνουμε παραδεχτή την επίδραση της εργασίας στη διαμόρφωση του εαυτού, όπως την έχουμε ήδη παρουσιάσει – οι Gini και Sullivan (1987: 649) την θεωρούν ως τον «άξονα της ανθρώπινης δημιουργίας του εαυτού» – καθώς και την απόλυτη θέση του Heidegger πως «είσαι αυτό που κάνεις» (Gini & Sullivan, 1987: 652), το επίπεδο της ελευθερίας, ή αλλιώς το επίπεδο αυτονομίας στην εργασία καθίσταται ένας παράγοντας βαρύνουσας σημασίας, και αυτό όχι μόνο για τον ίδιο τον εργαζόμενο αλλά και για τον καπιταλισμό και την αύξηση της παραγωγικότητας. Όπως συμπεραίνει ο Blumberg:

Δεν υπάρχει σχεδόν καμία μελέτη σε ολόκληρη τη βιβλιογραφία που αποτυγχάνει να υποδείξει πως η ικανοποίηση στην εργασία είναι βελτιωμένη ή ... αυξήσεις στην παραγωγικότητα απορρέουν από μια γνήσια αύξηση στην εξουσία λήψης αποφάσεων του εργαζόμενου. Ευρήματα μιας τέτοιας συνέπειας, υποβάλλω, είναι σπάνια στην κοινωνική έρευνα ... ο συμμετέχοντας εργαζόμενος είναι ένας εμπλεκόμενος εργαζόμενος, αφού η εργασία του γίνεται μια προέκταση του εαυτού του και με τις αποφάσεις του δημιουργεί την εργασία του, τη διαφοροποιεί και τη ρυθμίζει (Paul Blumberg, *Industrial Democracy*, New York, Schocken Books, 1969: 123 όπ. αναφ. στο Bowles & Gintis, 1986: 148).

Στις περιπτώσεις που η αυτονομία του εργαζόμενου είναι περιορισμένη, γιατί υφίσταται αφαίρεση ελέγχου και γνώσης της διαδικασίας παραγωγής προς τους καπιταλιστές ή τους εντεταλμένους διευθυντές τους, καταλήγουμε να βρισκόμαστε αντιμέτωποι με αυτό που ο Marx αποκάλεσε «αφηρημένος εργαζόμενος» (“abstract worker”), (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 121), γεγονός που σημαίνει απώλεια νοήματος στην εργασία. Επομένως, όσο μεγαλύτερο έλεγχο μπορεί να ασκήσει ο ίδιος ο εργαζόμενος, δηλαδή, όσο περισσότερη αυτονομία του παρέχεται, όσον αφορά την εκτέλεση των καθηκόντων του, τόση μεγαλύτερη απόσταση θα καλύπτει στον δρόμο που

οδηγεί προς την αυτό-ολοκλήρωση του. Όμως η ανάπτυξη και η διαμόρφωση της εσωτερικότητας του ανθρώπου και το θέμα της αυτό-εκπλήρωσης και αυτό-ολοκλήρωσης του δεν φαίνεται να απασχολούν ποσώς τον καπιταλισμό. Τεκμήριο αυτής της αδιαφορίας αποτελεί το γεγονός ότι «ο σύγχρονος καπιταλισμός μειώνει τον κόσμο γύρω μας σε ένα κόσμο της παραγωγής και αφαιρεί από το μεγαλύτερο μέρος της ανθρωπότητας την ικανότητά της να απολαμβάνει την ελευθερία, περιορίζοντας την ύπαρξη στη σφαίρα της αναγκαιότητας» (Talmadge, 2018: 23). Από τη στιγμή που η «ανθρώπινη ύπαρξη» πρέπει να είναι «πέραν της αναγκαιότητας», όπως ξεκάθαρα το διατύπωσε στον τρίτο τόμο του *Κεφαλαίου* ο Marx, (Talmadge, 2018: 15), για να υπάρχει πραγματική ελευθερία, και ο καπιταλισμός κινείται προς την αντίθετη κατεύθυνση, θέτοντας περιορισμούς, μπορεί να συναχθεί πως ο καπιταλισμός αντιμάχεται την αυτό-εκπλήρωση και την αυτο-ολοκλήρωση του ανθρώπου, γεγονός που σημαίνει πως η αυθεντική ζωή και η αυθεντικότητα του ανθρώπου ποσώς δεν εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα του.

Όχι μόνο αντιμάχεται ο καπιταλισμός την αυτό-εκπλήρωση και την αυτό-ολοκλήρωση του ανθρώπου, αλλά λειτουργεί με ένα αφαιρετικό τρόπο που «μειώνει το πρόσωπο σε ένα οικονομικό ον, του οποίου απώτερος στόχος είναι η εργασία και η φυσική ικανοποίηση» (Tablan, 2013: 12), πράγμα που σημαίνει ότι ο πρώτιστος σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης είναι να συνεισφέρει στην οικονομία, στην παραγωγή πλούτου και στην αύξηση του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος. Από τη στιγμή που η οπτική του καπιταλισμού λειτουργεί αφαιρετικά σε σχέση με την ολότητα του ανθρώπου και δεδομένου παράλληλα πως αυτό που ο καπιταλισμός έχει ανάγκη είναι ένα «οικονομικό ον», μπορεί να συναχθεί πως αυτό που ο καπιταλισμός χρειάζεται είναι ένα απλό εκτελεστή ενός ρόλου – με άλλα λόγια, ένα αποξενωμένο εαυτό. Στο πλαίσιο του καπιταλισμού η εργασία δεν χρειάζεται να έχει οποιοδήποτε προσωπικό νόημα για τον άνθρωπο.

Η απουσία προσωπικού νοήματος στην εργασία – πρέπει να υπάρχει νόημα πέραν της χρηματικής αμοιβής (Gini & Sullivan, 1987) – δεν αποτελεί ένα ασύνηθες φαινόμενο στις καπιταλιστικές κοινωνίες, σε αυτές περιλαμβάνονται και οι δυτικές. Η συζήτηση του Schumacher απεικονίζει τη ζοφερή πραγματικότητα. Αναφέρει χαρακτηριστικά στην ανάλυσή του: «μια από τις σκοτεινότερες πτυχές της σύγχρονης εργασιακής ζωής είναι η ύπαρξη ενός φοβερού αριθμού αντρών και γυναικών που είναι καταδικασμένοι να εργάζονται, το οποίο δεν έχει καμία σχέση με την εσωτερική τους ζωή, κανένα απολύτως πνευματικό νόημα για αυτούς» (Gini & Sullivan, 1987: 650). Η κακή εργασία για τον Schumacher δεν προσφέρει καμία ευκαιρία στο άτομο «να γίνει κάτι περισσότερο από ότι αυτός ή αυτή είναι ήδη, δεν προσφέρει τη δυνατότητα για ανάπτυξη, καμία αίσθηση για ομορφιά και απόλαυση, κανένα συναίσθημα για πληρότητα και καμία αίσθηση ευεξίας»

(Gini & Sullivan, 1987: 650). Η ίδια εικόνα αναδύεται και στο τώρα κλασικό έργο του Studs Terkel «Working», όπου αναφέρεται πως «η εργασία είναι για πολλούς ξεκάθαρα μια αποξενωμένη ενασχόληση» (Gine & Sullivan, 1987: 650). «Οι άνθρωποι δεν εργάζονται για χάρη της εργασίας. Εργάζονται για ένα αυτοκίνητο, ένα καινούργιο σπίτι ή για διακοπές. Δεν είναι η δουλειά αυτή καθ' αυτή που είναι σημαντική για αυτούς» (Terkel, 1985: 470, όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 42).

Απώλεια νοήματος στην εργασία σημαίνει ταυτόχρονα απώλεια νοήματος στην ανθρώπινη ζωή, υποστηρίζει ο Μαρξισμός (Tablan, 2013). Αυτή την αυτόματη σύνδεση νοήματος στην εργασία και νοήματος στη ζωή καταδεικνύει και ο καθηγητής Βασίλης Φίλιας, ο οποίος συζητά πως «στην εργασία του ο άνθρωπος πέρα από την επιβίωσή του περικλείει νοήματα ζωής, τους πνευματικο-ψυχικούς όρους της ύπαρξης του» (Δασκαλάκης, 2013: 18). Επομένως, αν η εργασία είναι χωρίς νόημα, αυτόματα η ζωή καταντά να είναι χωρίς νόημα. Από τη στιγμή που «η ανθρώπινη δίψα για νόημα είναι το υπαρξιακό κίνητρο, που κινεί τον άνθρωπο», σύμφωνα με τον Drucker και άλλους Γερμανούς μελετητές, (Frankl, 1962· Weber, 1946· Weber, 1981 όπ. αναφ. στο Toubiana & Yair, 2012: 186) και δεδομένης της απουσίας νοήματος στην εργασία, ο άνθρωπος στη Δυτική καπιταλιστική κοινωνία παρουσιάζεται να βιώνει μια ακινησία. Φαίνεται να ζει σε «λιμνάζοντα νερά», λόγω της απουσίας κινήτρου. Εάν η εργασία είναι χωρίς νόημα για τον εργαζόμενο, δεν μπορεί να γίνεται λόγος για αυθεντική ύπαρξη, δεδομένου ότι αυτή η αυθεντικότητα δημιουργείται μόνο στις περιπτώσεις που «ταανθρώπινα όντα εργάζονται και βρίσκουν εκπλήρωση στην εργασία» (Tablan, 2013: 7), μεγιστοποιούν και πραγματοποιούν τις δυνατότητές τους, με άλλα λόγια.

Δεδομένου πως ο καπιταλισμός είναι ένα σύστημα που δίνει αξία στα πράγματα και όχι στον άνθρωπο (Borbone, 2013), η απουσία νοήματος στην εργασία, ή αλλιώς η δημιουργία αποξενωμένης εργασίας φαίνεται να συνάδει με τον αξιακό του κώδικα και μάλλον συνιστά παράγωγο αυτού του κώδικα. Το στοιχείο της αποξένωσης παρουσιάζεται ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό του καπιταλισμού. Η ανάλυση του Marx σε ένα κείμενο των «Economic and Philosophic Manuscripts του 1844» καταδεικνύει ακριβώς ότι στο επίκεντρο του καπιταλισμού δεν βρίσκεται ο άνθρωπος ενώ η εργασία αποτελεί μια αποξενωμένη δραστηριότητα. Γράφει συγκεκριμένα:

Η υποτίμηση του κόσμου των ανθρώπων είναι σε άμεση αναλογία με την αυξανόμενη αξία του κόσμου των πραγμάτων. Η εργασία δεν παράγει μόνο εμπορεύματα: παράγει τον εαυτό της και τον εργάτη ως εμπόρευμα – και αυτό με τον ίδιο ρυθμό που παράγει εμπορεύματα, γενικά. Αυτό το γεγονός εκφράζει απλά πως το αντικείμενο που η εργασία παράγει – το προϊόν της

εργασίας – το αντιμετωπίζει ως κάτι ξένο, ως μια δύναμη ανεξάρτητη από τον παραγωγό. Το προϊόν της εργασίας είναι εργασία η οποία ενσωματώθηκε σε ένα αντικείμενο, το οποίο έγινε υλικό: είναι η αντικειμενοποίηση της εργασίας. Η πραγματοποίηση της εργασίας είναι η αντικειμενοποίησή της (Borbone, 2013: 105).

Από τη στιγμή που το προϊόν της εργασίας συνιστά κάτι το ξένο για τον παραγωγό της υφίσταται μια κατάσταση αποξένωσης. Κάτω από τον μαρξιστικό αυτό όρο «Entfremdung», δηλαδή αποξένωση, το άτομο όχι μόνο αποξενώνεται από το προϊόν της εργασίας του, αλλά και από τους άλλους και από την «πραγματοποίηση των δυνατοτήτων» του (Borbone, 2013: 104), αφού υφίσταται «αδυναμία ή απώλεια ελέγχου», σύμφωνα με τον Marx, πάνω στην εργασία που καλείται να εκτελεί (Economic and Philosophical Manuscripts του 1844 όπ. αναφ. στο Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 138). Δεδομένου ότι το άτομο εμποδίζεται από του να πραγματοποιήσει τις δυνατότητες του, υπόκειται σε μια αποξένωση από τον ίδιο τον εαυτό του.

Η αδυναμία ή απώλεια ελέγχου, με άλλα λόγια η έλλειψη αυτονομίας, προέρχεται μέσα από τον αποκλεισμό των εργαζομένων στον καθορισμό της διαδικασίας της εργασίας. Αν αυτή η διαδικασία καθορίζεται αποκλειστικά από τον εργοδότη και οι εργαζόμενοι μετατρέπονται σε απλούς εκτελεστές, αυτό σημαίνει πως ουσιαστικά εμποδίζονται από το να ασκούν τη «συνείδησή τους, την αυτονομία και τη δημιουργικότητά τους» (Wise, 2017: 5). Μέσα σε τέτοιες συνθήκες οι εργαζόμενοι, κάτω από τη μαρξιστική σκέψη, αποξενώνονται από το «ανθρώπινο είδος», δηλαδή από τη δική τους ουσία ως ανθρώπινα όντα. Και αυτό διότι, σύμφωνα με τον Marx, η εργασία δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο για φυσική επιβίωση (όπως στην περίπτωση των ζώων), αλλά «περισσότερο η εργασία αναλαμβάνεται ως μια σκόπιμη δημιουργική ενέργεια που δίνει νόημα στη ζωή» (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 138). Αν οι εργαζόμενοι δεν έχουν έλεγχο πάνω στην ανθρωπινότητά τους, μεταφράζουμε «στη δυνατότητά τους για δημιουργική εργασία», τότε «βιώνουν αποξένωση» (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 138). Για τον Marx, η αποξένωση ήταν «τόσο αναπόφευκτη όσο και καθολική στις καπιταλιστικές κοινωνίες», και αυτό διότι θεωρούσε πως «η αποξένωση είναι ενσωματωμένη στη φύση της εργασίας κάτω από το καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής» (Edgell 2006: 28 όπ. αναφ. στο Borbone, 2013: 103), είναι δηλαδή «εγγενής στις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις παραγωγής» (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 138).

