

Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού

Νίκος Τσούλιας,
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., τ. πρόεδρος Ο.Λ.Μ.Ε.

Το σχολείο στη δίνη των αντιπαραθέσεων και των αλλαγών

Οι πολλαπλοί και έντονοι πολιτικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί ανατρέπουν πολλά παραδοσιακά στοιχεία του σχολείου της βιομηχανικής περιόδου, η δε καθημερινή ζωή του σχολείου χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική ανάπτυξη, την έκρηξη των πληροφοριών, το διευρυνόμενο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον και την αυξανόμενη αυτονομία των τοπικών κοινοτήτων και των σχολείων (European Commission, Report I, 2002: 1). Παράλληλα, η κύρια κριτική στο σχολείο συμπυκνώνεται σε δύο δέσμες επιχειρημάτων, στις ανεπάρκειες και στη στατικότητα της διαδικασίας παροχής γνώσεων και μετάδοσης προτύπων συμπεριφοράς, αφενός, και στο ότι το σχολείο αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής επιλογής, ο οποίος συντηρεί ή και επιτείνει την κοινωνική ανισότητα, αφετέρου (Ξωχέλλης, 2005: 19). Η εικόνα του άκαμπτου αναλυτικού προγράμματος και η απόλυτη ομοιομορφία, που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (συμβολικά μπορεί να αποδοθεί με το σχήμα: όλα τα σχολεία της χώρας κάνουν κάθε σχολική ώρα το ίδιο μάθημα από το ίδιο βιβλίο και, ει δυνατόν, από την ίδια σελίδα!) δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις εκτεταμένες αλλαγές, ιδιαίτερα σήμερα, που η ποικιλομορφία των μαθητών (πολιτισμική, θρησκευτική, εθνική, εκπαιδευτικών αναγκών και δυνατοτήτων) είναι έντονη όσο ποτέ άλλοτε. Επιπρόσθετα, οι αξίες της διδασκαλίας είναι ακόμα αμφιλεγόμενο ζήτημα, αφού οι βασικές παιδαγωγικές αξίες της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης και των ανθρωπιστικών ιδεών είναι σε ευθεία αντίθεση με τις κρατούσες πολιτικές αντιλήψεις του ανταγωνισμού και της οικονομικής χρησιμοθηρίας (Τσούλιας, 1999: 217–218), ενώ στο περιβάλλον του σχολείου προβάλλονται μόνο οι πολιτικές και πολιτιστικές αξίες που είναι κυρίαρχες στην κοινωνία (Educational International, 2004: 6). Η εν λόγω αξιακή αντιπαράθεση μεταφέρεται και στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, αφού ο κοινός σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας διακρίνεται και μερικές φορές διαχωρίζεται σε δύο επιμέ-

ρους και συχνά αντιμαχόμενους στόχους: α) μετάδοση και παραγωγή ειδικών τεχνικών γνώσεων, και β) «αγωγή πολιτών» (Γράβαρης και Παπαδάκης, 2005: 39). Συχνά, μάλιστα, αμβλύνεται τεχνητά η αντιπαράθεση, γιατί με την επικράτηση της αιτιοκρατικής λογικής στην εκπαιδευτική σκέψη αρχίσαμε να ξεχνούμε ότι η παιδεία είναι μια πολιτική δραστηριότητα (Apple, 1993: 29), χωρίς βέβαια η εξέλιξη αυτή να σημαίνει ότι προάγει την κουλτούρα του σχολείου. Έγκυροι ερευνητές θα αποτιμήσουν με σαφή τρόπο τη γενική τάση, αφού όλα συγκλίνουν σε μια αγοροκρατική πολιτική, όπου τα πάντα (κουλτούρα, παιδεία, κοινωνική πρόνοια, περιβάλλον) θυσιάζονται στο βωμό της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας και του προντουκτιβισμού (Μουζέλης, 2005: 58), ενώ η διαπίστωση ότι, όσο πιο υψηλή είναι η κοινωνική τάξη της οικογένειας, τόσο πιο κοντά στην κυρίαρχη κουλτούρα είναι η κουλτούρα που μεταδίδει και τόσο πιο μεγάλες οι αναμενόμενες ακαδημαϊκές ανταμοιβές (Katsilis και Rubinson, 1990: 270), θα δημιουργεί προβλήματα νομιμοποίησης της θεσμικής εκπαίδευσης, ακριβώς γιατί περιλαμβάνει όλο και μικρότερα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού σε αυτή την εξέλιξη. Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης επηρεάζεται και από τη συγκροτημένη μείωση της χρηματοδότησης (Day, 2003: 36), ενώ παράλληλα ό,τι ξοδεύεται είναι υποκείμενο σε προσεκτικό κεντρικό έλεγχο (Edwards, Gilroy, Hartley, 2002: 26). Συνολικά, όμως, πλήττεται η αναβάθμιση της παιδείας, αφού η επαρκής χρηματοδότηση είναι ένα ζήτημα κλειδί για την ποιότητα στην εκπαίδευση (Quality Education, 2003: 1). Και έτσι, ενώ τα σχολεία είναι οι καταλύτες των αλλαγών της κοινωνίας της πληροφορίας, είναι επίσης και τα θύματά της – θύματα της εξασθένησης του κοινωνικού δικτύου πρόνοιας (Hargreaves, 2000: 34).

Ο μετασχηματισμός του σχολείου πρέπει να αποβλέπει στην απόκτηση, διατήρηση και ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, όπου τα σχολεία είναι κοινότητες μάθησης για όλους (Day, 2000b: 17) και για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Elliott, 1997: 43), αφού οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονται κυρίως στην έλλειψη προετοιμασίας για το επάγγελμά τους και στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων τους.

Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική δραστηριότητα με κοινωνικές συνέπειες και όχι μόνο υπόθεση ανάπτυξης του ατόμου (Carr και Kemmis, 1997: 64), έχει γίνει κατανοητή ως ένα μέρος πολιτιστικής μεταβίβασης, ως ένα μέρος όπου οι εθνικές ταυτότητες μπορούν να ενισχυθούν –ή να αναθεωρηθούν–, ως ένας τρόπος προστασίας και επιβράβευσης των ιδεών της κληρονομιάς που συνδέουν το έθνος και την ταυτότητα (Purdon, 2003: 434) και είναι επίσης ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα που απελευθερώνει το πνεύμα από τις αλυσίδες της άγνοιας (Forty–seventh session, 2004: 12). Για ουσιαστικές αλλαγές χρειάζεται βαθιά κοινωνική και οικονομική μεταρρύθμιση, αφού, όπως υποστηρίζουν ερευνητές, «το σχολείο δεν αλλάζει, αν προσπαθείς να αλλάξεις μόνο το σχολείο» (Κασσωτάκης, 2005: 135), είναι αξιοσημείωτα ανθεκτικό στις δυνάμεις αλλαγής (Farrell, 2000) και είναι ένας θεσμός που «είναι πιο πιθανό να αλλάξει το εισερχόμενο μήνυμα, παρά το μήνυμα το θεσμό» (Knight, 2002: 294).

Η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει έρευνα, επιλογή, αποφάσεις, δημιουργική σκέψη και δυνατότητα κρίσης των αξιών (Rudduck, 1991: 329), από όλες δε τις εργασίες που είναι ή φιλοδοξούν να είναι επαγγέλματα μόνο η διδασκαλία επιβαρύνεται με το τρομερό καθήκον της δημιουργίας των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα κάνουν ικανές τις κοινωνίες να επιζήσουν και να επιτύχουν στην εποχή της πληροφορίας (Hargreaves, 2000: 26), και γι' αυτό σημαντικές αλλαγές επιβάλλουν τις αναπροσαρμογές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (Ξωχέλλης, 2000: 10). Σύμφωνα με τον Brown (1997) το «τρίτο κύμα», το οποίο σήμερα συγκεντρώνει δύναμη, σημαίνει μια μεταλλαγή από την αξιολογιακή προς μια γονεοκρατική (parentocratic) ιδεολογία και σε αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση ενός παιδιού είναι αυξανόμενα εξαρτώμενη από τον πλούτο και την επιθυμία των γονέων μάλλον παρά από την ικανότητα και τις προσπάθειες του ίδιου του παιδιού, και αυτή η μεταλλαγή χαρακτηρίζεται από ευρείας κλίμακας προγράμματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με σλόγκαν όπως «γονεϊκή επιλογή» (parental choice), «εκπαιδευτικά στάνταρτς» (educational standards) και «ελεύθερη αγορά» (free market) (Rinne, 2000:138). Έτσι, όλη η εξωτερική κοινωνική ένταση εισέρχεται πια και στο εσωτερικό του σχολείου, στα σχολικά ιδρύματα και στις σχολικές τάξεις διαμέσου των σχέσεων και των ομάδων (Charlot, 1993: 19), αφού, άλλωστε, το σχολείο δεν αποτελεί νησίδα έξω από την κοινωνία, αλλά χώρο σύγκρουσης εκτιθέμενο σε αντιφατικά και αλληλοσυγκρουόμενα αιτήματα διάφορων κοινωνικών ομάδων (Charlot, 1992: 433), και τελικά η κρίση του σχολείου είναι μια κρίση σχέσεων σχολείου και κοινωνίας (Ανδρέου, 2001: 12). Άλλωστε, το μοντέλο του σχολείου ως νησίδα σε μια πολιτιστική θάλασσα διαστρέφει ακριβείς αντιλήψεις της εκπαιδευτικής ζωής της κοινότητας και υπηρετεί το καμουφλάρισμα σημαντικών όψεων της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην κοινωνία (Bernier και McClelland, 1989: 30).

Πέραν τούτου, το σχολείο δεν πρέπει να έχει ως αποκλειστικό στόχο του τη συντήρηση και μετάδοση των «παραδεδομένων», γιατί έχει αντισταθεί συγκεκριμένα στην αλλαγή (Goodlad, 1983· Sarason, 1971) –εν μέρει εξαιτίας της ιδεολογικής αποστέωσης (Bernier και McClelland, 1989: 29)–, αλλά μπορεί και πρέπει να αποτελεί παράγοντα κοινωνικο-πολιτιστικής προόδου και ανανέωσης (Ξωχέλλης, 1991: 21) και να μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης (Hargreaves, 1999: 43· Brown, 1999: 155). Το γνωρίζει, η δραστηριότητα του λόγου, ήταν και είναι το ευγενέστερο χαρακτηριστικό του ανθρώπου (Dewey, 2004: 385), διαμορφώνει εν πολλοίς την ιστορική διαδρομή του ατόμου, νοηματοδοτεί τη ζωή του και συνδέεται με την επανεξέταση και ανανέωση της σχολικής γνώσης, σε απάντηση του πάντοτε επίκαιρου ερωτήματος που είχε θέσει ο Herbert Spencer στα μέσα του περασμένου αιώνα: «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;» (Καζαμιάς, 1993: 52), που για την εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορεί παρά να είναι μια γνώση που συνυφίνεται με εκείνη την ηθική που μάχεται εναντίον της ανισότητας και διευρύνει τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (Giroux, 1999: 123).

Ο εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με πολλαπλές προκλήσεις

Ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί διεθνώς και διαχρονικά. Οι σύγχρονοι μετασχηματισμοί των εκπαιδευτικών συστημάτων επηρεάζουν και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Μπαρτσελόνα, 2002) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες κλειδιά για οποιαδήποτε στρατηγική στοχεύει στην προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας, ενώ με τον πιο επίσημο τρόπο αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σημαντικά δίνοντας στους νέους τα εργαλεία ένταξης σε ένα κόσμο που αλλάζει σταθερά και επομένως χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (continuing professional development), που θα τους ετοιμάσει να προσαρμοζονται σε αυτόν τον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Purdon, 2003: 433).

