

Από τον επαγγελματισμό στην εκτελεστικότητα: Ο μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής ταυτότητας στον 21ο αιώνα

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Isofos@aegean.gr

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τη βαθιά μεταβολή που υφίσταται το εκπαιδευτικό παράδειγμα (ως σύνολο θεωρητικών και μεθοδολογικών υποθέσεων, προβλημάτων και λύσεων που υιοθετεί μια επιστημονική κοινότητα σε μια συγκεκριμένη περίοδο), καθώς μετατοπίζεται από τα μοντέλα του επαγγελματισμού και της γραφειοκρατικής διοίκησης προς τα πρότυπα της αγοράς, της διαχειριστικής λογικής και της εκτελεστικότητας. Βασιζόμενο κυρίως στη θεωρητική προσέγγιση του Stephen Ball, το κείμενο αναλύει πώς οι σύγχρονες τεχνικές διοίκησης, όπως η λογοδοσία, η στοχοθεσία και η μέτρηση της αποδοτικότητας, δεν λειτουργούν απλώς ως ουδέτερα εργαλεία αξιολόγησης, αλλά συγκροτούν ένα νέο καθεστώς εξουσίας που επανακαθορίζει την ίδια την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Εξετάζονται οι τέσσερις φάσεις εξέλιξης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Hargreaves, και τεκμηριώνεται η μετάβαση σε μια μετα-επαγγελματική εποχή, όπου η εκπαιδευτική πράξη υπόκειται σε πιέσεις τεχνοκρατικής συμμόρφωσης και ανταγωνιστικότητας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η πολιτισμική και ψυχολογική διάσταση αυτής της μεταβολής, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται πλέον να λειτουργεί ως φορέας αποδοτικότητας, υπό το βάρος της εσωτερικευμένης επιτήρησης και αυτοαξιολόγησης. Το άρθρο καταλήγει με ένα παιδαγωγικό και πολιτικό κάλεσμα επαναδικδίκησης του νοήματος της εκπαίδευσης, τονίζοντας την ανάγκη υπεράσπισης της ανθρωπιστικής και στοχαστικής φύσης του επαγγέλματος απέναντι στην κυριαρχία της κουλτούρας της απόδοσης.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματισμός, εκπαίδευση, λογοδοσία, performativity, Stephen Ball, Hargreaves, εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική ταυτότητα

1. Εισαγωγή

Το άρθρο του Stephen Ball⁴, "The teacher's soul and the terrors of performativity" (2003), περιγράφει τη δραματική αλλαγή που συντελείται στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη σχολική οργάνωση. Αυτή η αλλαγή σηματοδοτείται από τη μεταβολή από τα παραδοσιακά πρότυπα του "επαγγελματισμού" και της "γραφειοκρατίας" σε νεότερες τεχνικές λογοδοσίας με προσανατολισμό την "αγορά", τη "διαχείριση" και την "εκτελεστικότητα". Βρισκόμαστε σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση διοικείται ολοένα και περισσότερο με όρους που θυμίζουν περισσότερο επιχειρήσεις παρά σχολεία. Οι αλλαγές δεν έρχονται απότομα, δεν επιβάλλονται βίαια. Έρχονται σταδιακά, και ενσωματώνονται μέσα από τη γλώσσα, τους θεσμούς, τις επιμορφώσεις και – κυρίως – μέσα από την καθημερινή εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

⁴ Ο Stephen J. Ball είναι ένας από τους σημαντικότερους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Διετέλεσε Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Institute of Education του University College London (UCL) και είναι πλέον ομότιμος καθηγητής. Το έργο του επικεντρώνεται στην κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών, ιδιαίτερα στο πώς ο νεοφιλελευθερισμός, η αγορά και η λογική της αποδοτικότητας επηρεάζουν τη διοίκηση της εκπαίδευσης και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Έχει επηρεαστεί βαθιά από τη σκέψη του Michel Foucault, ιδιαίτερα στην έννοια της "κυβερνητικότητας" (governmentality). Έργα του έχουν μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες και διδάσκονται παγκοσμίως. **Ιστοσελίδα:** <https://profiles.ucl.ac.uk/48613-stephen-j-ball> | <https://scholar.google.co.uk/citations?user=-N2TGKMAAAAJ&hl=en>