Δίκαια κάποιος θα μπορούσε να υποβάλει το επιχείρημα πως η κοινωνιολογική κριτική του Marx αφορούσε τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν τον 19^ο αιώνα και επομένως καμία σχέση δεν μπορεί να έχει με τις πραγματικότητες που επικρατούν στις μέρες μας. Και όμως η αποξένωση στην εργασία αποτελεί μια πραγματικότητα στις σύγχρονες

καπιταλιστικές κοινωνίες, αφού ο τρόπος οργάνωσης της εργασίας δεν έχει στο επίκεντρό του την ανάπτυξη του ανθρώπου. Η αποξένωση των εργαζομένων αποτελεί τώρα ευρέως ένα σοβαρό πρόβλημα τόσο στη μητρόπολη του καπιταλισμού, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, και «πράγματι, σε όλες τις προηγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες» χωρίς ωστόσο να υπάρχει ομογνωμία σε σχέση με το νόημα αυτής της έννοιας (Bowles & Gintis, 1986: 141). Κάποιοι ορίζουν αυτή την αποξένωση με τον τρόπο που την είχε ορίσει αρχικά ο Marx, (πρόκειται δηλαδή για αντικειμενικής μορφής αποξένωσης), ενώ άλλοι μιλούν για υποκειμενική, ένας όρος που περιγράφει τα δυσάρεστα συναισθήματα που οι άνθρωποι βιώνουν στην εργασία τους, για παράδειγμα απέχθεια. Αυτή η υποκειμενική μορφή αποξένωσης θα μπορούσε λογικά να είναι παράγωγο αντικειμενικής αποξένωσης.

Ένας σημαντικός λόγος δημιουργίας αυτής της αποξένωσης αποτελεί το γεγονός ότι εντός του πλαισίου του καπιταλισμού ο καθορισμός της δομής των εργασιακών ρόλων «ουσιαστικά καθορίζεται από ένα σύνολο βασικών οικονομικών θεσμών, οι οποίοι λειτουργούν στη βάση εντελώς διαφορετικών κριτηρίων» που δεν λαμβάνουν υπόψη τις προσωπικές ανάγκες των εργαζομένων. Αυτά τα κριτήρια είναι ουσιαστικά «η μεγιστοποίηση του κέρδους ή η μεγιστοποίηση της απόδοσης και η διατήρηση της ιεραρχίας» (Bowles & Gintis, 1986: 144). Συνεπώς, δεν υπάρχει «καμιά έγνοια κατά πόσο ο εργαζόμενος, μέσα από τη δική του εργασία, αναπτύσσεται ή μειώνεται ως πρόσωπο» (Pope John Paul II, Centesimus Annus, 1991: 4, όπ. αναφ. στο Tablan, 2013: 3). Η Καθολική Εκκλησία αναβαθμίζει ακόμη περισσότερο τη σοβαρότητα του προβλήματος της αποξένωσης, χαρακτηρίζοντας το ως «το κεντρικό πρόβλημα του καιρού μας, το οποίο επηρεάζει κάθε είδος εργαζόμενου», όχι μόνο στις Δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες, αλλά «σε όλες τις κοινωνίες» (Pope John Paul II, Centesimus Annus, 1991, όπ. αναφ. στο Tablan, 2013: 3). Από τη στιγμή που η εργασία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής, η αποξένωση ταυτίζεται με την απώλεια αυθεντικού νοήματος της ζωής. «Αυτό συμβαίνει σε οικονομικές δραστηριότητες, οποτεδήποτε οι άνθρωποι χρησιμοποιούνται ως μέσα προς ένα σκοπό και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια αναιρείται» (ό.π.). Αν η αξιοπρέπεια του ανθρώπου αναιρείται, αναπόφευκτα δημιουργείται μια μορφή απανθρωποποίησης, και αυτό όχι επειδή η εργασία «είναι από τη φύση της αποξενωτική, αλλά μια συγκεκριμένη ιδεολογία μπορεί να την καθιστά ως τέτοια» (ό.π.).

Από τη στιγμή που ο άνθρωπος δεν είναι ρομπότ – παρόλο που ο καπιταλισμός μπορεί να τον αντιμετωπίζει ως τέτοιο – η ίδια η εργασία αφήνει τα σημάδια της στην ανθρώπινη ψυχή, αφού η σχέση με την εργασία είναι αμφίδρομη. Αν και στις μοντέρνες μαζικές κοινωνίες – οι δυτικές καπιταλιστικές λογικά συμπεριλαμβάνονται σε αυτές – η οικοδόμηση του εαυτού «εξαρτάται λιγότερο από την εργασία και όλο και περισσότερο από

την κατανάλωση: είναι μέσα από την κατανάλωση που οι ατομικές ταυτότητες οικοδομούνται και καθορίζονται» (Wirsching, 2011: 3) – δεν παύει από το να αποτελεί γεγονός πως οι άνθρωποι δημιουργούν τον εαυτό τους στην εργασία τους. Η εργασία θεωρείται «ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συνεισφέρουν στην εσωτερική ζωή» (Gini & Sullivan, 1987: 651). Ο άνθρωπος αναδεικνύει την ανθρωπότητά του μέσα από την εργασία, γίνεται, όπως το θέτει, ο Πάπας John Paul II «περισσότερο ανθρώπινο ον» (Gini & Sullivan, 1987: 652). Αυτό ίσχυε απόλυτα για τον Marx, ο οποίος πίστευε πως οι άνθρωποι αποκτούν καθορισμό του εαυτού μέσα από την εργασία τους (Gini & Sullivan, 1987: 651). Ακολουθώντας δε τον Hegel, ο Marx θεωρεί πως η εργασία αποτελεί ένα μέσο άσκησης προσωπικής ελευθερίας. Πίστευε δε πως μέσα από την εργασία τα ανθρώπινα όντα «εξωτερίκευαν τη θέλησή τους και επετύγγαναν αυτό-εκπλήρωση στον κόσμο» (Farr, 2018: 29). Θα μπορούσε να συναχθεί πως η εργασία αποτελεί ένα τρόπο ύπαρξης στον κόσμο, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη ζωή. Η εργασία, υποστηρίζει ο Marx, είναι «αυτό που καθορίζει την ανθρώπινη ζωή και μετρά την αξιοπρέπεια του προσώπου, ο βασικός λόγος για ατομική και κοινωνική ύπαρξη. ... Το να είσαι άνθρωπος για τον Μαξ δεν σημαίνει να γεννηθεί κανείς με μια λογική φύση. Ο άνθρωπος όπως ξεπετάχθηκε αρχικά από την φύση ήταν απλά ένα ον της φύσης, όχι άνθρωπος» (The Grundrisse in the Marx-Engels Reader, σ. 261 όπ. αναφ. στο Tablan, 2013: 7). «Η ανθρώπινη φύση είναι ένα προϊόν ανθρώπινης δραστηριότητας, όχι κληρονομικότητας» (Tablan, 2013: 7).

Τη συμβολή της εργασίας στην οικοδόμηση του εαυτού και στην αυτοεκπλήρωση του ανθρώπου καταδεικνύουν και τονίζουν και διάφοροι υπαρξιακοί φιλόσοφοι του 20^{ου} αιώνα, οι οποίοι αντικρίζουν τον άνθρωπο ως «ένα-ον-στον-κόσμο που δημιουργεί τον εαυτό του μέσα από ενέργειες» του (Tablan, 2013: 7). Η εργασία, ως ανθρώπινη δραστηριότητα, συνεπώς συνιστά έναν τρόπο διαμόρφωσης του προσώπου, έναν τρόπο ενδυνάμωσης και εμπλουτισμού της ανθρώπινης ύπαρξης στον κόσμο. Αν η εργασία προσφέρει τη δυνατότητα άσκησης των ικανοτήτων του ατόμου, έκφραση των ταλέντων του, της ευφύιας και της δημιουργικότητας του, τότε μπορεί να λεχθεί πως υφίστανται συνθήκες για αυτό-ολοκλήρωση και για ευτυχία (Armstrong, 1973: 473 όπ. αναφ. στο Tablan, 2013: 13). Μέσα σε ένα τέτοιο θετικό πλαίσιο μπορούμε να μιλάμε για ανθρώπινη άνθηση, αφού μια βασική προϋπόθεση για να λάβει χώρα αυτή η άνθηση είναι, μέσα από μια μαρξιστική οπτική, η έκφραση των «φυσικών και διανοητικών δυνάμεων» του ανθρώπου (Wise, 2017: 4), ή κατά τον MacIntyre (1999 όπ. αναφ. στο Wise, 2017: 2), «η ανάπτυξη και η άσκηση δυνάμεων που διακρίνουν τα ανθρώπινα όντα». Από τον λόγο του MacIntyre στεκόμαστε ιδιαίτερα στο ρήμα «διακρίνουν» για να επισημάνουμε το γεγονός

πως ο άνθρωπος με την εργασία του δεν συνιστά ένα απλό παραγωγό, όπως τα ζώα, αλλά όταν εργάζεται υπάρχει ανάγκη να ξεδιπλώσει, για παράδειγμα, τη δημιουργικότητα του, η οποία αποτελεί λογικά χαρακτηριστική δύναμη του ανθρώπινου είδους. Η εργασία για τον άνθρωπο ξεφεύγει από τη σφαίρα της ανάγκης και εισέρχεται σε ένα ανώτερο επίπεδο στη σφαίρα της δημιουργίας, ελεύθερης από το βάρος της ανάγκης. Αξίζει να μεταφέρουμε σε αυτό το σημείο ένα σχετικό απόσπασμα από τον φιλοσοφικό λόγο των Marx και Engels, στον οποίο ο άνθρωπος αναδεικνύεται ως αληθινός παραγωγός μόνο σε συνθήκες ελευθερίας.

Παραδεχτό ότι τα ζώα παράγουν επίσης. Κτίζουν για τους εαυτούς τους φωλιές, κατοικίες, όπως οι μέλισσες, οι κάστορες, τα μυρμήγκια, κ.λπ. Ωστόσο ένα ζώο παράγει μόνο αυτό που χρειάζεται άμεσα για τον εαυτό του ή τα μικρά του. Παράγει μονόπλευρα, ενώ ο άνθρωπος παράγει καθολικά. Παράγει μόνο κάτω από την κυριαρχία της άμεσης φυσικής ανάγκης ενώ ο άνθρωπος παράγει ακόμη και όταν είναι ελεύθερος από φυσική ανάγκη και παράγει αληθινά μόνο ελεύθερος από αυτή την ανάγκη (Marx & Engels 2011: 54, όπ. αναφ. στο Frère, 2018: 74).

Εάν οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι, θα έκαναν την εργασία που θα ταίριαζε με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες τους, και θα το έπρατταν με τρόπους που θα τους ευχαριστούσαν (Box, 2011), όπως ακριβώς έκαναν οι τεχνίτες προηγούμενων εποχών που είχαν κάτω από τον αποκλειστικό τους έλεγχο τη διαδικασία παραγωγής (Edwards, Reich & Weisskopf 1986). Σε συνθήκες καπιταλισμού, οι άνθρωποι που πωλούν την εργασία τους δεν είναι ελεύθεροι. Οι καπιταλιστές ή/και οι εντεταλμένοι διευθυντές τους καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της εργασίας και τις μεθόδους παραγωγής και οι εργαζόμενοι είναι υποχρεωμένοι, λογικά, είτε συμφωνούν είτε όχι, να συμμορφώνονται με τις οδηγίες τους, καταπιέζοντας τους εαυτούς τους αν χρειαστεί. Σε μια τέτοια περίπτωση ο εργαζόμενος βιώνει μια αποξένωση από την εργασία, αφού δεν μπορεί να ασκήσει έλεγχο στην εργασία του (Box, 2011: 172).

Συνεπώς, η διαδικασία της εργασίας, ή αλλιώς ο τρόπος παραγωγής, που ένας εργαζόμενος είναι υποχρεωμένος να ακολουθεί επηρεάζουν τη διαμόρφωση του εαυτού και συνεπώς την ταυτότητα του. Οι τρόποι παραγωγής ασκούν τη δική τους επίδραση στη ζωή των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Marx, και όπως υποδεικνύει ο Schumacher, κάτω από τη μαρξιστική οπτική, «είναι μεγάλο λάθος να παραβλέπει και να υποτιμά» κανείς αυτές τις επιδράσεις. «Πώς εργάζονται οι άνθρωποι και τι παράγουν υποχρεωτικά επηρεάζει αυτό που σκέφτονται και πώς αντιλαμβάνονται την αίσθηση της δικής τους ελευθερίας και ανεξαρτησίας» (Schumacher, 1980: 41-42 όπ. αναφ. στο Gini & Sullivan, 1987: 652). Σε παρόμοιο μήκος κύματος με τον Marx κινείται και ο Πάπας John Paul II, ο οποίος

αναβαθμίζει αυτή την επίδραση ακόμη περισσότερο, τονίζοντας πως αυτό που συμβαίνει «στο υποκείμενο της εργασίας» κατά τη διάρκεια της εργασίας είναι περισσότερο σημαντικό από «αυτό που η εργασία παράγει» (Laborem exercens, encyclical letter of Pope John Paul II, όπ. αναφ. στο Gini & Sullivan, 1987: 652). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Schumacher, σπάνια τίθεται η ερώτηση «τι η εργασία κάνει στον εργαζόμενο;» (Gini & Sullivan, 1987: 651).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στην αποξένωση του ατόμου από την εργασία είναι η γραφειοκρατία, η οποία συνιστά ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τόσο της νεωτερικότητας όσο και του καπιταλισμού. Ο Marcuse εξισώνει την έννοια της γραφειοκρατίας με την καπιταλιστική ορθολογικότητα (Κολτσίδα, 2017: 94), πράγμα που σημαίνει εξοβελισμό του συναισθήματος. Όπως υποδεικνύει ο Giddens (1991, όπ. αναφ. στο Neophytou, 2013), σε μια ορθολογική γραφειοκρατία το σύστημα αποξενώνει τα πρόσωπα από τον εαυτό τους. Πώς δημιουργείται αυτή η αποξένωση; Όπως συζητά ο Δασκαλάκης:

Στη γραφειοκρατία κυριαρχεί η υποταγή των προσωπικών ικανοτήτων των εργαζομένων στην επίτευξη του σκοπού της οργάνωσης, ο οποίος προσδιορίζεται βάση κανόνων. [...] Απρόσωποι κανόνες ορθολογικά προσδιορισμένοι προδιαγράφουν συμπεριφορές, ιεραρχίες δικαιώματα και υποχρεώσεις. **Οι ορθολογικοί, απρόσωποι κανόνες στοχεύουν στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.** Η ορθολογική μορφή οργάνωσης ενώ προσφέρει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ως προς την επίτευξη του σκοπού, από την άλλη δημιουργεί μία σειρά από προβλήματα στο άτομο. Διαμορφώνοντας το εργασιακό πλαίσιο, τον χώρο και τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι εργασιακές σχέσεις, **επιβάλλει μία σειρά από ρυθμίσεις οι οποίες καταπιέζουν το υποκείμενο.** Η κυριαρχία των απρόσωπων κανόνων και η εξειδίκευση **περιορίζει την ανθρώπινη ελευθερία, την εξυπνάδα, τη δημιουργικότητα.** Όσο πιο πολύ ορθολογικοποιείται και γραφειοκρατικοποιείται η διαδικασία τόσο πιο ανορθολογική γίνεται για το άτομο και για τους στόχους του, εφόσον αυτό αλλοτριώνεται, χάνει τον εαυτό του και γίνεται ένα τμήμα της μηχανής (σιδερένιο κλουβί) (Δασκαλάκης, 2013: 91-92, εμφάσεις δικές μας).

Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα καταλήγει και ο Robert Blauner, ο οποίος στο βιβλίο του «Alienation and Freedom», υποστηρίζει πως το άτομο μέσα σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο βιώνει την απώλεια ελέγχου, αφού διοικείται και κατευθύνεται μέσα από γραμμές ιεραρχικής εξουσίας (Bowles & Gintis, 1986). Το όλο σύστημα μεταχειρίζεται το άτομο ως «ένα ακόμη κομμάτι» ενός μηχανισμού (ό.π.: 142), πράγμα που γεννά μια αίσθηση αδυναμίας στο άτομο. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, ο εργαζόμενος καταλήγει να «μεταχειρίζεται την εργασία απλά ως ένα εργαλείο, ως ένα μέσο προς το τέλος μιας υλικής ασφάλειας, παρά ένα τέλος αυτό καθ' αυτό» (Bowles & Gintis, 1986: 142, έμφαση στο

κείμενο). Ωστόσο, από τη στιγμή που η εργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον αυτοκαθορισμό του ατόμου και στη διαμόρφωση του εαυτού, και δεδομένου ότι η εργασία εκτελείται από το άτομο, η εικόνα του εργαλείου κάνει μετάσταση στον ίδιο τον εαυτό. Το άτομο καταντά να θεωρεί τον εαυτό του ως ένα εργαλείο, ως ένα μέσο για ένα απώτερο σκοπό. Ως εκ τούτου, στο τέλος της ημέρας το άτομο υφίσταται μια αντικειμενοποίηση και κατ'επέκταση απανθρωποποίηση.

Στο πλαίσιο της γραφειοκρατίας οι εργαζόμενοι εκτελούν το καθήκον τους «τυπικά, απρόσωπα, χωρίς πάθος», σύμφωνα με τον Weber (Δασκαλάκης, 2013: 91). Δεν απαιτείται οποιοσδήποτε συναισθηματικός δεσμός με την εργασία – η εργασιακή συμπεριφορά αναμένεται να είναι απλά ορθολογική και όχι συναισθηματική. Γραφειοκρατία και συναίσθημα συνιστούν, θα λέγαμε, δύο πόλους που απωθούνται. Ως εκ τούτου, στην επιλογή των εργαζομένων δεν εξετάζεται κατά πόσο υπάρχει αγάπη, πάθος για τη συγκεκριμένη εργασία. Αντιθέτως, αυτό γίνεται «βάσει τεχνικών γνώσεων και εξειδίκευσης», τα οποία συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση του σκοπού του οργανισμού (Δασκαλάκης, 2013: 91).

Τι θα μπορούσε να γίνει για να αντιστραφεί αυτή η υφιστάμενη κατάσταση της αποξενωμένης εργασίας; Από τη στιγμή που «η μη αποξενωμένη πράξη χαρακτηρίζεται από απόλαυση», (Wise, 2017: 7) θα πρέπει λογικά να δημιουργηθούν τέτοιες εργασιακές συνθήκες που να επιτρέπουν στους εργαζόμενους να βιώνουν απόλαυση στην εργασία τους. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να τους παρέχεται η ευκαιρία να ασκούν τις «διανοητικές, φυσικές και κοινωνικές δυνατότητες και τις δυνάμεις» τους (ό.π.: 6), πράγμα που με τη σειρά του προϋποθέτει την παροχή ελευθερίας, αλλιώς αυτονομίας, και αυτό λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως ο παράγοντας ελευθερία αποτελεί ένα βασικό εμπόδιο στη δημιουργία αποξένωσης στην εργασία (Hinman, 1978 όπ. αναφ. στο Wise, 2017). Όπως συζητά ο Robert Armstrong (1973: 474 όπ. αναφ. στο Tablan, 2013: 13, υποσημείωση αρ.49), το περιεχόμενο της εργασίας είναι σημαντικό «να απαιτεί όλες τις ικανότητες, τα ταλέντα, την ευφυΐα, και τη δημιουργικότητα» του ατόμου. Η επίτευξη αυτού του στόχου δεν θα αποβεί απλώς προς όφελος του ατόμου αλλά θα «συμβάλλει στην ευημερία ολόκληρης της κοινότητας», όπως υποδεικνύει ο εν λόγω ερευνητής (ό.π.), αφού οι άνθρωποι θα νιώθουν λογικά ευτυχισμένοι με την εργασία τους και ως εκ τούτου θα είναι ιδιαίτερα παραγωγικοί.

7.04 Αντιπαράβολή των ευρημάτων της έρευνάς μας με τη συζήτησή μας για την εργασία στο πλαίσιο του καπιταλισμού, θεμέλιο της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας

Η καπιταλιστική οπτική μέσα από την οποία αντικρίζεται η εργασία αντικατοπτρίζεται στα ευρήματα της έρευνας μας. Κατ' αρχάς, θα πρέπει να ειπωθεί πως υφίσταται μια καπιταλιστική σχέση παραγωγής, δεδομένου ότι πραγματοποιείται μια πώληση εργατικής δύναμης από μέρους του δασκάλου στο κράτος, την οποία ο εργοδότης, δηλαδή το κράτος, χρησιμοποιεί στη συνέχεια για τη μαζική παραγωγή του «προϊόντος» που ονομάζεται μάθηση. Από τη στιγμή που η εργατική δύναμη πωλείται, η εργασία αυτόματα μετασχηματίζεται σε ένα εμπόρευμα. Αυτό ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών που αφορούν τη δημόσια εκπαίδευση και δεν αποτελεί υπόθεση που αφορά μόνο την Κυπριακή Δημοκρατία.

Με την πώληση της εργατικής δύναμης, το ιδιοκτησιακό της καθεστώσ μεταβιβάζεται στο κράτος, το οποίο τώρα έχει τον αποκλειστικό έλεγχο της εργατικής δύναμης που έχει αγοράσει, συμπεριλαμβανόμενης και της εξουσίας πάνω στη διαδικασία της εργασίας. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η διδασκαλία, ως μισθωτή εργασία, «λειτουργεί ως μέσο και μηχανισμός εξουσίας» (Δασκαλάκης, 2013: 22), ιδιαίτερα στο πρακτικό επίπεδο. Το «σύστημα ελέγχου» που εγκαθιδρύει ο καπιταλιστής (Edwards, 1986: 132) βρίσκεται σε λειτουργία στην πληρότητα του. Ο εργοδότης-καπιταλιστής, αλλιώς το κράτος, παρέχει την πρώτη ύλη, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο καθορίζει τη σειρά με την οποία πρέπει να διδαχτεί η ύλη, καθώς και τα μέσα παραγωγής, αίθουσες διδασκαλίας, διδακτικό εξοπλισμό, διδακτικά εγχειρίδια, ενώ καθορίζει ταυτόχρονα και τις διαδικασίες της εργασίας, μέσα από τον καθορισμό των ιδανικών μεθόδων διδασκαλίας. Αξίζει σε αυτό σημείο να παραπέμψουμε στα νέα αναλυτικά προγράμματα της Κυπριακής Δημοκρατίας στα οποία καθορίζονται τα πάντα και εντός του ασφυκτικού κλοιού των οποίων εγκλωβίζεται ο δάσκαλος. Σε αυτά τα προγράμματα καθορίζονται:

η αποστολή και οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές, οι αρχές οργάνωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, οι ειδικοί στόχοι, το περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών για κάθε τάξη και γνωστικό αντικείμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι δείκτες επιτυχίας και οι τρόποι αξιολόγησης, το μαθησιακό περιβάλλον, οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι συμπληρωματικές δραστηριότητες που απαιτούνται για την επιτυχία της αποστολής που έχει το σχολείο (αρ. φακ.: 7.1.05.23, ημερ. 23 Αυγούστου 2010, σ.1, παράγραφος 3, γραμμή 1-7).

Ένα άλλο παράδειγμα άξιο αναφοράς αποτελεί η λεπτομερής ανάλυση της ποιοτικής διδασκαλίας από τον κυπριακό εκπαιδευτικό λόγο, όπου η διδασκαλία διασπάται σε 50 και πλέον «βασικά χαρακτηριστικά», τα οποία συνθέτουν τις σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας της διδασκαλίας (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα «Α», σ. 3, παράγραφος 1, γραμμή 1), οι οποίες δημιουργούν ένα καθεστώς αλήθειας για τον δάσκαλο και τις οποίες αναμένεται να εφαρμόζει στη σχολική τάξη, καθώς και η σωρεία των εγκυκλίων που το ΥΠΠ της Κυπριακής Δημοκρατίας αποστέλλει στα δημοτικά σχολεία και μέσω των οποίων διαβιβάζονται οδηγίες στον δάσκαλο, με τις οποίες αναμένεται να συμμορφώνεται πλήρως. Το στοιχείο του ελέγχου από τον καπιταλιστή-εργοδότη πάνω στον δάσκαλο αναδύεται έντονο. Με άλλα λόγια, αναμένεται να προσαρμόζει συνεχώς τον εαυτό του με τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις του ρόλου του, όπως καθορίζονται από τον εργοδότη του. Από την άλλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα καθορίζει τη διάρκεια των μαθημάτων, τη συχνότητά τους και τη σειρά με τα οποία αυτά αναμένεται να διδαχθούν κατά τη διάρκεια της ημέρας και της εβδομάδας. Στο συμβόλαιο εργοδότησης του δασκάλου στην περίπτωση της Κυπριακής Δημοκρατίας καθορίζονται με λεπτομέρεια τα καθήκοντά του, οι υποχρεώσεις του δηλαδή έναντι του εργοδότη του και οι ώρες εργασίας του. Κατά τη διάρκεια του εργάσιμου χρόνου ο έλεγχος του χρόνου καθώς και το περιεχόμενο εντός του χρόνου μεταβιβάζονται στον εργοδότη. Η έννοια του ιδιωτικού χρόνου καταργείται. Λογικά αυτό αναμένεται να ισχύει και σε όλες τις περιπτώσεις κρατών, όπου προσφέρεται στον δάσκαλο ένα συμβόλαιο εργοδότησης.

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι κάνουν αναφορά στην ύπαρξη ενός μηχανισμού αξιολόγησης της απόδοσης, ώστε να διαπιστώνεται η ικανότητα ή μη των δασκάλων να εκτελούν τα καθήκοντά τους ικανοποιητικά και αποτελεσματικά, καθώς και σε διορθωτικά μέτρα, όπως επιμόρφωση. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική της καπιταλιστικής οπτικής είναι η εισήγηση της Παγκόσμιας Τράπεζας για επιβολή κυρώσεων στους δασκάλους με φτωχά αποτελέσματα απόδοσης (Πολιτικές δασκάλων στη Δημοκρατία της Κύπρου, 22 Μαΐου 2014, σ.22, παράγραφος αρ.75, γραμμές 2-5), μη αποκλειόμενης λογικά και της απόλυσης τους. Η πειθαρχία εφαρμόζεται λογικά στη βάση του συμβολαίου εργοδότησης και της νομοθεσίας, η οποία καθορίζει τις κυρώσεις σε περιπτώσεις μη συμμόρφωσης, ενώ οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων καθορίζουν περαιτέρω το πλαίσιο της επιτρεπτής δράσης του δασκάλου, δηλαδή με την κατεύθυνση που έχει ήδη χαράξει ο καπιταλιστής. Παράλληλα ο μισθός που προσφέρεται στον δάσκαλο συνιστά κίνητρο για συνεργασία με τον καπιταλιστή-εργοδότη του.

Όπως έχουμε ήδη συμπερασματικά καταλήξει, η εστίαση από μέρους των τριών εκπαιδευτικών λόγων τοποθετείται στον ρόλο και όχι στον όλο άνθρωπο. Ο δάσκαλος

αντικειμενοποιείται, αφού αναδύεται απλά ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την παραγωγή του προϊόντος που ονομάζεται «μάθηση», για την οικοδόμηση της ταυτότητας του ιδανικού ανθρώπου-πολίτη, δηλαδή του υψηλά εξειδικευμένου εργάτη, ο οποίος αναμένεται να κινεί την οικονομία προς τα εμπρός. Αυτή του είδους η αντικειμενοποίηση συνάδει πλήρως με το καπιταλιστικό πλαίσιο, όπου οι εργαζόμενοι αναδύονται ως απλά εργαλεία της παραγωγής. Από τη στιγμή δε που η διδασκαλία αποκόπτεται από τη σφαίρα του συναισθήματος και δεδομένης της εστίασης στον ρόλο, και την υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στο χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, η φιγούρα του δασκάλου αναδύεται ελλειπτική, μισο-ανθρώπινη, σαν μια παραγωγική μηχανή. Η εργασία αναδύεται χωρίς προσωπικό νόημα για τον δάσκαλο – πράγμα που συνάδει με το καπιταλιστικό πλαίσιο. Ο πλήρης εαυτός δεν χρειάζεται να είναι παρών στην εργασία, όπως αχρείαστος είναι και ένας συναισθηματικός δεσμός με την εργασία, πράγμα που μας παραπέμπει σε αποξενωμένη εργασία. Κανένας από τους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους δεν αναζητά τον καλό άνθρωπο ως πλήρωση της προϋπόθεσης πως για να είναι κανείς καλός παιδαγωγός απαιτεί να είναι πρώτιστα καλός άνθρωπος (Hoveid & Finne, 2014). Επιδίωξη και των τριών λόγων είναι η πρόσληψη των δυνητικά αποτελεσματικότερων δασκάλων, στη βάση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Να υπενθυμίσουμε σε αυτό το σημείο πως «ο ολοκληρωτικός σχεδιασμός του καπιταλισμού εξυμνεί την αποτελεσματικότητα στην εργασία» (Horkheimer, 1984: 33-34 όπ. αναφ. στο άρθρο «Η κριτική της Σχολής της Φραγκφούρτης στη νεωτερική κοινωνία, ημερομηνίας 28 Ιανουαρίου 2019 http://teleytaiaexodos.blogspot.com/2019/01/blog-post_117.html).