Ωστόσο, παρά το διακηρυκτικό κλίμα των επίσημων πολιτικών θεσμών, τα προβλήματα εξακολουθούν να επιδρούν αρνητικά στη συγκρότηση της φυσιογνωμίας του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα εμφανίζονται νέα ζητήματα με δύσκολες απαντήσεις. Το μέτριο επαγγελματικό κύρος και το γραφειοκρατικό κλίμα που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο περιορίζουν την ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών, αυξάνουν τις παρεμβάσεις της πολιτείας, δημιουργούν μια υπαλληλική συνείδηση σ' αυτούς (οριοθετώντας την όλη δραστηριότητά τους στα τυπικά καθήκοντα μόνο) και μειώνουν περαιτέρω τα όρια της όποιας αυτονομίας, όπου εντοπίζεται και το κυριότερο πρόβλημα για τον χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Ξωχέλλης, 2005: 29), η δε πολιτεία αρνείται να αναγνωρίσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα σύμφωνα με τον κοινωνικό του ρόλο (OECD Activity, 2003: 8). Αυτή η έλλειψη ελέγχου από τους εκπαιδευτικούς του επαγγελματικού τους επιπέδου, σε αντίθεση με άλλους συναφείς επιστημονικούς κλάδους, δημιουργεί την άποψη ότι η διδασκαλία είναι μια ημι-επαγγελματική δραστηριότητα (Etzioni, 1969, στο Day, 2003: 31). Και όχι μόνο αυτό, αλλά οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε μεγαλύτερο έλεγχο, σε μεγαλύτερη κυβερνητική παρέμβαση και σε τάσεις αποδυνάμωσης (Μαυρογιώργος, 1995: 182), ενώ ταυτόχρονα εξαπλώνονται οι μέθοδοι τεχνικού ελέγχου, με τη μορφή προκατασκευασμένων συστημάτων διδασκαλίας / αξιολόγησης, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών υποβαθμίζονται και οι ίδιοι υποχρεώνονται συνεχώς να προσαρμόζονται σε νέα διδακτικά μοντέλα (Apple, 1993: 218), στη διαμόρφωση των οποίων δεν έχουν συμμετοχή και ρόλο. Έτσι, παρά το γεγονός ότι η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού είναι εν εξελίξει και δεν έχει ολοκληρωθεί (ειδικά στη χώρα μας δεν έχει καν διαμορφωθεί, αφού στη μεν πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπολείπεται το επιστημονικό μέρος, στη δε δευτεροβάθμια υπολείπεται το παιδαγωγικό), και ενώ η ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού θεωρείται ως μέσο για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005: 29, 37), το επάγγελμά του παραμένει ένα από τα πιο παραδοσιακά επαγγέλματα με παλιά στερεότυπα, και αυτό σε αντίθεση με τις μορφωτικές εξελίξεις, που επιζητούν έναν ευρύτερο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, η εμφαση πλέον δεν δίνεται στο τι θα διδαχτεί (αναλυτικό πρό-

γραμμα), αλλά στο πώς μαθαίνουμε (παιδαγωγική), και επομένως η παιδαγωγική γνώση βρίσκεται στα χέρια των εκπαιδευτικών και όχι του κράτους (Robertson, 2003: 66) και αυτό είναι θετικό στοιχείο και για τη δυναμική των εκπαιδευτικών κινήματων, αρκεί να αναπτυχθεί ένα κλίμα δημιουργικότητας, πρωτοβουλιών και καινοτομίας στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, το οποίο θα φιλοδοξεί να καλλιεργήσει ένα εν δυνάμει μορφωτικό κίνημα / ρεύμα. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης θέτει υπό αμφισβήτηση την έννοια της αγωγής με το κλασικό της περιεχόμενο και γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εμπόδιο για την πραγματοποίηση μιας παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης / πληροφορίας (Robertson, 2003: 68), ενώ με τον παράλληλο πολλαπλασιασμό των φορέων παροχής των γνώσεων και την αφαίρεση από τους εκπαιδευτικούς της δομικής δραστηριότητάς τους, της μετάδοσης των γνώσεων, των οποίων ήταν αποκλειστικοί κάτοχοι (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1997: 19), τίθενται ακόμα και αντιλήψεις άρσης του προστατευμένου μονοπωλίου των εκπαιδευτικών (Guenther, 1999: 377), με προφανή στόχο να αναπτυχθούν άλλοι θεσμοί εκπαίδευσης-κατάρτισης πέραν του σημερινού θεσμικού ρόλου τους, σε ό,τι επιζητούν η αγορά και το εμπόριο.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά αλλαγών που οδηγούν σε αντιφατικές απαιτήσεις, αφού από τη μια έχουμε: δέσμευση στην εκπαίδευση για όλους, επιμήκυνση του χρόνου της βασικής εκπαίδευσης, αναγνώριση της σημασίας της διά βίου εκπαίδευσης, γενική εκπαίδευση για τους νέους, αυξανόμενη έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία, συναίνεση στο ότι η γενική εκπαίδευση πρέπει να εφιστά την προσοχή σε περιβαλλοντικά θέματα, στην ανεκτικότητα και στην αμοιβαία κατανόηση, και από την άλλη: αυξανόμενες ανισότητες, βαθύτερες κοινωνικές διαφορές και κατάρρευση της κοινωνικής συνοχής, αύξηση της αποξένωσης μεταξύ των νέων και το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των νέων και μομφές ότι οι νέοι δεν είναι καλά εφοδιασμένοι προκειμένου να εισέλθουν στον κόσμο της εργασίας, επανεμφάνιση εντάσεων μεταξύ των εθνοτήτων, ξενοφοβία και ρατσισμό, καθώς και προβλήματα με τη χρήση ναρκωτικών και τη συνακόλουθη βία, με αυξανόμενη έμφαση στον ανταγωνισμό και τις υλικές αξίες (UNESCO, 1996, στο: Day, 2003: 36). Ο κεντρικός πυρήνας της διαπαιδαγώγησης αμφισβητείται, υπάρχουν τεράστια προβλήματα στον καθορισμό των ηθικών αποτελεσμάτων και της ηθικής εκπαίδευσης (Zirfas, 1995: 79–80), ενώ η περαιτέρω ενίσχυση της άτυπης εκπαίδευσης σε βάρος του ρόλου της επίσημης θεσμικής εκπαίδευσης, ακόμα και η διαφαινόμενη αχνή εικόνα του «άυλου εκπαιδευτικού» (Robertson, 2003: 74), ανασυντάσσουν θεμελιακά στοιχεία της μόρφωσης. Η αγορά δημιουργεί το μεγάλο πολιτιστικό παράδειγμα, αφού ζούμε σε μια καταναλωτική κοινωνία και για αρκετούς στις αναπτυγμένες χώρες ο καταναλωτισμός είναι ένας καινούριος φονταμενταλισμός (Edwards, Gilroy, Hartley, 2002: 23).