Οι προσεγγίσεις του Ball μας βοηθάνε να κατανοήσουμε ακριβώς αυτό: πώς οι νέες τεχνικές διοίκησης δεν αλλάζουν μόνο τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά μετασχηματίζουν το ίδιο το παιχνίδι. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οδηγείται στην αποεπαγγελματοποίηση, όπως αυτή ερμηνεύεται από τον Hargreaves (1994).

Στη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση, η προσέγγιση ότι "οι νέες τεχνικές διοίκησης δεν αλλάζουν μόνο τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά μετασχηματίζουν το ίδιο το παιχνίδι" αποτελεί κεντρικό πυλώνα της κριτικής ανάλυσης. Αυτή η θέση, που βρίσκει ισχυρή τεκμηρίωση στις προσεγγίσεις του Stephen Ball, υποδηλώνει ότι οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες εισάγουν λογικές της αγοράς και της διαχείρισης (όπως η λογοδοσία, η στοχοθεσία και η μέτρηση της αποδοτικότητας), δεν είναι απλώς τεχνικές βελτίωσης. Αντίθετα, λειτουργούν ως ισχυροί μηχανισμοί που επαναπροσδιορίζουν εκ βάθρων τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους ρόλους των εμπλεκόμενων και την ίδια τη φύση της μαθησιακής διαδικασίας. Η εκπαίδευση, από ένα δημόσιο αγαθό με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, μετασχηματίζεται σε έναν τομέα όπου η αποτελεσματικότητα και η μετρησιμότητα υπερτερούν έναντι της παιδαγωγικής αυτονομίας και της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου. Η αποεπαγγελματοποίηση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί χάνουν τις ικανότητές τους ή την αφοσίωσή τους, αλλά ότι υφίσταται μια συστηματική διάβρωση της επαγγελματικής τους αυτονομίας και της κρίσης τους. Οι εξωτερικές πιέσεις για την επίτευξη ποσοτικών στόχων, η τυποποίηση των διαδικασιών και η εντατική λογοδοσία οδηγούν σε έναν περιορισμό του περιθωρίου για την εφαρμογή προσωπικών παιδαγωγικών στρατηγικών και την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, αντί να είναι ένας αυτόνομος επαγγελματίας που βασίζεται στην εξειδικευμένη γνώση και την παιδαγωγική δεοντολογία, μετατρέπεται όλο και περισσότερο σε έναν "εκτελεστή" προκαθορισμένων οδηγιών, των οποίων η αποτελεσματικότητα κρίνεται από μετρήσιμα αποτελέσματα.

Για να κατανοήσουμε ευδιάκριτα αυτή την οπτική, ας εξετάσουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα.