Η διδασκαλία δεν φαίνεται να αποτελεί ένα άξιο αυτοσκοπό, που στόχο έχει την αυτό-ολοκλήρωση του δασκάλου μέσα από το ξεδίπλωμα της δημιουργικότητας του, αλλά μια απλή δραστηριότητα από την οποία ο δάσκαλος θα επωφεληθεί οικονομικά. Και οι τρεις δρώντες αντικρίζουν την εργασία ως ένα βιοποριστικό μέσο, ως μέσο επιβίωσης, για την απόκτηση υλικών αγαθών– πράγμα που συμπίπτει με την καπιταλιστική οπτική – εξού και η έμφαση στα εξωγενή κίνητρα, ιδιαίτερα από μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Παγκόσμιας Τράπεζας. Αν αλλιώς έβλεπαν τα πράγματα, τότε η διδασκαλία δεν θα αποκοπτόταν από τη σφαίρα του συναισθήματος και δεν θα υφίστατο μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στο χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη. Με άλλα λόγια, αν θεωρούσαν πως πρέπει να υπάρχει απόλαυση και χαρά στην εργασία – πράγμα που θα μας έδινε το δικαίωμα να μιλάμε για μη αποξενωμένη εργασία – τότε θα έπρεπε αν όχι να κυριαρχεί το χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας, της παιδαγωγικής αγάπης, της αυθεντικότητας και της αυτονομίας, τουλάχιστο να επικρατεί μια ισορροπία, μια αρμονία ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ταυτότητας δασκάλου. Από τη στιγμή δε που το

χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη αναδύεται έντονα και στους τρεις λόγους και σε συνάρτηση με την περιορισμένη αυτονομία που παρέχεται στον δάσκαλο, θα μπορούσε να λεχθεί, αντλώντας από τον Marx (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986: 121) πως έχουμε να κάνουμε με ένα «αφηρημένο εργαζόμενο» (abstract worker), αφού υφίσταται μια απώλεια έλεγχου στη διαδικασία παραγωγής και η διδασκαλία αναδύεται χωρίς προσωπικό νόημα για τον δάσκαλο. Από την άλλη, δικαιολογημένα το χαρακτηριστικό του αυθεντικού αναδύεται εξοβελισμένο, αφού στόχος των τριών εκπαιδευτικών λόγων δεν είναι οι δάσκαλοι να βρίσκουν εκπλήρωση στην εργασία τους. Από τη στιγμή που δεν μπορεί να δημιουργηθεί αυθεντικότητα στην εργασία, δεν μπορεί να γίνεται λόγος ούτε για αυθεντική ζωή.

Η επιδίωξη του καπιταλισμού για μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας στην εργασία και η λατρεία και εξύμνηση αυτής της έννοιας αναδύεται έντονα στα κείμενα που αναλύθηκαν. Υφίσταται και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους μια υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει επανειλημμένα. Αυτή η υπερέμφαση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την τεχνική, τις μεθόδους της διδασκαλίας, εξού και η παράλληλη υπερέμφαση στις δεξιότητες. Υφίσταται, θα λέγαμε, μια μηχανοποίηση της διδασκαλίας, μια αφαίρεση νοήματος. Ο καθορισμός ιδανικών μεθόδων διδασκαλίας στα αναλυτικά προγράμματα της Κυπριακής Δημοκρατίας, σε συνάρτηση με την έντονη προώθηση καλών πρακτικών από μέρους και των τριών λόγων, συνιστούν, θα λέγαμε, μια αναζήτηση της καλύτερης μεθόδου παραγωγής – αναζητείται, θα λέγαμε το «one best way» του Taylor, δηλαδή η αποτελεσματικότερη μέθοδος. Στο πλαίσιο αυτής της αναζήτησης, και οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι είναι διατεθειμένοι να παρέχουν στον δάσκαλο κάποια σχετική αυτονομία για να πειραματιστεί όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας. Πίσω από όλες αυτές τις προσπάθειες, ενυπάρχει λογικά η παραδοχή της σκέψης του Taylor πως «υπάρχει ένας άριστος τρόπος εκτέλεσης κάθε καθήκοντος, κάθε εργασίας, κάθε διαδικασίας» (Δασκαλάκης, 2013: 124), πράγμα που μας παραπέμπει σε μια προσπάθεια εξορθολογισμού της εργασίας και ταυτόχρονης κατάργησης της μοναδικότητας της ανθρώπινης ψυχής.

Ο στόχος «εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος» της Κυπριακής Δημοκρατίας καθώς και η διασφάλιση «τόσο της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των διαδικασιών που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών ... όσο και το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων» (7.11.09/14 ημερ. 06/08/2015) – ένας στόχος που μας παραπέμπει σε συστήματα διασφάλισης ποιότητας (Quality Management Systems) – συνιστά επίσης μια προσπάθεια εξορθολογισμού της διαδικασίας παραγωγής, μέσα από τον έλεγχο και των πρώτων υλών, δηλαδή των διδακτικών εγχειριδίων. Ταυτόχρονα, η αναγκαιότητα για βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, η κάθετη έμφαση

που αποδίδεται στην πλήρη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, στη μεγιστοποίηση του χρόνου που οι μαθητές ασχολούνται με διδακτικές δραστηριότητες, καθώς και η απαίτηση για διασφάλιση μη απώλειας διδακτικού χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος (7.1.05.2, ημερ. 24/09/2015, Παράρτημα Α') συνιστούν περαιτέρω παραδείγματα προσπάθειας εξορθολογισμού της διδασκαλίας. Η έννοια του εξορθολογισμού διαπερνά και τον Ενωσιακό λόγο, μέσα από την προσπάθεια ελέγχου της ποιότητας όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην παραγωγική διαδικασία, ξεκινώντας με την αρχική εκπαίδευση των δασκάλων και προχωρώντας με την επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων. Παρόμοια είναι η εικόνα που απαντάται και στον εκπαιδευτικό λόγο της Παγκόσμιας Τράπεζας.

Η καπιταλιστική αξία της παραγωγικότητας της εργασίας απαντάται έμμεσα και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους, μέσα από τον κοινό στόχο για συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων των δασκάλων, μέσα από επιμόρφωση, πράγμα που μας παραπέμπει σε μια προσπάθεια βελτίωσης της παραγωγικότητας του (Edwards, Reich & Weisskopf, 1986). Η υπερέμφαση που αναδύεται στις δεξιότητες είναι συνεπώς απόλυτα δικαιολογημένη κάτω από το καπιταλιστικό σύστημα παραγωγής. Αξίζει σε αυτό το σημείο να παραπέμψουμε σε ένα σχετικό απόσπασμα από την Εκπαιδευτική Στρατηγική 2020 της Παγκόσμιας Τράπεζας (2011) όπου αναδεικνύεται ξεκάθαρα αυτός ο συσχετισμός. «Στο ατομικό επίπεδο, ενώ ένα δίπλωμα μπορεί να ανοίξει πόρτες στην εργοδότηση, είναι οι δεξιότητες ενός εργατή που καθορίζουν την παραγωγικότητά του/της και την ικανότητά του/της να προσαρμοστεί σε νέες τεχνολογίες και ευκαιρίες» (σ.25, παράγραφος 2, γραμμές 1-6). Η δε έμφαση στην παραγωγή υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων συνιστά μια μορφή εντατικοποίησης της παραγωγής.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα μας θα μπορούσαν να ερμηνευτούν και κάτω από το πλαίσιο της ορθολογικής γραφειοκρατίας – ένας θεσμός που αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τόσο της νεωτερικότητας όσο και του καπιταλισμού – δεδομένου ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα συνιστούν γραφειοκρατίες. Κατ' αρχάς, οι προσωπικές ικανότητες του δασκάλου υποτάσσονται στην επίτευξη των σκοπών που οι εκάστοτε εκπαιδευτικές καθορίζουν. Στην περίπτωση της Κυπριακής Δημοκρατίας – γεγονός που αναμένεται να συμβαίνει και σε άλλα κράτη – απρόσωποι κανόνες καθορίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του δασκάλου, στοχεύοντας σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ένα χαρακτηριστικό που υπερτονίζεται και από τους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους. Όπως συζητά ο Neophytou (2013: 142), η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση «εφαρμόζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, και διδασκαλία που επικεντρώνεται στις εξετάσεις, μεταχειρίζεται (δε) τους δασκάλους και τους μαθητές ως αντικείμενα, με υποχρεώσεις ρουτίνας σε ένα μηχανιστικό σύστημα». Από τη στιγμή που και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους η σχέση

του παιδαγωγικού ζεύγους δεν θεμελιώνεται στην παιδαγωγική αγάπη και δεδομένου παράλληλα πως και οι τρεις είναι προσανατολισμένοι στην επίτευξη όλο και υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα λέγαμε ότι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα μηχανιστικό σύστημα. Αυτό το συμπέρασμά μας ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη ότι τόσο το παιδί όσο και ο δάσκαλος αντικειμενοποιούνται και κατ'επέκταση απανθρωποποιούνται. Η εστίαση και στις δύο περιπτώσεις τοποθετείται κάθετα στις γνώσεις και τις δεξιότητες, ενώ ο συναισθηματικός κόσμος περιθωριοποιείται. Στην πρώτη περίπτωση επιδιώκεται η οικοδόμηση ενός υψηλά εξειδικευμένου εργάτη που θα συνεισφέρει στην οικονομική ανάπτυξη, εξού και η κάθετη εστία στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Αυτός ο στόχος συνάδει πλήρως με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού Samoff (1996 όπ. αναφ. στο Neophytou, 2013), όπως έχουμε ήδη αναφέρει, και πόρρω απέχει από το νόημα του γερμανικού όρου «Bildung», που σημαίνει μορφώνωτο όλο, ολόκληρο τον άνθρωπο (Gundem, 2010, όπ. αναφ. στο Philiprou, 2014). Στη δεύτερη περίπτωση, του δασκάλου, επιδιώκεται η οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού εκτελεστή ενός ρόλου. Τόσο η φιγούρα του μελλοντικού ανθρώπου-πολίτη όσο και η φιγούρα του δασκάλου αναδύονται ελλειπτικές, μισο-ανθρώπινες. Υπενθυμίζουμε πως η έννοια της απανθρωποποίησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον καπιταλισμό (Καστοριάδης, 1981).

Στο πλαίσιο της γραφειοκρατίας τα καθήκοντα εκτελούνται «τυπικά, απρόσωπα, χωρίς πάθος», μια εικόνα που μας παραπέμπει στην έννοια του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, ένα χαρακτηριστικό ταυτότητας που αναδύεται έντονα και στους τρεις λόγους. Παράλληλα αυτή η εικόνα μας λέει ότι η εργασία είναι χωρίς προσωπικό νόημα, είναι μια αποξενωμένη εργασία στην οποία ο πλήρης εαυτός δεν χρειάζεται να είναι παρών. Αυτή η κατάσταση αντικατοπτρίζεται στην αναδυόμενη εικόνα του δασκάλου σαν μια παραγωγική μηχανή καθώς και στην απουσία οποιουδήποτε συναισθηματικού δεσμού με τη διδασκαλία, όπως και στη μη δημιουργία ζεστών ανθρώπινων σχέσεων θεμελιωμένων στο συναίσθημα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής αγάπης εξοβελίζεται και στους τρεις εκπαιδευτικούς λόγους. Σε ένα γραφειοκρατικό πλαίσιο περιορίζεται η ελευθερία και η δημιουργικότητα του ατόμου, ανάμεσα σε άλλα. Η περιορισμένη αυτονομία που παρέχεται στον δάσκαλο και ο εξοβελισμός του χαρακτηριστικού του δημιουργικού θα μπορούσαν να αποδοθούν στη γραφειοκρατία. Είναι επίσης σημαντικό να σημειώσουμε πως ο καθορισμός της επιλογής των δασκάλων στη βάση των τεχνικών τους γνώσεων και ουσιαστικά της εξειδίκευσής τους από μέρους και των τριών εκπαιδευτικών λόγων βρίσκεται σε πλήρη σύμπνοια με τα κριτήρια που θέτει η γραφειοκρατία.

Βασικό ερώτημα της έρευνάς μας ήταν κατά πόσο όραμα των εκπαιδευτικών λόγων ήταν να οικοδομήσουν ένα αληθινά ανθρώπινο δάσκαλο, αντικρίζοντας τον ως ένα

αδιαίρετο «όλο», με νου αλλά και με ψυχή, που έχει, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Alderfer, 1972· Herzberg et al., 1959· Maslow, 1943, 1971· McGregor, 1960· Rogers, 1959, 1961, όπ. αναφ. στο Chalofsky, 2003· Frankl, 1995 όπ. αναφ. στο Wong 2015· Frankl, 1992 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004· Hackman & Oldham, 1980· May, 2003 όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004), έμφυτη την ανάγκη οικοδόμησης νοήματος σε σχέση με την εκτέλεση του έργου του, και τη δημιουργία δεσμού με την εργασία του ως μέσω έκφρασης της ψυχής, του εσωτερικού εαυτού. Αντλώντας από τον Καζαμία (2008), μπορεί να λεχθεί πως ο ανθρωπολογικός τύπος που η Δυτική καπιταλιστική κατασκευάζει δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο νόημα της έννοιας άνθρωπος – ένας όλος άνθρωπος «με ψυχή και συναισθήματα» – δεδομένου ότι εφαρμόζεται μια μονοδιάστατη οπτική, που οδηγεί σε μια ελλειπτική και παραμορφωμένη μισο-ανθρώπινη φιγούρα, με το άλλο μισό να μας παραπέμπει σε μια μηχανή, ένα αυτόματο, σε ένα homo fabricatus. Ο άνθρωπος αναδύεται ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, με άλλα λόγια, αντικειμενοποιείται. Στο ερώτημα «τι είναι ο άνθρωπος», ο καπιταλισμός απαντά με λέξεις που μας παραπέμπουν σε ρόλους και όχι στην ουσία, όπως για παράδειγμα, οικονομικό ον, εργάτης, καταναλωτής, ορθολογικά σκεπτόμενο ον, απλά γνωρίσματα ενός πολυσύνθετου όλου. Η απάντηση δεν είναι ποτέ ότι «ο άνθρωπος είναι ψυχή, ψυχή βαθιά» (Καστοριάδης, 2000: 151). Όσον αφορά αυτό το νόημα κινούμαστε στην επιφάνεια των πραγμάτων, αφού ο καπιταλισμός δεν χρειάζεται να ψάξει πέραν από την οικονομική σφαίρα, το πλαίσιο της αγοράς πάνω στην οποία θεμελιώνεται. Η μοναδικότητα της ανθρώπινης ψυχής περιθωριοποιείται, ορθότερα αγνοείται, μέσα από την εφαρμογή μιας ισοπεδωτικής και μειωτικής οπτικής.