Η λειτουργία των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται, ωστόσο, και από άλλους κοινωνικούς παράγοντες και κυρίως από τα στοιχεία της συλλογικής δράσης τό-

σο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των γενικότερων κοινωνικών κινήματων, αφού οι εκπαιδευτικοί και οι φορείς τους αποτελούν κρίσιμες δυνάμεις στον αγώνα ενάντια στην ιδιωτικοποίηση και το νεοφιλελευθερισμό. Και φυσικά, καμιά ανάλυση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού δεν θα ήταν πλήρης χωρίς κάποια εξέταση του ρόλου που έπαιξαν στην ανάπτυξη του οι διάφορες οργανώσεις των εκπαιδευτικών (Νούτσος, 2003: 172) και του επίμονου και διαχρονικού αγώνα που διεξάγουν για την προαγωγή της δημόσιας και δωρεάν παιδείας ως βασικού κοινωνικού αγαθού. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ανεξάρτητα από το πόσο καλή βάση έχουν, δεν θα ευοδωθεί, αν οι εκπαιδευτικοί, που είναι οι κατ' εξοχήν υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους, δεν καταστούν σαφώς το κεντρικό σημείο αναφοράς του πολιτικού προγράμματος αυτών των μεταρρυθμίσεων, γιατί ένα μη δεσμευόμενο και με χαμηλά κίνητρα διδασκαλικό σώμα θα λειτουργούσε καταστροφικά απέναντι ακόμη και στις καλύτερες προθέσεις για αλλαγή (OECD, 1989, στο: Day, 2003: 54)· γι' αυτό και οι δυνάμεις της αγοράς επιχειρούν να αποδεσμεύσουν όσο το δυνατόν περισσότερα τμήματα της εκπαιδευτικής λειτουργίας από τους εκπαιδευτικούς με τη δήθεν αποκεντρωτική αντίληψη της λογοδοσίας τους στους «πελάτες», στους γονείς και στους μαθητές, ενώ στην ουσία αποδίδονται στην αγοραία πρακτική.

Λόγω των εξελίξεων αυτών και με δεδομένο ότι το σχολείο βρίσκεται στη «ζώνη θύελλας» και η σύγκρουση των ιδεολογιών μεταξύ της εξατομίκευσης και της αλληλεγγύης, που γεννιέται αναπόφευκτα μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, προσφέρει συνεχώς ευκαιρίες για θετικές πρωτοβουλίες (Apple, 1993: 240), το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού αποβλέπει στη δημιουργία ενός κριτικά στοχαστικού εκπαιδευτικού επαγγέλματος, που απαιτεί αλλαγές στην τρέχουσα κουλτούρα των σχολείων (Harvard και Hodgkinson, 1994: 257), αλλά και σε έναν περαιτέρω εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και σε αντίθεση με τις εμπορευματικές πολιτικές. Στην άποψη που θέλει τους εκπαιδευτικούς εκτελεστές αποφάσεων έρχεται να αντιπαρατεθεί η άποψη και η στάση εκείνη, σύμφωνα με την οποία ο στοχασμός και ο επαγγελματισμός είναι τα γνωρίσματα που πρέπει να διακρίνουν την εργασία των εκπαιδευτικών (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 22) και η στρατηγική των εκπαιδευτικών φορέων στη σημερινή και αυριανή συγκυρία πρέπει να αποβλέπει στην αντίληψη «*περισσότερα προσόντα και περισσότερες ευθύνες στον εκπαιδευτικό*» (Τσούλιας, 2007: 390), για ένα επάγγελμα που πρέπει να αγωνιστεί για έναν πιο κεντρικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία.

Ταυτόχρονα, από τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του έργου του εκπαιδευτικού, με τις αντινομίες του, του δημόσιου υπαλλήλου, του αυτόνομου επαγγελματία, του επιστήμονα, του παιδαγωγού (Ξωχέλλης, 2005: 33) και λαμβάνοντας υπόψη μελέτες της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, που θεωρούν ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται πρωταρχικά από τους εκπαιδευτικούς και από την επαγγελματική τους ανταγωνιστικότητα (Maugioiorgos, 1995:179), προκύπτει ότι το νέο πεδίο δράσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών θα είναι ταραγμένο για την επόμενη περίοδο, θα είναι πεδίο πολλαπλών προκλήσεων και θα επηρεαστεί κατά πολύ από τις γενικότερες

κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές μεταβολές. Οι εκπαιδευτικοί είναι μάρτυρες μιας εκτεταμένης απόπειρας να μεταφερθεί η κρίση της οικονομίας και των σχέσεων εξουσίας από τις πρακτικές και την πολιτική των κυρίαρχων ομάδων προς τα σχολεία (Hargreaves και Fullan, 1995: 43), διαπιστώνουν αλλαγές στην παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή (κατάρρευση της παραδοσιακής αυθεντίας), που απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να συνυπολογίζει τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τις απόψεις και την πρωτοβουλία των μαθητών κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης, αντιλαμβάνονται ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές και απαιτείται, επομένως, ευαισθησία και προσοχή στο διαμεσολαβητικό ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στον τομέα της μετάδοσης αξιών και προτύπων συμπεριφοράς (Ξωχέλλης, 2000: 10-11). Γνωρίζουν ότι η γνώση πρέπει να υπηρετεί την εκμάθηση των αξιών, δίνοντας στους μαθητές αίσθηση των εναλλακτικών δρόμων και ότι η μάθηση αποτελεί ουσιαστικά ανακάλυψη νοήματος (discovery of meaning) (Bigge, 2000: 312), και αντιλαμβάνονται την ανάγκη να δημιουργούν πρότυπα αγωνιστικής στάσης στη ζωή σε αντίθεση με τα παρακαμιακά χαρακτηριστικά της υποκουλτούρας της κρατούσας χυδαίας τηλεοπτικής εικόνας.