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου. Στο "παλιό παιχνίδι" της εκπαίδευσης, ένας εκπαιδευτικός αξιολογούνταν κυρίως για την ποιότητα της διδασκαλίας του, την ικανότητά του να εμπνέει τους μαθητές και να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Το "καλό" σχολείο αναγνωριζόταν για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών του και την ισχυρή κοινοτική του σύνδεση. Στο «νέο παιχνίδι» που διαμορφώνεται σήμερα στην εκπαίδευση, ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται ο εκπαιδευτικός έχει αλλάξει ριζικά. Δεν αρκεί πλέον να αναγνωρίζεται η ποιότητα του έργου του μέσα από τις παιδαγωγικές του σχέσεις, την προσπάθεια που καταβάλλει για τη βελτίωση όλων των μαθητών ή την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής τους σκέψης. Η αποτελεσματικότητά του συνδέεται σχεδόν αποκλειστικά με μετρήσιμα δεδομένα, όπως η επίδοση των μαθητών του σε τυποποιημένες εξετάσεις και τα ποσοτικά αποτελέσματα που αυτοί επιτυγχάνουν. Έτσι, «καλός» θεωρείται κυρίως ο εκπαιδευτικός του οποίου οι μαθητές έχουν υψηλές βαθμολογίες, ανεξάρτητα από το ευρύτερο παιδαγωγικό έργο που μπορεί να επιτελεί. Η μετατόπιση αυτή αντανάκλα μια πιο τεχνοκρατική και ανταγωνιστική λογική λογοδοσίας, όπου η εκπαίδευση αξιολογείται με όρους αποδοτικότητας και παραγωγής αποτελεσμάτων, αφήνοντας συχνά στη σκιά κρίσιμες αλλά μη μετρήσιμες πτυχές της μάθησης και της ανθρώπινης ανάπτυξης.

Η παιδαγωγική του κρίση και η προσωπική του προσέγγιση υποχωρούν μπροστά στην πίεση των αριθμών, μετατοπίζοντας τον βασικό σκοπό του από την ανάπτυξη των μαθητών στην



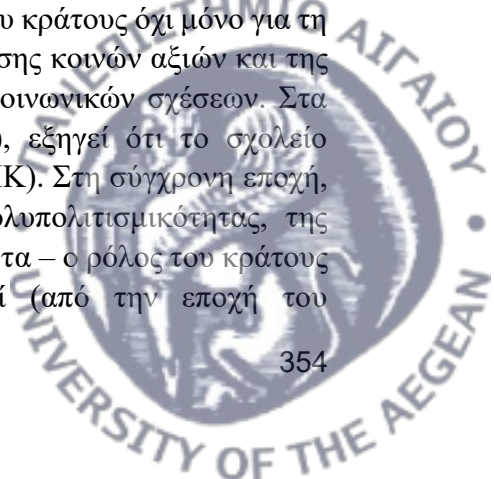
παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Αντίστοιχα, ένα "καλό" σχολείο ορίζεται πλέον από τους δείκτες αποφοίτησης και τα ποσοστά επιτυχίας σε εθνικές εξετάσεις, μετατρέποντάς το σε ένα είδος επιχείρησης παροχής υπηρεσιών, όπου η "απόδοση" είναι το κυρίαρχο μέτρο επιτυχίας.

Σχεδιασμός της διδασκαλίας και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού. Στο παραδοσιακό πλαίσιο του επαγγελματισμού, ο εκπαιδευτικός είχε την αυτονομία να σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση τις μοναδικές ανάγκες των μαθητών του, την προσωπική του παιδαγωγική φιλοσοφία και την βαθιά γνώση του αντικειμένου. Είχε την ελευθερία να επιλέγει υλικά, να διαμορφώνει δραστηριότητες και να αξιολογεί με τρόπους που θεωρούσε παιδαγωγικά ενδεδειγμένους. Αντίθετα, στο πλαίσιο της διαχειριστικής λογικής, ο εκπαιδευτικός καλείται συχνά να εφαρμόζει λεπτομερή, προκαθορισμένα αναλυτικά προγράμματα, να χρησιμοποιεί τυποποιημένα εργαλεία αξιολόγησης και να ακολουθεί "βέλτιστες πρακτικές" που καθορίζονται κεντρικά. Ο χρόνος του αναλώνεται στη συμπλήρωση εντύπων λογοδοσίας και στην καταγραφή δεικτών συμμόρφωσης. Εδώ, η αποεπαγγελματοποίηση γίνεται εμφανής, καθώς ο εκπαιδευτικός από "τεχνίτης της μάθησης" με αυτονομία, μετατρέπεται σε "εργάτη" που εκτελεί εντολές, με στόχο την παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων παρά την ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση.