Ο δάσκαλος ως άνθρωπος ενδύεται αυτό τον ανθρωπολογικό τύπο. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί λόγοι εστιάζονται στον ρόλο, ένα κατά συμβεβηκός γνώρισμα του ανθρώπου, αντί την ουσία, δηλαδή τον όλο άνθρωπο. Από τη στιγμή δε που ο δάσκαλος αναδύεται μισο-ανθρώπινος, δεν υφίσταται κανένας λόγος να υπάρξει συναισθηματικός δεσμός, μια δέσμευση με την εργασία. Η παρουσία ενός ερωτικού τόνου στην εργασία είναι αχρείαστη, όπως αχρείαστη είναι και η παρουσία προσωπικού νοήματος από την εργασία. Με την υπερέμφαση στην αποτελεσματικότητα και στο χαρακτηριστικό του γνωστικού εργαλειακού τεχνοκράτη, σε συνάρτηση με την περιορισμένη αυτονομία και την πενιχρή παρουσία ιχνοστοιχείων δημιουργικότητας και την παράλληλη αποκοπή της διδασκαλίας από τη σφαίρα του συναισθήματος – η παιδαγωγική αγάπη εξοβελίζεται – η διδασκαλία, αναδύεται ως αποξενωμένη, νεκρή εργασία. Ο πλήρης εαυτός δεν χρειάζεται να είναι

παρών, όπως δεν χρειάζεται να αντλείται χαρά και απόλαυση από την εργασία. Ένας απλός αποτελεσματικός εκτελεστής του ρόλου του δασκάλου επαρκεί για τον καπιταλισμό.

Στόχος του καπιταλισμού η μεγιστοποίηση του κέρδους, της αποτελεσματικότητας, της παραγωγικότητας και γενικά της απόδοσης των εργαζομένων. Ο καπιταλισμός ωστόσο παρουσιάζεται να αυτοηττάται μέσα από την μειωτική οπτική με την οποία αντικρίζει τον άνθρωπο. Αυτή η οπτική λειτουργεί με τρόπο που απομακρύνει από την επίτευξη των στόχων του καπιταλισμού, αντί να λειτουργεί επικουρικά. Όσο και να το θέλει, δεν είναι ο δάσκαλος που εκτελεί την εργασία αλλά ο όλος άνθρωπος. Ο εργαζόμενος είναι ένας «εμπλεκόμενος εργαζόμενος», δηλαδή «η εργασία του γίνεται μια προέκταση του εαυτού» (Blumberg, 1969: 123 όπ. αναφ. στο Bowles & Gintis, 1986: 148). Η αναγνώριση του ανθρώπου ως ολότητα προϋποθέτει παράλληλα αναγνώριση του γεγονότος ότι η ψυχή λειτουργεί ως ένα όλο (Cornelius, 2006: 981). Όπως επισημαίνει ο Τομασιδής (1982: 225), ο «ψυχικός κόσμος ολόκληρος αποτελεί ... μια οργανωμένη ολότητα», της οποίας τα μέλη βρίσκονται σε διαρκή «λειτουργική αλληλοεξάρτηση και αλληλεπίδραση» (ό.π.: 12). Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως «η εργασία είναι η έκφραση της ψυχής μας, του εσωτερικού μας εαυτού» (Fox, 1994: 5 όπ. αναφ. στο Miller, 2000: 40). Συνεπώς για μεγιστοποίηση της απόδοσης πρέπει να υπάρχει αρμονία στη λειτουργία της ψυχής και η ψυχή να είναι παρούσα ως ολότητα. Υπερέμφαση σε μια διάστασή της, στην περίπτωσή μας στη νόηση, δημιουργεί δυσλειτουργία και δυσαρμονία.

Δεδομένου ότι η ψυχή δεν είναι «μια ψευδαίσθηση, ή μια ιδεολογική επίδραση» αλλά συνιστά προϊόν κατασκευής (Foucault, 1979: 29 όπ. αναφ. στο Ball, 1999: 3) και δεδομένου παράλληλα ότι η εργασία αφήνει το αποτύπωμά της στην ανθρώπινη ψυχή, το περιεχόμενο και ο τρόπος εκτέλεσης της εργασίας καθίστανται κριτικός παράγοντας. «Το υποκείμενο μετασχηματίζεται συνεχώς από την εμπειρία», από την ίδια την πράξη που εκτελεί, «και η οποία το κάνει επίσης». «Οι παιδαγωγοί εκπαιδεύονται», «το ποίημα κάνει τον ποιητή του» (Καστοριάδης, 1981: 116, έμφαση στο ίδιο το κείμενο). Στρεφόμενοι ειδικά στη διδασκαλία, μπορούμε να συμφωνήσουμε με τον Waller (1932: 380) πως «η καθημερινή εργασία» των δασκάλων «χαράσσεται πάνω τους». Οι άνθρωποι αποκτούν καθορισμό του εαυτού μέσα από την εργασία τους, σύμφωνα με τη μαρξιστική σκέψη (Gini & Sullivan, 1987: 651).

Ως εκ τούτου, η ίδια η εργασία πρέπει να έχει «ψυχή», το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις της να είναι τέτοιες που να προσφέρουν στον άνθρωπο μια νότα χαράς και απόλαυσης στη ζωή του. Από τη στιγμή που θα υπάρχει «ευχαρίστηση και χαρά στην εργασία» θα υπάρχει, σύμφωνα με τη Simone Weil, «επιθυμία» (όπ. αναφ. στο Frost & Bell Metereau, 1998:54), η οποία θα λειτουργεί λογικά ως βασικό και σταθερό κίνητρο στην

εκτέλεση της εργασίας. Αν αναλογισθούμε δε πως τα συναισθήματα διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο στον καθορισμό συμπεριφοράς που κατευθύνεται προς ένα στόχο (Carver & Scheier, 1996, 1998· Lazarus, 1991· Mehrabian & Russell, 1974· Oatley & Johnson-Laird, 1996· Stein, Trabasso & Liwag, 1993, όπ. αναφ. στο Cron, Slocum, Vande Walle & Fu, 2005) – θα αρκούσε να σκεφτούμε πως η αγάπη για οποιοδήποτε αντικείμενο, για ένα άθλημα, για παράδειγμα, αποτελεί κίνητρο που οδηγεί στην εντατικοποίηση της προσπάθειας – τότε η ανάγκη άντλησης ευχαρίστησης και χαράς από την εργασία καθίσταται όλο και μεγαλύτερη. Δεδομένου ότι το υποκείμενο θα αντλεί θετικά συναισθήματα από την εργασία, θα υπάρχει δέσμευση με την εργασία, πράγμα που σημαίνει «ικανοποίηση με, καθώς και ενθουσιασμός για την εργασία» (Harter, Schmidt & Hayes 2002: 269, όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013: 2659). Υψηλά επίπεδα δέσμευσης συνδέονται με υψηλά επίπεδα απόδοσης (Christian, Garza & Slaughter 2011; Hakanen & Schaufeli 2012, Soane, 2013 όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013), πράγμα που σημαίνει ότι το υποκείμενο είναι παραγωγικό και αποτελεσματικό στην εκτέλεση της εργασίας του. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Maslach και Leiter (1997 όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013: 2659), η δέσμευση συνδέεται με την «ενέργεια, εμπλοκή και αποτελεσματικότητα». Όπου υπάρχει δέσμευση στην εργασία, το υποκείμενο βιώνει μια αίσθηση πληρότητας, αφοσιώνεται στην και απορροφάται από την εργασία (Schaufeli, Salanova, Conzalez-Roma & Bakker, 2000: 74 όπ. αναφ. στο Truss et al., 2013).

Στη δέσμευση «οι άνθρωποι καταθέτουν και εκφράζουν τον εαυτό τους σωματικά, γνωστικά και συναισθηματικά κατά την εκτέλεση ενός ρόλου» (Kahn, 1990: 694, όπ. αναφ. στο May, Gilson & Harter, 2004:12). Συνεπώς, «τα άτομα πρέπει να μπορούν να βυθίζονται πλήρως τους εαυτούς τους στην εργασία τους» (May, Gilson & Harter, 2004: 12), πρέπει να είναι σε θέση να καταθέτουν και να εκφράζουν τον «προτιμητέο εαυτό» τους (Khan, 1990: 700). «Όσο περισσότερο αντλούν οι άνθρωποι από τον εαυτό τους για να αποδώσουν τους ρόλους τους, τόσο συναρπαστικότερη είναι η απόδοσή τους» (Kahn, 1990: 692).

Στεκόμαστε ιδιαίτερα στον παράγοντα αυτονομία και αυτό διότι η ελευθερία ««βρίσκεται στην καρδιά της ύπαρξής μας ... και είναι η πηγή της θέλησής και της δράσης μας (Pinckaers, Sources of Christian Ethics, σ.328 όπ. αναφ. στο Mitchell, 2015: 35). Η παροχή αυτονομίας στον εργαζόμενο είναι προς το συμφέρον του καπιταλισμού, αφού, όπως συμπερασματικά καταλήγει ο Blumberg, «η ικανοποίηση στην εργασία είναι βελτιωμένη ή ... αυξήσεις στην παραγωγικότητα απορρέουν από μια γνήσια αύξηση στην εξουσία λήψης αποφάσεων του εργαζόμενου» (1969: 123 όπ. αναφ. στο Bowles & Gintis, 1986: 148), πράγμα που σημαίνει περιορισμό του ελέγχου που ασκεί ο καπιταλιστής ή ο εντατελμένος διευθυντής του στην εκτέλεση της εργασίας. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως «η

ψυχή ανθίζει μέσα σε ένα κλίμα όπου ο αυθορμητισμός είναι παρόν ενώ μαραίνεται μέσα σε ένα περιβάλλον που είναι υπερβολικά σχεδιασμένο και ελεγχόμενο» (Miller, 2000: 151).

«Ο δρόμος προς την κερδοφορία ενός οργανισμού είναι ταυτόχρονα ο δρόμος προς την αυτοπραγμάτωση του κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά» (Rose, 1999: xxix). Δεδομένου δε πως «η μη αποξενωμένη πράξη χαρακτηρίζεται από απόλαυση» (Wise, 2017:7), ο ρόλος της διεύθυνσης ενός οργανισμού – στη δική μας περίπτωση των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής – είναι να εξασφαλίσει η εργασία να είναι όσο το δυνατό πιο ενδιαφέρουσα, να έχει προσωπικό νόημα για τον κάθε εργαζόμενο, να προσφέρει όσο το δυνατό μεγαλύτερη προσωπική ικανοποίηση (Ribeaux & Poppleton 1978 όπ. αναφ. στο Rose, 1999). Η απουσία προσωπικού νοήματος συχνά συνδέεται με απάθεια και αποδέσμευση από την εργασία (May, Gilson & Harter, 2004). Συνεπώς, η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου θα πρέπει να καταστεί για τους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής θέμα δημιουργίας δέσμευσης με την εργασία, πράγμα που προϋποθέτει αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε δασκάλου και διαμόρφωση του ρόλου του με τρόπο που το περιεχόμενο της εργασίας να δημιουργεί απόλαυση. Η ίδια η εργασία καθίσταται μέσο για αυτοπραγμάτωση (Rose, 1999: xxix) και διαμόρφωσης ταυτότητας. «Χωρίς δουλειά, η ζωή σαπίζει», μας λέει ο Γάλλος φιλόσοφος Αλμπέρ Καμύ, «αλλά όταν η δουλειά είναι άψυχη, η ζωή εκφυλίζεται και ξεψυχάει» (http://www.huffingtonpost.gr/2015/11/07/culture-albert-camus_n_8499350.html). Είναι στο χέρι των διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής να διασφαλίσουν ότι η διδασκαλία δεν θα είναι μια άψυχη, νεκρή εργασία, αλλά θα γεμίζει τη ζωή του δασκάλου και των παιδιών με χαρά και θετική ενέργεια.

Τι άλλο μας έχει αποκαλύψει αυτό το συγκριτικό ταξίδι; Ένας εκπαιδευτικός λόγος δεν διαμορφώνεται μέσα σε ένα κενό. Αντιθέτως, παράγεται και αναδύεται μέσα από ένα κοινωνικο-ιστορικό κόσμο, αντικατοπτρίζει τους κυρίαρχους λόγους αυτού του κόσμου από τους οποίους δύσκολα, ως αδύνατο, θα μπορούσε να αποδεσμευτεί. Αυτή η ανάδυση συνιστά ουσιαστικά μια ύπαρξη λόγων εντός λόγων. Σαν ομόκεντροι κύκλοι επιδιώξαμε να φτάσουμε στον πυρήνα αυτών των κύκλων. Αυτό μας επέτρεψε να αντικρίσουμε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας κάτω από πολλαπλούς φακούς: της νεωτερικότητας, της Δυτικής καπιταλιστικής κοινωνίας και της εργασίας/διδασκαλίας στο πλαίσιο του καπιταλισμού, και όχι μόνο κάτω από το μοναδικό συγκείμενο του κάθε δρώντα.