Οι ταυτότητες και των εκπαιδευτικών και των μαθητών επανασηματίζονται (McEneaney, 2002: 111), γι' αυτό πρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα το μετασχηματισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών και την επακόλουθη ανάγκη να μετασχηματίσουμε και την εκπαίδευσή τους (Esteve, 2000: 207), γιατί σήμερα δεν μπορεί να «βαφτίζεται» εκπαιδευτικός ο οποιοσδήποτε πτυχιούχος, και απαιτείται να έχει, εκτός από το βασικό του πτυχίο, και ειδική εκπαίδευση στη διδασκαλία και στον τρόπο αντιμετώπισης και διαπαιδαγώγησης του ατόμου (Κασσωτάκης, 2005: 262). Η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία συμφωνεί με αυτό που ο Brinkmann ονομάζει «open professionalism», όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της προσπάθειας που καταβάλλεται για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 76), με δεδομένο ότι ο στοχαστικός επαγγελματίας πρέπει να έχει θέληση να εισέλθει σε νέες αβεβαιότητες, να υιοθετεί ένα είδος διπλής όρασης, δρώντας και ως εκπαιδευτικός και ως μαθητής, και στο παράδοξο αυτής της βεβαιότητας και αβεβαιότητας ο Schon ισχυρίζεται ότι ο στοχαστικός επαγγελματίας μπορεί να κατακτήσει ένα ήθος της αναζήτησης (Tubbs, 2000: 169), γιατί ένας καλός εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι διαρκώς ενημερωμένος. Ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο συνίσταται στην ανακατασκευή και τον επαναπροσδιορισμό όλων των δεδομένων παραδοχών που ισχύουν σχετικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα, και συνδέεται με την κριτική θεωρία, ενώ παράλληλα η ιδέα του κριτικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού (Carl και Kemmis, 1983) ή του στοχαστικού επαγγελματία (Schon, 1983) έχει προσληφθεί από τον εκπαιδευτικό κόσμο με ενθουσιασμό (Rudduck, 1991: 327). Οι εκπαιδευτικοί παράγουν μια ζωτική υπηρεσία για την κοινωνία, έχουν ευθύνη για τους μαθητές τους και μια μεγαλύτερη δυναμική να επηρεάζουν αυτούς πολύ περισσότερο από ό,τι άλλοι επαγγελματίες επηρεάζουν τους δικούς τους «πελάτες»

(Deering, 1998: 357) και, εάν οι κυβερνήσεις πράγματι αναγνωρίσουν την εθνική σημασία της διά βίου μάθησης για όλους, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν να παίξουν έναν κεντρικό ρόλο (Day, 2000: 102). Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να σχετιστεί με τον εκπαιδευτικό συνολικά ως πρόσωπο και επομένως πρέπει να δημιουργηθεί μια εθνικής στρατηγικής διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη (Purdon, 2003: 432), γιατί επένδυση στην εκπαίδευση σημαίνει επένδυση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2000a: 108, 109).

Η εποχή μας, με τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, απαιτεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα, που να μπορεί, εάν δεν είναι σε θέση να προβλέπει τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας, τουλάχιστον να αντεπεξέρχεται στις προκλήσεις της (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 19). Αυτό δεν μπορεί να συμβαδίσει με το να αυξάνουμε την πίεση επί των σημερινών εκπαιδευτικών να ενεργούν ως μεταβιβάστες μάλλον των πληροφοριών, αλλά, αντίθετα, να υπηρετούν το διάλογο και την αναζήτηση (Dadds, 2001: 48) και να προσδιορίζονται από το προφίλ του καλά ενημερωμένου, κριτικά σκεπτόμενου (στοχαζόμενου), συνεχώς επιμορφούμενου και ανοιχτού στις καινοτομίες εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό, επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που κατέχει –ή πρέπει να κατέχει– εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση. Οι αλλαγές στο περιεχόμενο σπουδών του σχολείου πρέπει να συνδυαστούν και με την τροποποίηση του παραδοσιακού ρόλου του καθηγητή, που από αναμεταδότης γνώσεων πρέπει να γίνει συν-ερευνητής και συντονιστής, μετασχηματιστής και διαμορφωτής της προσωπικότητας των νέων (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./Ο.Λ.Μ.Ε., 2001: 49) σε μια κατεύθυνση –ερμηνεύοντας τη σκέψη του Freire– όπου γνώση δεν θα είναι μόνο στοχασμός πάνω στον κόσμο, αλλά θα οδηγεί επίσης σε δράσεις που θα αλλάξουν τον κόσμο (Rudduck, 1991: 330-331). Το εκπαιδευτικό επάγγελμα μετασχηματίζεται, γιατί η εκπαίδευση και το σχολείο μετασχηματίζονται. Στην Μπαρτσελόνα (2002) είχε δημιουργηθεί ένα επεξεργασμένο πρόγραμμα για τους αντικειμενικούς στόχους της Εκπαίδευσης και των Συστημάτων Κατάρτισης στην Ευρώπη, που περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης στην Ευρώπη, με τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης και την εξασφάλιση πρόσβασης στις τεχνολογίες επικοινωνίας για όλους (Feerick, Delhaxhe, Pantelides, Athanassopoulos, 2004: 119), γιατί ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μεθόδους και περιεχόμενα για τα οποία δεν είναι προετοιμασμένοι (Olson, 2002: 131). Υπάρχει ένα κρίσιμο ερώτημα, εάν μπορεί ο εκπαιδευτικός να είναι ένας παράγοντας των αλλαγών και των προκλήσεων, όπως επίσης και της πολιτισμικής συντήρησης, καθώς ανήκει σε ένα από τα πιο συντηρητικά επαγγέλματα στον κόσμο (Castle, 1970: 220, 223), ενώ ταυτόχρονα θεωρείται ως ένας παράγοντας

αλλαγής (Pereira, 1997: 578).

Οι κυρίαρχες οικονομικές πολιτικές είναι σε ευθεία αντίθεση και με το κοινωνικό κράτος και με το status των εργασιακών σχέσεων που έχουν διαμορφωθεί με κοινωνικούς αγώνες και αποτελούν την καρδιά του σύγχρονου δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Δεδομένης της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής των Η.Π.Α. –που αποτελεσματικά εξυπηρετεί την de facto παγκόσμια κυβέρνηση, αποτελούμενη από World Bank, G-7, GATT και άλλες αντίστοιχες δομές– είναι επιτακτικό οι εκπαιδευτές της κριτικής και της πολυπολιτισμικής αντίληψης να ανανεώνουν τη δέσμευσή τους εναντίον του οικονομικού εξαναγκασμού όλων των μορφών (McLaren, 2000: 350). Άλλωστε, η τελική ελπίδα των δημοκρατικών δασκάλων είναι ότι ο πολιτισμός έχει τη δυνατότητα να ξεκαθαρίζεται και να τελειοποιείται συνεχώς χάρι σε μια πολιτική συνείδηση των μελών της κοινωνίας, η οποία έχει αποκτήσει τη συνήθεια να μελετά τα προβλήματα με στοχαστικό και δημοκρατικό τρόπο (Bigge, 2000: 411). Η Ε.Ε. στη *Λευκή Βίβλο (White Paper)* θεωρεί ότι «οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές είναι στην καρδιά της προσπάθειάς μας για να ανεβάσουμε τα “στάνταρντς”. Αυτοί, πάνω από όλους, κρατούν το κλειδί για να βελτιώσουν την απόδοση» (MacGilchrist, 2004: 39). Ωστόσο, είναι οι εκπαιδευτικοί, όπως ο Hargreaves (1994) δηλώνει, εγκλωβισμένοι στον αγώνα μεταξύ των δυνάμεων της νεωτερικότητας και της μετα-νεωτερικότητας (Whitty, 1999: 303). Η διαμόρφωση μιας πολιτικής που δεν περιλαμβάνει τους επαγγελματίες εκπαιδευτές, οι οποίοι θα εμπλέκονται ευθέως στην εφαρμογή των πολιτικών, συχνά έχει ως αποτέλεσμα την ανοιχτή και καλυμμένη αντίσταση στην αλλαγή (Lieberman, 1982· Sarason και Doris, 1982, στο: Bernier και McClelland, 1989: 26). Ούτως ή άλλως, το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι ένα κλειδί μεσολαβητικού παράγοντα για την κοινωνία, καθώς αυτή προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές αλλαγές, και όλες αυτές οι όψεις αλλαγής έχουν ένα κοινό στοιχείο: ως άξονα περιστροφής τον ανθρώπινο παράγοντα στην εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό (Brosnan, Ioannidou, Molnar-Stadler, 2004:109).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει έναν κρίσιμο ρόλο να παίξει και χρειάζεται να καταστεί περισσότερο καινοτομικό στην προώθηση της ποιότητας της μάθησης, να συνδεθεί με μια κουλτούρα έρευνας, αφού η διδασκαλία ως επαγγελματικός ρόλος αντιμετωπίζει αποφασιστικές αλλαγές στις επερχόμενες δεκαετίες (Coolahan, 2004: 90) και αυτό απαιτεί να γίνει η «επαγγελματικοποίηση» (professionalization) του διδασκαλικού επαγγέλματος (Καζαμιάς, 1993: 53), αφού χρειάζονται εκπαιδευτικοί με υψηλές δεξιότητες (Ravnmark, Gonzalo-Traceburu, Sultana 2004:131). Όλος ο πολιτισμός του εκπαιδευτικού, όλος ο πολιτισμός του παιδαγωγού, από τη εποχή του Πλάτωνα, ήταν ένας πολιτισμός ελέγχου της επιθυμίας, ένας πολιτισμός του ελέγχου των παθών μέσω του ορθού λόγου και τη λογικής (Charlot, 1993:25), αλλά παράλληλα σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών, μέσα στα περιθώρια που αφήνει το σχολείο ως ίδρυμα (Ξωχέλλης, 1991: 15), στάσεις που δεν θα αρκούνται στην καταγραφή της κυρίαρχης άποψης, αλλά που θα συνεργούν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, θα ενθαρρύνουν τις πρωτο-

βουλίες των μαθητών (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./Ο.Λ.Μ.Ε., 2001: 95) και θα αγωνίζονται στους συλλογικούς τους αγώνες «για το καθολικό δικαίωμα στη μόρφωση, τη δουλειά και τη ζωή», όπως αναδείχτηκε στην πρόσφατη μεγάλη απεργία της Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλικό Βήμα, 2006: 45).

Σχέδιο προοπτικής του εκπαιδευτικού κινήματος (ή απλώς μια πρόταση)

Στην προοπτική μιας προοδευτικής μεταρρύθμισης, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να κατακτήσει νέα δυναμικά χαρακτηριστικά: α) εξωστρέφεια, για να συμμετάσχει ενεργά και διαμορφωτικά στις διεθνείς εξελίξεις και ιδιαίτερα στην ευρωπαϊκή ενοποίηση, β) πολυμορφία στις δομές και στις λειτουργίες των πολλαπλών θεσμών της μάθησης, και να συμπεριλάβει γόνιμα και αποτελεσματικά τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών (10% σήμερα, με τάσεις ανόδου στο 15%) και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού), γ) κουλτούρα έρευνας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, αίροντας τη σημερινή παθογένεια, που θέλει την έρευνα υπόθεση κάποιων ειδικών και τους εκπαιδευτικούς απλώς εφαρμοστές «έτοιμων γνώσεων», δ) συγκροτημένο μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ανατρέποντας τη σημερινή κρατούσα εικόνα της υπαλληλοποίησής του, σε μια πορεία επαγγελματοποίησής του και αναγωγής του σε οργανικό διανοούμενο, που θα προάγει ουμανιστικές αξίες και θα καλλιεργεί στους μαθητές αγωνιστική στάση ζωής για έναν κόσμο χωρίς ανισότητες και εκμετάλλευση.