Από τη στιγμή δε που το «υποκείμενο μετασχηματίζεται συνεχώς από την εμπειρία», από την ίδια την πράξη που εκτελεί, «και η οποία το κάνει επίσης», «οι παιδαγωγοί εκπαιδεύονται», «το ποίημα κάνει τον ποιητή του» (Καστοριάδης, 1981: 116, έμφαση στο ίδιο το κείμενο), και έχοντας κάνει ταυτόχρονα παραδεχτό πως η εργασία αφήνει το

αποτύπωμά της στην ανθρώπινη ψυχή, σύμφωνα με τον Πάπα John Paul II, (Gini & Sullivan, 1987), το άτομο οικοδομεί, ανακαλύπτει και βιώνει τον εαυτό του (Rose, 1999), «η καθημερινή εργασία» των δασκάλων «χαράσσεται πάνω τους» (Waller, 1932: 380), οικοδομώντας την ταυτότητά τους, το θέμα της διαμόρφωσης ταυτότητας δασκάλου αναδύεται ως πρόβλημα σχέσης του δασκάλου με την εργασία του. Θα μπορούσε να λεχθεί πως η εργασία και η ταυτότητα συνιστούν αντικατοπτρισμό η μία της άλλης, συνιστούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Μαρία Φιλίππου

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αριστοτέλης. *Περί Ψυχής* (2003). (Μετάφραση: Ι.Σ. Χριστοδούλου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτηρος.
- Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Ε(60), 99-120.
- Αυγελής, Ν. (2009). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Βαλαλά-Πεντζοπούλου, Τ. (1998). *Προβολές στον Αριστοτέλη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτηρος.
- Γκαφάνης, Γ. (1987). Η θεωρία της αξίας του Carl Marx. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 65, 92-109.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μετάφραση Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Crick, F. (1997). *Μια εκπληκτική υπόθεση. Η επιστημονική αναζήτηση της ψυχής*. (Μετάφραση και επιστημονική επιμέλεια: Δ. Κορφιιάτης, Δρ. Νικολινάκος & Γ. Μαλάμης). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Γουβιάς, Δ. (2002). «Αγοραίο σχολείο» ή «σχολείο της αγοράς»; Τάσεις και προοπτικές του Ελληνικού δημόσιου σχολείου σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης των αγορών. Ανακοίνωση στο 20^ο διεθνές συνέδριο, «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα: θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Γ5. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Πάτρα.
- Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών, Κυπριακή Δημοκρατία (Ιανουάριος 2009). *Η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τι άλλαξε στη ζωή μας;*
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Ε. Σκούρτου, επιμ. Έκδ. και μετάφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκης, Δ. (2013). *Βιομηχανική κοινωνιολογία και βιομηχανικές σχέσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δημητρίου, Α. (2012). Παιδεία και κοινωνία στην Κύπρο του 21^{ου} αιώνα. Στο: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (επιμ.). *Η Κυπριακή εκπαίδευση από το 1960-2010, πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*, (97-104). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

- Δημοσθένους, Γ. (2012). Πρόλογος. Στο: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012), *Η Κυπριακή εκπαίδευση από το 1960-2010, πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*, (59-69). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Drucker, P.F. (1996). *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*. (Μετάφραση Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Düring, I. (1994). *Ο Αριστοτέλης. Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*. (Μετάφραση: Α. Γεωργίου-Κατσιβέλα). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, Κυπριακή Δημοκρατία, επιστολή προς υποψήφιο, ημερομηνίας 2 Αυγούστου 2010.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, Κυπριακή Δημοκρατία (Μάρτιος 2016), *Ετήσια Έκθεση*.
- Ευδόκας, Τ. (1996). *Το τέλος ή ... η αρχή. Προθανάτιες και μεταθανάτιες εμπειρίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίοδος.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Α. Ζμας.
- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (89-111). Αθήνα: Σαββάλας.
- Καζαμιάς, Α. (2008). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή προς έναν προμηθεϊκό ουμανισμό στη νέα κοσμόπολη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καζαμιάς, Α. (2012). Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Κυπριακή πολιτεία: ιστορικο-συγκριτική κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, 2004-2010. Στο: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (επιμ.). *Η Κυπριακή εκπαίδευση από το 1960-2010, πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*, (27-54). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Καστοριάδης, Κ. (1981). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας* (16^η έκδοση). (Μετάφραση: Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη & Κ. Σπαντιδάκης). Αθήνα: Κέδρος.
- Καστοριάδης, Κ. (1999). *Ο θρυμματισμένος κόσμος* (2^η έκδοση). (Μετάφραση: Ζ. Σαρίκας, Κ. Σπαντιδάκης). Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. (Μετάφραση: Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.
- Κιουπκιολής, Α. (2015). *Φιλοσοφίες της ελευθερίας*. Από τον Μαρξ και τον κλασικό φιλελευθερισμό ως τον Καστοριάδη, τον Foucault και τη δημοκρατία των κοινών.

[ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4810>.

- Κοτρόγιαννος, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (2005). Οι πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης στη νέα οικονομία. Ανάπτυξη και ποιότητα στο νέο πανεπιστήμιο: δεδομένα, διακυβεύματα και διλήμματα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (229-249). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κληρίδης, Ε. (2013). Η συγκριτική έρευνα στην εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης: παραδοχές, προβλήματα, προτεραιότητες. Στο Χ. Θεοφιλίδης και Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.). *Εκπαιδευτική έρευνα, θεωρητικοί προβληματισμοί και προσανατολισμός στην ερευνητική πράξη* (148-182). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Κολτσίδα, Μ. (2017). Μεταπτυχιακή εργασία με θέμα «Η πρόσληψη της κοινωνικής θεωρίας του Max Weber στην κριτική θεωρία». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κονιόρδος, Σ. (2002). Σπουδές στον Ευρωπαϊκό πολιτισμό. Ειδικά θέματα του Ευρωπαϊκού πολιτισμού. Τόμος Α'. Η θέση του Βέμπερ για την προτεσταντική ηθική της εργασίας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2013). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Στο Χ. Θεοφιλίδης και Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.). *Εκπαιδευτική έρευνα, θεωρητικοί προβληματισμοί και προσανατολισμός στην ερευνητική πράξη* (183-191). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Λάβδας, Κ. (2005). Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (61-86). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαραθεύτης, Μ. (1989). Η πολιτική πραγματικότητα της σημερινής κυπριακής κοινωνίας και επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Στο Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τόμος 1, *Τα μηνύματα των καιρών και η σημερινή εκπαίδευση* (31-36). Λευκωσία: Κέντρο Μελετών της Ιεράς Μονής Κύκκου.
- Mazower, M. (2013). *Κυβερνώντας τον κόσμο: η ιστορία μιας ιδέας*. (Μετάφραση: Ε. Αστερίου). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, κοινωνία και αγορά: στην πρόιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (51-60). Αθήνα: Σαββάλας.

- Μούτσιος, Σ. (2002). *Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «εκπαιδευτικός δανεισμός»*. Ανακοίνωση στο 20^ο διεθνές συνέδριο, «Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα: θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Γ5. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Πάτρα.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Αληθινός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 117. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Απαθής. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 220. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Αποτελεσματικός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ.256. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Αξιοπρέπεια. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 218. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Αξιοπρεπής. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 218. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Απόδοση. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 237. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Αποδοτικός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 238. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Αποτελεσματικός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 256. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Αφοσίωση. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 328. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Δειγματικός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 456. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Διάθεση. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 479. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Διακριτικότητα. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 484. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Διαπαιδαγωγώ. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 489. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Διδάσκω. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 501. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Δίψα. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 517. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Εκσυγχρονισμός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 576. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ενδείκνυμαι. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 603. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ενδιαφέρον. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 604. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ενέργεια. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 608. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ενθουσιασμός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 611. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Επιδέξιος. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 646. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Εσωτερικευση. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ.679. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ευαισθησία. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 684. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ευημερία. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 687. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ευσυνειδησία. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 695. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ζην (ευ ζην). Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 710. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ικανός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 775. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Καλλιέργεια. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 817. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Καλώ. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 825. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Κανονισμός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 832. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Καταρτίζω. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 860. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Μεράκι. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ. 1074. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Μεταδίδω. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη

- (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1082. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Μετασχηματίζω. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1088. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Οδηγία. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1235. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Οδηγός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1235. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Όπλο. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1266. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Παιδαγωγός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1300. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Παραδειγματικός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1323. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Πρέπει. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1465. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Πρόοδος. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1486. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Προσπάθεια. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ.1495. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Πρόσωπο. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1500. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Πρότυπο. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1503. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Πρωτοπορία. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1511. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ρομπότ. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1553. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ρυθμίζω. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1557. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Σωστός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1732. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). Ταυτ(ός). Στο Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, (Α' έκδ.), σ. 1405. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ταυτότητα. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ.1744. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Τη θεμελιώδη αρχή της Λογικής. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' έκδ.), σ.1744. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Υποδειγματικός. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1847. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Φροντίδα. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1904. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ.Δ. (2008). Ψυχή. Στο Γ. Τσιβεριώτης & Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, (Γ' εκδ.), σ. 1992/3. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). Ψυχώνω. Στο Ν. Δήμου-Τσιβεριώτη (επιμ.). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, (Α' έκδ.), σ. 1634. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (135-149). Αθήνα: Σαββάλας.

- Μπουζάκης, Σ. (2006). Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – από τη θεωρία στην πράξη. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.). Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση, έκδοση Δ, (287-300).
- Μπουζάκης, Σ. (2006). Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση. Μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.). Συγκριτική παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση, έκδοση Δ, (227-272).
- Μπουζάκης, Σ. (2012). Η εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Κύπρο ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και τον Ευρωπαϊσμό, μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση, στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012), *Η Κυπριακή εκπαίδευση από το 1960-2010, πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*, (71-80). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Murphy, M. (2005). Πετρέλαιο, ύφεση και η αναζήτηση της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας: εξερευνώντας τη διά βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. (Μετάφραση: Π. Πανδής & Ν. Παπαδάκης). Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (112-134). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Τροποποιητικός) (Αρ. 2) Νόμος του 2015, αριθμός 127(I) του 2015 – (Νόμος που τροποποιεί τους Περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμους του 1969 έως 2015).
- Ο Φιλελεύθερος (2009, Σεπτεμβρίου 20). Η παραγωγικότητα στην εκπαίδευση, σ.48.
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής Γ. (2005). Η «Ευρώπη της γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (367-397). Αθήνα: Σαββάλας.
- Παύλου, Σ. (2004). (επιμ.) *Εκπαιδευτική Νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας*, Λευκωσία, ΟΕΛΜΕΚ.
- Περσιάνης, Π. (2006). Πολιτική και εκπαίδευση: Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανεξάρτητη Κύπρο (1960-2005). Στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 6, 66-89.
- Περσιάνης, Π. (2010). *Τα πολιτικά της εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά τους τελευταίους δύο αιώνες (1812-2009)*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Περσιάνης, Π. (2012). Σύντομη ιστορική θεώρηση της Ελληνικής Κυπριακής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πενηνταετίας 1960-2010. Στο: Υπουργείο Παιδείας και

- Πολιτισμού (2012), *Η Κυπριακή εκπαίδευση από το 1960-2010, πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*, (17-25). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Προεκλογικό πρόγραμμα διακυβέρνησης 2013-2018 του Νίκου Αναστασιάδη, Φεβρουάριος 2013.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρανσιέρ, Ζ. (2008). *Ο αδαής δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. (Μετάφραση: Δ. Μπουνάνου). Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος – Π. Καπόλα.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2003). Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας. (Vol. τόμος Ι: Η θεωρητική συζήτηση). Αθήνα: Gutenberg.
- Στυλιανού, Κ. (2016). Η κριτική της εργασίας και οι φραγμοί της: μια ανάλυση του καπιταλιστικά συγκροτημένου ανθρώπου. *Ετήσια Επιθεώρηση Ιστορίας, Κοινωνίας και Πολιτικής*, 2, 57-78.
- Στυλιανού, Ο. (2012). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 2005-2010. Στο: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2012), *Η Κυπριακή εκπαίδευση από το 1960-2010, πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*, (59-69). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000.
- Σχισμένος, Α. (2013). Η ανθρώπινη τρικυμία. Ψυχή και αυτονομία στη φιλοσοφία του Κορνήλιου Καστοριάδη. Αθήνα: Εξάρχεια.
- Τερλεξής, Π. (1999). Max Weber. (Vol. τόμος ΙΙ: Ο καπιταλισμός στα όρια του). Αθήνα: Παπαζήση.
- Τομασίδης, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις «Δίπτυχο».
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Οικονομικών, Κυπριακή Δημοκρατία (Ιούλιος 2015). *Ετήσια Έκθεση Υπουργείου Οικονομικών για το 2014*.
- Υπουργείο Οικονομικών, Κυπριακή Δημοκρατία (Μάιος 2016). *Στρατηγικό πλαίσιο δημοσιονομικής πολιτικής 2017-2019*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή πολιτεία – προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Ανακτήθηκε από www.moec.gov.cy
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2005). *Ετήσια Έκθεση, 2004*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2006). *Ετήσια Έκθεση, 2005*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2007). *Ετήσια Έκθεση, 2006*.

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2007). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία. Η ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Ανακτήθηκε από www.moec.gov.cy
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2008). *Ετήσια Έκθεση, 2007*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2008). *Ετήσια Έκθεση, 2008*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2009). *Ετήσια Έκθεση, 2009*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2011). *Ετήσια Έκθεση, 2010*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2012). *Ετήσια Έκθεση, 2011*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2013). *Ετήσια Έκθεση, 2012*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (Δεκέμβριος 2013). *Παιδεία και Πολιτισμός*, τεύχος 55. Λευκωσία: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2013). *Ετήσια Έκθεση, 2013*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (Νοέμβριος 2014). *Πρόταση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επιμόρφωση και Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών (ΔΕΠΕΚΑ)*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2014). *Ετήσια Έκθεση, 2014*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (Μάρτιος 2015). *Νέο σύστημα διορισμών στην εκπαίδευση. Πρόταση Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (2015). *Ετήσια Έκθεση, 2015*.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Κυπριακή Δημοκρατία (Δεκέμβριος 2016). *Διαμόρφωση νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αναλυτική πρόταση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού*.
- Φωτόπουλος, Ν. (2009). Από τον μονοδιάστατο άνθρωπο στην αποικιοποίηση του βιοκόσμου: Χέρμπερτ Μαρκούζε και Γιούργκεν Χάμπερμας απέναντι στη νεωτερικότητα. Στο Σ. Κονιόρδος (επιμ.). *Κοινωνική σκέψη και νεωτερικότητα* (σ.325-346). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Χριστοδούλου, Ι. (2003). *Αριστοτέλης: περί ψυχής*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Ξενόγλωσση

- Adler, A. (1964). *The individual psychology of Alfred Adler. A systematic presentation in selections from his writings*. (Edited and annotated by: H. Ansbacher & R. Ansbacher). New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Angelides, P., & Gibbs, P. (2007). Reflections on collaborative inquiry in Cyprus: lessons for researchers and practitioners. *Teacher Development*, 11(1), 59-75.

- Angelides, P., & Leigh, J. (2004). Cyprus' accession to the European Union and educational change: a critique. *European Journal of Education*, 39(2), 249-257.
- Antonek, J., McCormick, D. & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.
- Aoki, T. (1993). Legitimizing lived curriculum: towards a curricular landscape of multiplicity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 255-268.
- Apple, M. (1999). Freire, neoliberalism and education. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 201, 5-20.
- Assiter, A. (2013). Love, Socrates and pedagogy. *Educational Theory*, 63(3), 253-263.
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: what does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 45-57.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. (1999, September). *Global trends in educational reform and the struggle for the soul of the teacher!* Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex, Brighton, 1-14.
- Ball, S. (2004). Education reform as social barbarism: economism and the end of authenticity. *The SERA lecture 2004*.
- Ball, S. (2012). *Global education Inc., new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Oxon: Routledge.
- Bank of Cyprus Group (July 2012). Cyprus economy.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364.
- Beatty, B.R. & Brew Ch. R. (2004). Trusting relationships and emotional epistemologies: a foundational leadership issue. *School Leadership & Management* 24(3), 329-356.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beck, J. (2008). Governmental professionalism: re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 199-243.
- Beech, J. & Larsen, M. (2014). Replacing old spatial empires of the mind: rethinking space and place through network spatiality. *European Education*, 46(1), 75-94.

- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Benozzo, A. & Colley, H. (2012). Emotion and learning in the workplace: critical perspectives. *Journal of Workplace Learning*, 24(5), 304-316.
- Bone, J. (2012). The deregulation ethic and the conscience of capitalism: how the neoliberal "free market" model undermines rationality and moral conduct. *Globalisation*, 9(5), 651-665.
- Borbone, G. (2013). Karl Marx and the concept of Entfremdung. *Review of Contemporary Philosophy*, 12, 102-112.
- Boreman, N. & Gray, P. (n.d.). *Professional identity of teachers in their early development*.
- Bosch, M., Torralba, F. & Gracia, C. (2013). Aristotle and spiritual capital. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 4, 67-86.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1986). Alienation and capitalism (section 4.4 of chapter "The labor process and the working class). In Edwards, Reich & Weisskopf (Eds and authors). *The capitalist system*, (pp.141-149). New Jersey: Prentice-Hall.
- Box, R. (2011). Marcuse was right. *Administrative Theory & Praxis*, 33(2), 169-191.
- Boyle, M.O'R. (2013). Aquinas's natural heart. *Early Science & Medicine*, 18(3), 266-290.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations. In search of the missing link between school accountability and school improvement – experiences from Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 330-350.
- Breskin, M., Dumith, K., Pearsons, E. & Seeman, R. (2008). *Medical dictionary for allied health*. New York: McGraw-Hill.
- Briscoe, F. (2012). Anarchist, neoliberal and democratic decision-making: deepening the joy in learning and teaching. *Educational Studies*, 48(1), 76-102.
- Brook, A. (2009). The potentiality of authenticity in becoming a teacher. *Educational Philosophy & Theory*, 41(1), 45-59.
- Burnard, P., & White, J. (2008). Reactivity and performativity: counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34(5), 667-682.
- Cammack, P. (2004). What the World Bank means by poverty reduction, and why it matters. *New Political Economy*, 9(2), 189-211.
- Carlsen, A. (2008). Positive dramas: enacting self-adventures in organizations. *Journal of Positive Psychology*, 3, 55-75.

- Carney, S. (2009). Negotiating policy in an age of globalisation: exploring educational “policyscapes” in Denmark, Nepal and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.
- Castree, N. (2010). Neoliberalism and the biophysical environment. A synthesis and evaluation of the research. *Environment and Society: Advances in Research 1*.
- Cervantes, J. (2013). Ideology, neoliberalism and sustainable development. *Human Geographies, Journal of Studies and Research in Human Geography*, 7(2), 25-34.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69-83.
- Chidozie, F., & Aje O. (2017). International organizations and global governance agenda: SDGs as a paragon. *Relationes Internationales*, 10(1), 43-60.
- Chreim, S., Williams, B.E. & Hinings, C.R. (2007). Interlevel influences on the reconstruction of professional role identity. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1515-1539.
- Clark, B. (2014). “Beginning something new”: control, spontaneity and the dancing philosopher. *Sophia*, 53(2), 261-273.
- Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity: *Educational Philosophy & Theory* 41(2), 185-200.
- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247.
- Cohen, J. (2010). Teachers in the news: a critical analysis of one US newspaper’s discourse on education, 2006-2007. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 105-119.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers’ construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 114, 137-163.
- Cook, D. (1993). *The subject finds a voice. Foucault’s turn toward subjectivity*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Colea, A. & Ferrarese E. (2018). How capitalism forms our lives. *Journal for Cultural Research*, 22(2), 105-112.
- Commission of the European Union, A memorandum on lifelong learning, SEC(2000)1832, pp 7-9.
- Cornelius, R. (2006). Magda Arnold’s Thomistic theory of emotion, the self-ideal, and the moral dimension of appraisal. *Cognition & Emotion*, 20(7), 976-1000.

- Cowen, R. (2014). Comparative education: stones, silences, and siren songs. *Comparative Education*, 50(1), 3-14.
- Cowen, S.D. (2005). Viktor Frankl: person, philosopher and therapist. *Journal of Judaism & Civilization*, 7(5765-66), 1-22.
- Craft, A. (1999). Creative development in the early years: implications of policy for practice. *The Curriculum Journal*, 10(1), 135-150.
- Craft, A. & Jeffrey, B. (2008). Creativity and performativity in teaching and learning: tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Journal*, 34(5), 577-584.
- Cranton, P. & Caruseta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- Creemers, B.P.M. (1999). The effective teacher: what changes and remains. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 2(1), 51-63.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2011, January). *State of the art – teacher effectiveness and professional learning*. Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
- Cron, W.L., Slocum, Jr., J., Vande Walle, D. & Fu, Q. (2005). The role of goal orientation on negative emotions and goal setting when initial performance falls short of one's performance goal. *Human Performance*, 18(1), 55-80.
- Crow, B. (2008). Changing conceptions of educational creativity: a study of student teachers' experience of musical creativity. *Music Education Research*, 10(3), 373-388.
- Davies, B. & Harre, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Degenhardt, M. (2003). Should philosophy express the self? *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 35-51.
- Deranty, J-P. (2013). Marx, Honneth and the tasks of a contemporary critical theory. *Ethical Theory Moral Practice*, 16, 745-758.
- Dieronitou, I. (2010). Redefining the role of the Greek Cypriot professional teacher in an era of educational transformative reform in Cyprus. Online submission on 5/1/2010. Available online: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED524250>.

- Dillabough, J. (1999). Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 373-394.
- Dirkx, J. (2006). Authenticity and imagination. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 111, 27-39.
- Dobb, M. (1986) The essence of capitalism (sub-chapter 2.1). In: R.C. Edwards, M. Reich & Th. Weisskopf (Eds and writers). *The capitalist system*(pp. 15-20). New Jersey: Prentice-Hall.
- Donnelly, J. (1999). Schooling Heidegger: on being in teaching. *Teacher and Teacher Education*, 15, 933-949.
- Dutton, J.E., Roberts, L.M. & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of Management Review*, 35(2), 265-293.
- Edwards, D. (1991). Categories are for talking: on the cognitive and discursive bases of categorisation. *Theory and Psychology*, 1(4), 515-542.
- Edwards, R.C. (1986). The logic of capital accumulation (sub-chapter 2.4). In: R.C. Edwards, M. Reich & Th. Weisskopf (Eds and writers). *The capitalist system*(pp. 131-138). New Jersey: Prentice-Hall.
- Edwards, R.C. (1986). Conflict and control in the workplace (sub-chapter 4.2). In: R.C. Edwards, M. Reich & Th. Weisskopf (Eds and writers). *The capitalist system* (pp. 131-138). New Jersey: Prentice-Hall.
- Edwards, R.C., Reich, M. & Weisskopf Th. (1986). The labor process and the working class. In: R.C. Edwards, M. Reich & Th. Weisskopf (Eds and writers). *The capitalist system* (pp.118-122). New Jersey: Prentice-Hall.
- Edwards, R.C., Reich, M. & Weisskopf Th. (1986). The capitalist economy: structure and change. In: R.C. Edwards, M. Reich & Th. Weisskopf (Eds and writers). *The capitalist system* (pp. 7-15). New Jersey: Prentice-Hall.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing an enquiry: storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Enquiry*, 32, 403-428.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 119-224.
- European Commission. (2010). Europe 2020, A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels: European Commission.
- European Commission (October 2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. European Commission (7.4.2016). Commission staff working document.

- Country report Cyprus 2016. Including an in-depth review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances, (SWD, 2016, 120 final), Brussels.
- European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Region. School development and excellent teaching for a great start in life. Brussels, 30.5.2017 COM(2017) 248 final.
- European Investment Bank (January 2016). Restoring EU competitiveness, 2016 updated version.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Oxon: Routledge.
- Farr, A. (2018). Unhappy consciousness, one-dimensionality, and the possibility of social transformation. *Tempo Social*, 30(3), 25-48.
- Fitzgerald, A., Dawson, V. & Hackling, M. (2009). Perceptions and pedagogy: exploring the beliefs and practices of an effective primary science teacher. *Teaching Science*, 55(3), 19-22.
- FitzSimmons, R., Uusiautti, S. (2013). Critical revolutionary pedagogy spiced by pedagogical love. *Journal for Critical Educational Studies*, 11(3), 230-243.
- Fletcher, R. (2011). Sustaining tourism, sustaining capitalism? The tourism industry's role in global capitalist expansion. *Tourism Geographies*, 13(3), 443-461.
- Foch, A. (2013). Explaining the G7 and G10's influence on World Bank decisions: the role of formal and informal rules of governance. *Documents de Travail du Centre d'Economie de la Sorbonne* (2013.35), 1-33.
- Foster, D. (2010). A generous ontology: identity as a process of intersubjective discovery – an African theological contribution. *Hervormde Teologiese Studies*, 66(1), 1-12.
- Frankl, V. ,“The unconditioned human”, (translation and commentary by Dr Shimon Cowen). *Journal of Judaism & Civilization*, 2012, 9(5773), 80-94.
- Frère, B. (2018). Back to materialism. Reflections on Marx's conception of labour, praxis, cooperatives and libertarian socialism. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 31, 69-94.
- Frieden, J. & Rogowski, R. (2014). Modern capitalism: enthusiasts, opponents, and reformers. In: L. Neal & J. Williamson (Eds). *The Cambridge history of capitalism, Volume II, the spread of capitalism* (pp.384-424). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frost C., & Bell-Metereau R., (1998). *Simone Weil on Politics, Religion and Society*. London: Sage Publications.

- Gale, T. (1999). Policy trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(3), 393-407.
- Gale, T. (2003). Realising policy: the who and how of policy production. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 51-65.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gergen, K.J. & Gergen, M.M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 17-55.
- Gewirtz, S., Cribb, A., Mahony, P. & Hextall, I. (2006, June). *Changing teacher roles, identities and professionalism: a review of key themes from the seminar papers*. Paper for discussion at seminar 9 of the Changing Teacher Roles, Identities and Professionalism Seminar Series, King's College, London.
- Gibson, R. (2010). The "art" of creative teaching: implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 607-613.
- Gidley, J. (2009). Educating for evolving consciousness: voicing the emergency for love, life and wisdom in M. de Souza, L. J. Francis, J. O' Higgins-Norman and D. Scott (ed.) *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, Springer, Netherlands, pp. 533-561.
- Gini, A.R. & Sullivan, T. (1987). Work: the process and the person. *Journal of Business Ethics*, 6, 649-655.
- Ginsburg, M. & Lindsay, B. (1995). Transforming teacher education, schooling and society: lessons learned and political commitments. In: M. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.). *The political dimension in teacher education. Comparative perspectives on policy, formation, socialization and society* (pp.265-276). London: The Falmer Press.
- Goetz, S. & Taliafero C. (2011). *A brief history of the soul*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goodson, I. & Cole, A. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Gough, J. (2014). The difference between local and national capitalism, and why local capitalisms differ from one another: a Marxist approach. *Capital & Class*, 38(1), 197-210.
- Gough, P. (1987). The key to improving schools: an interview with William Glasser. *Phi Delta Kappan*, 68(9), 656-662.

- Gounko, T. & Smale, W. (2007). Modernization of Russian higher education: exploring paths of influence. *Compare: a journal of comparative education*, 37(4), 533-548.
- Gunn, S., & Mintrom, M. (2016). Higher education policy change in Europe: academic research funding and the impact agenda. *European Education*, 48(4), 241-257.
- Hall, S. (1997). Who needs “Identity”? In: S. Hall & P.D. Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (1-17). California: Sage.
- Halpin, D. (2009). Pedagogy and romantic love. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 89-102.
- Hansen, C. & Jambo, D. (2007). Loving and learning with Wemberley and David: fostering emotional development in early childhood education. *Early Childhood Educational Journal*, 34(4), 273-278.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 315-336.
- Harman, G. (1984). Conceptual and theoretical issues. In: J. Hough (Ed.), *Educational Policy: An International Survey* (pp. 13-29). London: Croom Helm.
- Hartley, D. (2003). New economy, new pedagogy? *Oxford Review of Education*, 29(1), 81-94.
- Hatt, B. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 671-688.
- Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H. (1999). Technologies of truth: peeling Foucault’s triangular union. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 141-157.
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Hooghe, L. (1998). EU cohesion policy and competing models of European capitalism. *Journal of Common Market Studies*, 36(4), 457-477.
- Hovdenak, S. (2005). Education reforms and the construction of identities at a macro and micro level – the Norwegian case, *Nordic Educational Research*, 4, 314-328.
- Hoveid, H. & Hoveid, M.H. (2008). Teachers’ identity, self and the process of learning. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 125-136.
- Hoveid, M. & Finne, A. (2014). “You have to give of yourself”: care and love in pedagogical relations. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 246-259.
- Hunt, R. (2006). Institutional constraints on authenticity in teaching. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 111, 51-62.

- Ibarra, H. & Barbulescu, R. 2010. Identity as narrative: prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro role transitions. *Academy of Management Review*, 35, 135-154.
- Innovation Union, turning ideas into jobs, green growth and social progress. (2012) [01.03.2012]. Available: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index_en.cfm
- Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. *Professional Development in Education*, 37(2), 275-290.
- James, B. (2006). Teaching Marcuse. *Javnost-The Public (European Institute for Communication & Culture)*, 13(3), 17-28.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an Ofsted inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-344.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal* 33(4), 692-724
- Kane, T.J., Tayler, E.S., Tyler, J.H. & Wooten, A.L. (2011). Identifying effective classroom practices using student achievement data. *Journal of Human Resources*, 46(3), 587-613.
- Karagiorgi, Y. (2012). Peer observation of teaching: perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus. *Teacher Development: an international journal of teachers' professional development*, 16(4), 443-461).
- Karagiorgi, Y. (2012). Development of Greek-Cypriot teachers' professional identities: is there a "sense" of growth? *Professional Development in Education*, 38(1), 79-93.
- Karagiorgi, Y., & Nicolaidou, M. (2010). Opening Pandora's box: school autonomy in Cyprus and emerging implications for school leaders. *Management in Education*, 24(62), 62-68.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus: reflections on current trends and challenges in policy and practices. *Journal of In-Service Educationa*, 32(1), 47-61.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2008). Through the eyes of the teachers: revisiting in-service training practices in Cyprus. *Teacher Development*, 12(3), 247-259.
- Karns, M.P. & Mingst, K.A. (2010). *International organizations, the politics and processes of global governance*. Colorado: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- Kempner, K. & Loureiro, A. (2002). The global politics of education: Brazil and the World Bank. *Higher Education*, 43(3), 331-354.