Υπό το βάρος της ιστορικότητας αυτής της περιόδου, των εντεινόμενων πολιτικών και ιδεολογικών παρεμβάσεων του νεοφιλελευθερισμού σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, των πολλαπλών κοινωνικών, πολιτισμικών, τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και των προαναφερθέντων ισχυρών μετασχηματισμών στο ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού, οι θεσμικοί φορείς των εκπαιδευτικών οφείλουν να μετασχηματίσουν τη συνολική τους κουλτούρα, τον τρόπο λειτουργίας τους (παρεμβαίνοντας, π.χ., πιο συγκροτημένα στα διεθνή κοινωνικά και επιστημονικά fora), αλλά και τα οργανωτικά τους σχήματα. Σχετικές προσεγγίσεις έχουν γίνει το προηγούμενο διάστημα και έχει διαμορφωθεί θετικό κλίμα στη μεγάλη πλειονότητα των παραταξιακών ρευμάτων που δρουν στο συνδικαλιστικό κίνημα. Από την εποχή των πρώτων δεκαετιών του προηγούμενου αιώνα, οπότε η Δ.Ο.Ε. και η Ο.Λ.Μ.Ε. αντάλασαν επιθετικές δημόσιες επιστολές μεταξύ τους, ως τη σημερινή περίοδο, του καλού κλίματος και των επιμέρους κοινών δράσεων, αλλά και μορφών στείρων αγκυλώσεων, οφείλουμε να διερευνήσουμε με περισσή σύνεση την προοπτική του εκπαιδευτικού κινήματος, με σηματορό τις προτεραιότητες της δημόσιας παιδείας και τις δυναμικές της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών.

Είναι αναγκαίο να προχωρήσουν οι συζητήσεις για έναν «κοινό φορέα όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» - και αρχικά (αν αυτό θεωρείται απαραίτητο) με ένα μετα-

βατικό σχήμα συνένωσης των επιστημονικών τους τμημάτων -, έτσι ώστε οι περίπου 200.000 εκπαιδευτικοί της χώρας να παρεμβαίνουν συγκροτημένα, συλλογικά και αποτελεσματικά στα κοινωνικά, εκπαιδευτικά, επιστημονικά και επαγγελματικά ζητήματα της χώρας. Και ανάλογοι εξακτινωμένοι περιφερειακοί θεσμοί σε όλη την Ελλάδα θα μπορούσαν, εκτός των προαναφερθέντων σκοπών, να τροφοδοτήσουν μια δυναμική μορφωτικών ομίλων και κινημάτων. Γιατί η πολιτική πρόκληση στο ιδεολογικό δίπολο «εκπαίδευση-μόρφωση vs εκπαίδευση-κατάρτιση» θέτει στις κοινωνικές δυνάμεις κρίσιμα ευρύτερα ερωτήματα: πώς θα αναπτυχθεί η δημοκρατική παιδεία, για να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα αμφοισβήτησης, κριτικής σκέψης και χειραφέτησης στους νέους απέναντι στις πολλαπλές πηγές της εξουσίας και της άγνοιας; πώς θα περάσουμε από τη σημερινή «οικονομία της πληροφορίας» στην αυριανή «κοινωνία της γνώσης και της μάθησης»; πώς θα προωθήσουμε τα κοινωνικά προτάγματα για κράτος πρόνοιας και δικαίου, για το δικαίωμα όλων των πολιτών στα αγαθά της εργασίας, της υγείας και της παιδείας;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. (2001), «Οι σχολικοί θεσμοί στην κοινωνία των πληροφοριών», στο: *Παρεμβάσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε./ ΙΝ.Ε. Γ.Σ.Ε.Ε. – Α.Δ.Ε.Δ.Υ.
- Apple, M. (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1997), «Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: δεσμεύσεις και όρια στο σύγχρονο σχολείο», στο: *Το σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bigge, M. (2000), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Πατάκης.
- Γράβαρης, Δ. - Παπαδάκης, Ν. (2005), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Carr, W. - Kemmis, S. (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Αθήνα: Κώδικας.
- Charlot, B. (1992), *Το σχολείο αλλάζει*, Αθήνα: Προτάσεις.
- Charlot, B. (1993), «Οι εκπαιδευτικοί μπροστά στο σχολείο που αλλάζει», στο: *Ο Εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει*, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
- Δ.Ο.Ε. (2006), «Συνεχίζουμε αταλάντευτα τον απεργιακό μας αγώνα για την ανατροπή της αντιεκπαιδευτικής και αντεργατικής πολιτικής», στο: *Διδασκαλικό Βήμα*, τ. 1139.
- Day, C. (2003), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, J. (1997), «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης», στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hargreaves, A. - Fullan, M. (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.
- Καζαμιάς, Α. (1993), «Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου», στο: *Ευρωπαϊκή ενοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κασσωτάκης, Μ. (2005), *Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ρεύματα από τον 18^ο αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. / Ο.Λ.Μ.Ε. (2001), *Οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για την εκπαίδευση*, Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. / Ο.Λ.Μ.Ε.
- Μαυρογιώργος, Υ. (1995), «Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και η εργασία του εκπαιδευτικού: τάσεις και αντιθέσεις στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας», in: Network Educational Science Amsterdam, Triannual Network Conference, Budapest September 15-19, 1993, *Education in Europe: An Intercultural Task*, New York: Waxmann Munster / ed. Christoph Wylf.
- Μουζέλης, Ν. (2005), «Κράτος, κοινωνία και αγορά: στην πρώτη και ύστερη νεωτερικότητα», στο: Γράβαρης, Δ. - Ν. Παπαδάκης, Ν., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Νούτσος, Χ. (2003), «Για μια νέα “διεθνή των εργατών της παιδείας” στην Ευρώπη», στο: Κλαδικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε., *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.
- Ξωχέλλης, Π. (1991), *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2000): «Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο: Α.Π.Θ., *Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Robertson, S. (2003), «Συγκρούσεις επανεδαφισμού, ο χώρος, η κλίμακα και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα», στο: Κλαδικό Ινστιτούτο Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.: *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα: Ι.Ν.Ε./ Γ.Σ.Ε.Ε.
- Τσούλιας, Ν. (1999), *Σε πρώτο πρόσωπο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Τσούλιας, Ν. (2007), «Αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Φιλολόγος*, τ. 129.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Bernier, N. - McClelland, A. (1989), «The Social Context of Professional Development», in: Holly, M. L. and McLoughlin, C., *Perspectives on Teacher Professional Development*, London, New York: The Falmer Press.
- Brosnan, T. - Ioannidou, E. - Molnar-Stadler, K. (2004), «Teachers training and continuous professional development», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Brown, J. (1999), «Developing teachers as learners in a learning society through telelearning», in: European Distance Education Network, *School education in the information society*, Athens: Kastaniotis Editions.
- Castle, E. B. (1970), *The Teacher*, Glasgow, New York: Oxford University Press.
- Coolahan, J. (2004), «The teaching career in the Knowledge Society: trends and challenges», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*,

- Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Dadds, M. (2001), «The politics of pedagogy», *Teachers and Teaching*, v. 7, n. 1.
- Day, C. (2000a), «Teachers in the twenty-first Century: time to renew the vision», *Teachers and Teaching*, v. 6, n. 1.
- Day, C. (2000b), «Teacher Professionalism: Choice and Consequence in the New Orthodoxy of Professional Development and Training», στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Deering, T. (1998), «The ethical perspective of British and American pre-service teachers», *Educational Research*, v. 40, n. 3.
- Dewey, J. (2004/1916), *Democracy and education*, New York: Dover Publications.
- Edwards, A. - Gilroy, P. - Hartley, D. (2002), *Rethinking Teacher Education*, London and New York: Routledge Falmer.
- Education International (2004) Fourth E.I. World Congress, Porto Alegre, Brazil, July - 26, 2004, in: *Education for global progress*.
- Esteve, J. (2000), «The transformation of the teachers' role at the End of the Twentieth Century: new challenges for the future», *Educational Review*, v. 52, n. 2.
- European Commission / Eurydice (2002), *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe, Report I: Initial training and transition to working life*, Brussels: Eurydice.
- European Commission / Eurydice (2002), *Key topics in education in Europe, The teaching profession in Europe, Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*, Brussels: Eurydice.
- Feerick, S. - Delhaxhe, A. - Pantelides, C. - Athanassopoulos, P. (2004), «Teachers training and continuous professional development», in: Koulaidis, V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- «Forty-seventh session of the international conference on education, Geneva, 8-11 September 2004, Quality education for all young people: challenges, trends and priorities» *Educational Innovation and Information*, n. 116-117.
- Giroux, H. (1999), «Crossing the boundaries of educational discourse: Modernism, postmodernism, and feminism», in: Halsey, A. H. - Lauder, H. - Brown, Ph. - Wells, A. S., *Education (Culture, Economy, and Society)*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Guenther, J. (1999), «New techniques in education, a status report of the Austrian situation», in: European Distance Education Network, *School education in the information society*, Athens: Kastaniotis Editions.
- Hargreaves, A. (1999), *Changing Teachers, Changing Times*, New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000), «Teaching as a Paradoxical Profession: Implication for Professional Development», στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Harvard, G. – Hodkinson, P. (1994), *Action and Reflection in Teacher Education*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Katsilis, J. – Rubinson, R. (1990), «Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: the case of Greece», *American Sociology Review*, v. 55.
- Knight, P. (2002), «Learning from schools», *Higher Education*, v. 44, n. 2.

- MacGilchrist, B. (2004), «Creating a national framework for assuring the quality of continuous professional development in England», in: Koulaïdis, V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- McEneaney, E. (2002), «Power and the knowledge produced by educationists. Essay review: the book: Thomas Popkewitz (2000), *Educational knowledge: Changing the relationships between the state, Civil society, and the educational community* (Albany, NY: SUNY Press, 2000)», *Curriculum Studies*, v. 34, n. 1.
- McLaren, P. (2000), «Critical Pedagogy», in: Gabbard, D., *Knowledge and Power in the Global Economy*, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olson, J. (2002), «Systemic change / teacher tradition: legends of reform continue», *Curriculum Studies*, v. 34, n. 2.
- Pereira, R. da Cunha (1997), «Teacher's in-service education: a proposal for turning teachers into teacher – researchers», *International Review of Education*, v. 43, n. 5-6.
- Purdon, A. (2003), «A national framework of C.P.D.: Continuing professional development or continuing policy dominance?» *Education Policy*, v. 18, n. 4.
- «Quality Education: policy developments in the EU and the EU/ EFA countries and trade union responses», in E.T.U.C.E. (2003), *Future Objectives of the Education and Training Systems in Europe*, Luxemburg: E.T.U.C.E.
- Ravnmark, L. - Gonzalo, L. - Iraceburu, M. - Sultana, R. (2004), «The contribution of teachers and trainers to the quality of training in the European Union and Southeastern countries», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Coolahan, J. (2004), «The teaching career in the Knowledge Society: trends and challenges», in: Koulaïdis V. (edit.), *Quality of Education, Teachers professional training and development*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece.
- Rinne, R. (2000), «The globalization of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium», *Educational Review*, v. 52, n. 2.
- Rudduck J. (1991), «The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education», *British Educational Research Journal*, v. 17, n. 4.
- Tubbs, N. (2000), «From Reflective Practitioner to Comprehensive Teacher», *Educational Research*, v. 8, n. 1.
- Whitty, G. (1999), «Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession», in: Halsey, A. H. - Lauder, H. - Brown, Ph. - Wells, A. S., *Education (Culture, Economy, and Society)*, Oxford, New York: Oxford University Press.
- Zirfas, J. (1995), «Ethics and Education. Sisyphos or Why Must We Educate?», in Network Educational Science Amsterdam, Triannual Network Conference, Budapest September 15-19, 1993, *Education in Europe: An Intercultural Task*, New York: Waxmann Munster / ed. Christoph Wylf.