- Klees, S.J. (2002). World Bank education policy: new rhetoric, old ideology. *International Journal of Educational Development*, 22, 451-474.
- Klerides, E. (2009). National identities on the move: examples from the historical worlds of Greater Britain and Hellenism. *Comparative Education*, 45(3).
- Klerides, E. & Kotthoff, H-G. Pereyra, M.(2015). Global governance in education: a plea for an agenda of shape-shifts. *European Education*, 191-198.
- Klerides E., Kotthoff H.G., & Pereyra, M. (2014). Guest Editors' Introduction: (Re)reading Europe and the World, *European Education*, 46:1, 3-11.
- Koestler, A. (1959). *The sleepwalkers*. New York: Macmillan.
- Kögler, H. (1999). *The power of dialogue* (translated by P. Hendrickson). Cambridge: The MIT Press.
- Kontovourki, S., Theodorou, E., & Philippou, S. (2015). Governing teachers. Professional development and curriculum reform in the Republic of Cyprus. In: H.-G. Kotthoff & E. Klerides (Eds.). *Governing educational spaces* (pp.107-126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kreber, C. (2010). Academics' teaching identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Kreber, C., Klampfleitner, M., McCune, V., Bayne, S. & Knottenbelt, M. (2007). What do you mean by "authentic"? A comparative review of the literature on conceptions of authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 58(1), 22-43.
- Kreber, C., McCune V., & Klampfleitner, M. (2010). Formal and implicit conceptions of authenticity in teaching. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 383-397.
- Kyriakides, L., Charalambous, C., Philippou, G., & Campbell, R.J. (2006). Illuminating reform evaluation studies through incorporating teacher effectiveness research: a case study in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 3-32.
- LaMothe, R. (2016). The colonizing realities of neoliberal capitalism. *Pastoral Psychology*, 65, 23-40.
- Landman, M., & Ozga, J. (1995). Teacher education policy in England. In: M. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.). *The political dimension in teacher education. Comparative perspectives on policy, formation, socialization and society* (pp. 23-39). London: The Falmer Press.
- Larsen, M. (2004). Making the twenty-first century quality teacher: a postfoundational comparative approach. In P. Ninnes & S. Mehta (Eds.), *Re-imagining comparative*

- education. Postfoundational ideas and applications for critical times* (pp. 129-151). New York: Routledge.
- Larsen, M. (2010). Troubling the discourse of teacher centrality: a comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 25(2), 207-231.
- Larsen, M. (2011). *The making and shaping of the Victorian teacher. A comparative new cultural history*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lastra-Bravo, X., Tolón-Becerra, A. & Salinas-Andújar, J. (2013). *Proposal for national targets in the framework of the European reduction goal for early school leaving. International Review of Education*, 59(5), 569-601.
- Leaton Gray, S. (2007). Teacher as technician: semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effects on conceptions of pupil identity. *Policy Futures in Education*, 5(2), 194-203.
- Lefstein, A. (2005). Thinking about the technical and the personal in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 333-356.
- Levin, B. (1998). An epidemic of educational policy: what can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-142.
- Lindsay, B. & Ginsburg, M. (1995). Transforming teacher education, schooling, and society: lessons learned and political commitments. In: M. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.). *The political dimension in teacher education. Comparative perspectives on policy, formation, socialization and society* (pp. 265-276). London: The Falmer Press.
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: accounting for educational research. *Australian Association for Research in Education*, 38, 355-382.
- Lodge, C. & Reed, J. (2003). Transforming school improvement now and for the future. *Journal of Educational Change*, 4(1), 45-62.
- Loizou, F. (2011). How Cypriot primary school teachers promote their professional development through reflective practice. *Education 3-13*, 39(3), 233-247.
- Lovat, T. & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16.

- Luke, A. (2002). Beyond science and ideology critique: developments in critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 96-110.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2011). Pedagogical love and good teacherhood. *In Education*, 17(2), 29-41.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21-39.
- May, D.R., Gilson, R.L. & Harter, L.M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 77(1), 11-37.
- McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in Education & Teaching International*, 45(3), 263-269.
- Menashy, F. (2013). Interrogating an omission: the absence of a rights-based approach to education in World Bank policy discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 749-764.
- Miedema, S., & Wardekker, W.L. (1999). Emergent identity versus consistent identity: possibilities for a postmodern repoliticization of critical pedagogy. In: T.S. Popkewitz & L. Fendler (Eds). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics* (pp. 67-83). New York: Routledge.
- Miller, J.P. (2000). *Education and the soul. Toward a spiritual curriculum*. New York: State University of New York.
- Miller, J.P. (2007). Holistic education in Japan. *Encounter*, 20(1), 28-31.
- Miller, R. (2011). Introduction: vital voices of educational dissent. *Encounter*, 24(2), 8-26.
- Ministry of Education and Culture (2008). Inclusion in the Cyprus Educational System at the beginning of the twenty first century: an overview. Nicosia. Available at: [http://ibe.unesco.org/National_Reports/ICE2008/Cyprus NR08pdf](http://ibe.unesco.org/National_Reports/ICE2008/Cyprus_NR08pdf).
- Mitchell, L.A. (2015). Free to be human: Thomas Aquinas's discussion of liberum arbitrium. *New Blackfriars*, 96(1061), 22-42.
- Moje, E.B. & Luke, A. (2009). Literacy and identity: examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly* 44(4), 415-437.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 273-303.
- Nadel, S. (1975). *The intellectual in contemporary capitalist society*. Moscow: Novosty Press Agency Publishing House.

- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: teaching for America's future*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Neophytou, L. (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review*, 65(2), 140-154.
- Ngcwangu, S. (2015). The ideological underpinnings of World Bank TVET policy: implications of the influence of human capital theory on South African TVET policy. *Education as Change*, 19(3), 24-45.
- Nicolaidou, M. (2010). Do primary school teachers in Cypriot schools see themselves as leaders? Echoing practitioners' voices on levers and barriers. *Teacher Development*, 14(2), 225-239.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159.
- Nóvoa, A. (2000). Europe and education: historical and comparative approaches. In: J. Bouzakis (Ed.). *Historical-comparative perspectives* (pp.47-69). Athens: Gutenberg.
- Nóvoa, A. & Yariv-Mashal T. (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Nygaard, C. & Serrano, M.B. (2009). Students' identity construction and learning: reasons for developing a learning-centred curriculum in higher education. *Journal of Education Research*, 3(3), 233-253.
- Official Journal of the European Union C 169/1, 15.6.2012, IV (Notices). Council conclusions of 11 May 2012 on fostering the creative and innovative potential of young people (2012/C 169/01).
- Olivier, Al. & Rothmann, S. (2007). Antecedents of work engagement in a multinational oil company. *SA Journal of Industrial Psychology* 33(3), 49-56.
- Paine, L. (1995). Teacher education in search of a metaphor: defining the relationship between teachers, teaching and the State of China. In: M. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.), *The political dimension in teacher education. Comparative perspectives on policy, formation, socialization and society* (pp. 76-98). London: The Falmer Press.
- Palmer, P. (1998). The courage to teach. *Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, P. (2000). *Let your life speak: listening for the voice of vocation*. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Pearson, C. (1998). The prediction of teacher autonomy. *Educational Research Quarterly*, 22(1), 33-46.
- Pearson, L. & Hall, B. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-177.
- Pearson, C. & Moomaw, M. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pearson, C. & Moomaw, M. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Pini, M. & Gorostiaga, J. (2008). Teacher education and development policies: critical discourse analysis from a comparative perspective. *International Review of Education*, 54(3-4), 427-443.
- Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to “Europe”. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199-233.
- Philippou, S. (2014). “Curriculum studies” in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and re-contextualisation. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 83-99.
- Planning Bureau, Cyprus Republic, (April 2011). *Cyprus National Reform Programme 2011, Europe 2020 Strategy for: smart, sustainable and inclusive growth*.
- Popkewitz, T. (1995). Teacher education, reform and the politics of knowledge in the United States. In: M. Ginsburg & B. Lindsay (Eds.), *The political dimension in teacher education. Comparative perspectives on policy, formation, socialization and society* (pp. 54-75). London: The Falmer Press.
- Potts, N. (2011). The missing C that threatens to flood us all. *International Journal of Social Economics*, 38(3), 273-290.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications Limited.
- Punchi, L. (2001). Resistance towards the language of globalization – the case of Sri Lanka. *International Review of Education*, 47(3/4), 361-378.
- Raaen, D. (2011). Autonomy, candour, and professional teacher practice: a discussion inspired by the later works of Michel Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 627-641.

- Reitinger, C. (2015). Viktor Frankl's Logotherapy from a philosophical point of view. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 26(2), 344-357.
- Reynolds, D., Reddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. & Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Eds). *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). Oxon: Routledge.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011, January). *Educational effectiveness research: a state-of-the-art review*. Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In: C. Teddlie & D. Reynolds (Eds). *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). Oxon: Routledge.
- Rezazadeh, R. (2014). The creation of the human being in Thomas Aquinas and *Mullā Ṣadrā*. *Philosophy East & West*, 64(3), 639-648.
- Roof, R.A. (2015). The association of individual spirituality on employee engagement: the spirit at work. *Journal of Business Ethics*, 130: 585-599.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rosmini, A. (1999). *Development of the human soul*, volume 2. (Translation: D. Cleary & T. Watson). Durham: Rosmini House.
- Runst, P. & Horwitz, S. (2015). Alienation and rationality – the retreat of postwar socialism. *Review Austrian Economics*, 28, 123-137.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education*, 45(2), 280-299.
- Santagostino, A. (2014). The relations of human capital to economic growth and the EU 2020 Strategy: a market based approach in memory of Gary Backer. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 4(2), 1-12.
- Scholl, E. (2004). Spontaneity. *Cistercian Studies Quarterly*, 39(1), 41-47.
- Semetsky, I. (2009). Transforming ourselves/transforming curriculum: spiritual education and Tarot symbolism. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(2), 105-120.

- Shahjahan, R. (2012). The roles of International Organizations (IOs) in globalising higher education policy. In: J. Smart & M. Paulsen (Eds.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, volume 27, (pp.369-407). Dordrecht: Springer.
- Šipilova, V. (2012). Effect of innovation on national economy. (Example of the European Union). *Regional Review*, 8, 21-33.
- Sluss, D., & Ashforth, B. (2007). Relational identity and identification: defining ourselves through work relationships. *Academy of Management Review*, 32, 9-32.
- Sommer, D. & Sacco P.L. (2019). Optimism of the will. Antonio Gramsci takes in Max Weber. *Sustainability*, 688, 1-31.
- Sørdeide, G.E. (2007). The public face of teacher identity – narrative construction of teacher identity in public policy documents. *Journal of Education Policy*, 22(2), 129-146.
- Spillane, J. & Thompson, C. (1997). Reconstructing notions of local capacity: the local education agency's capacity for ambitious reform. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 19, 185-203.
- Stéger, S. (2014). Review and analysis of EU teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, 49(3), 332-347.
- Stephens, P., Tønnessen, F.E. & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement: *School Effectiveness and Improvement*, 10, 503-532.
- Swinburne, R. (2007). *The evolution of the soul*. Oxford: Oxford University Press.
- Tablan, F. (2013). Human alienation and fulfillment in work: insights from the Catholic social teachings. *Journal of Religion and Business Ethics*, 2(1), article 5, 1-23.
- Talmadge Wright, J. (2018). Liberating human expression: work and play or work versus play. *American Journal of Play*, 11(1), 3-25.
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(1), 23-35.
- Teddlie, C. & Liu, S. (2008). Examining teacher effectiveness within differentially effective primary schools in the People's Republic of China. *School Effectiveness & School Improvement*, 19(4), 387-407.
- Tomusk, V. (2002). The rise of the transnational capitalist class and World Bank 'aid' for higher education. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 335-352.
- Toubiana, M. & Yair, G. (2012). The salvation of meaning in Peter Drucker's oeuvre. *Journal of Management History*, 18(2), 178-199.

- Touraine, A. (1999). Toward a civilization of work. *Canadian Journal of Sociology*, 224(4), 535-552.
- Treaty of Rome, 25 March 1957 (https://ec.europa.eu/romania/sites/romania/files/tratatul_de_la_roma.pdf)
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the educational globe. World polity, cultural features, and the challenges to educational research. *Studies in Philosophy & Education*, 29(1), 5-17.
- Truss, C., Shantz, A., Soane, E., Alfes, K., Delbrige, R. (2013). Employee engagement, organizational performance and individual well-being: exploring the evidence, developing the theory. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(14), 2657-2669.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary schools: the case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- Tubbs, N. (2005). The spiritual teacher. *Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 287-317.
- Tucker, L. (2010). Quest for wholeness: spirituality in teacher education. *Encounter*, 23(2), 1-10.
- Uline, C.L., Miller, D.M. & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- UNESCO (April 2012). World data on education, 7th edition, 2010/11, updated version.
- Volkman, M. & Anderson, M. (1998). Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Wagner, P. (2001). Modernity, capitalism and critique. *Thesis Eleven*, number 66, 1-31.
- Wardekker, W.L. & Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: an evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27(1), 45-61.
- Webster, S.R. (2009). Why educators should bring an end to pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 42-52.
- Wellmer, A. (2014). On critical theory. *Social Research*. 81(3), 705-733.
- White, J. (2006). Arias of learning: creativity and performativity in Australian teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 435-453.
- Wickens, C.M. & Sandlin, J.A. (2007). Literacy for what? Literacy for whom? The politics of literacy education and neo-colonialism in UNESCO - and World Bank-sponsored literacy programs. *Adult Education Quarterly*, 57(4), 275-292.

- Wilkins, C., Husher, H., Kakos, M., Mohamed, C. & Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38(1), 65-77.
- Williams, P., & Taylor, I. (2000). Neoliberalism and the political economy of the 'New' South Africa. *New Political Economy*, 5(1), 21-40.
- Wirsching, A. (2011). From work to consumption. Transatlantic visions of individuality in modern mass society. *Contemporary European History*, 20(1), 1-26.
- Wise, J.B. (2017). Leisure and work. Independent facets of human flourishing. *Therapeutic Recreation Journal*, LI(1), 1-17.
- Wivestad, S. (2011). Conditions for “upbuilding: a reply to Nigel Tubb’s reading of Kierkegaard. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 613-623.
- Wong, P.T.P. (2015). Meaning therapy: assessments and interventions. *Existential analysis: journal of the Society for Existential Analysis*, 26(1), 154-167.
- World Bank (22 May 2014). Report: Teacher policies in the Republic of Cyprus.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers’ emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 21(7), 789-810.
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 33-42.
- Zembylas, M., Charalambous, P., & Charalambous, C. (2011). Teachers’ emerging stances and repertoires towards reconciliation: potential and challenges in Greek-Cypriot education. *Journal of Peace Education*, 8(1), 19-36.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2005). Modeling teacher empowerment: the role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation: an International Journal on Theory and Practice*, 11(5), 433-459.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.