Αυτά τα παραδείγματα υπογραμμίζουν ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση, υπό την επίδραση των νέων τεχνικών διοίκησης, δεν είναι απλώς διαδικαστικές. Αντιθέτως, μετασχηματίζουν τον ίδιο τον πυρήνα της εκπαιδευτικής ταυτότητας και του σκοπού του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταβάλλοντας το "παιχνίδι" της εκπαίδευσης από ένα παιχνίδι ανάπτυξης και παιδαγωγικής κρίσης σε ένα παιχνίδι απόδοσης και διαχειριστικής αποτελεσματικότητας.

Η ιδεολογική μετατόπιση από την διαμεσολάβηση κοινωνικών αξιών στην αντίληψη της οικονομικής αξίας, παρατηρείται και στο ίδιο το σχολείο. Αρχικά, η εκπαίδευση θεωρούνταν, και πράγματι λειτουργούσε, ως ένας ισχυρός μηχανισμός *κοινωνικής αναπαραγωγής*. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, των καθημερινών του πρακτικών και της κρυφής διδακτέας ύλης, διαμεσολαβούσε στους μαθητές τις κυρίαρχες αξίες, τους κανόνες και τις νόρμες της κοινωνίας. Στόχος του ήταν η διαμόρφωση πολιτών που θα ενσωματώνονταν στην υπάρχουσα κοινωνική δομή, θα αποδέχονταν τις σχέσεις εξουσίας και θα συνέβαλλαν στη διατήρηση του συστήματος. Θεωρητικοί όπως ο Pierre Bourdieu και ο Louis Althusser έχουν αναλύσει πώς το σχολείο, φαινομενικά ένα πεδίο ισότητας, στην πραγματικότητα αναπαράγει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από προνομιούχα περιβάλλοντα.

Είναι ζωτικής σημασίας να υπογραμμιστεί ότι η εκπαίδευση δεν υπήρξε ποτέ ένας ουδέτερος θεσμός. Ιστορικά, έχει λειτουργήσει ως ένας κρίσιμος μηχανισμός του κράτους όχι μόνο για τη διαμόρφωση των πολιτών (μέσω της εθνικής ενοποίησης, της διάδοσης κοινών αξιών και της ενστάλαξης πατριωτισμού), αλλά και για την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Στα πολιτικά και φιλοσοφικά κείμενα ο Αλτουσέρ (Althusser, 1977), εξηγεί ότι το σχολείο συγκαταλέγεται στους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους (IMK). Στη σύγχρονη εποχή, υπό την επίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων – της πολυπολιτισμικότητας, της παγκοσμιοποίησης και της ανάγκης για οικονομική ανταγωνιστικότητα – ο ρόλος του κράτους στην εκπαίδευση αναπροσαρμόζεται. Και ενώ είχε αγνοφανεί (από την εποχή του



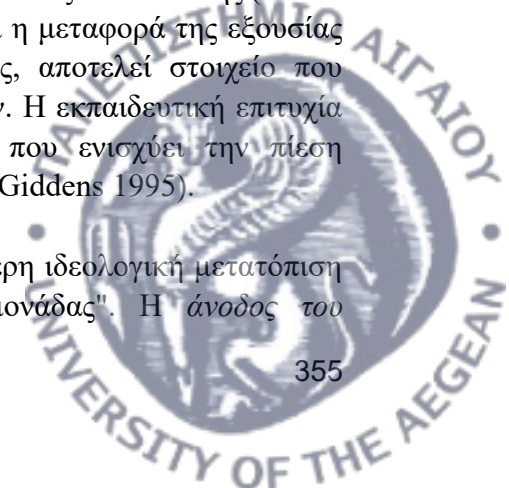
επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού) ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης θα τοποθετούσαν πρώτα τη μόρφωση με σκοπό την ευημερία του ανθρώπου, οι αλλαγές που ταχύτατα έστρεψαν τον ρου της πολιτικής, μετέτρεψαν και τους στόχους της εκπαίδευσης. Από πάροχος υπηρεσιών, το κράτος μετατρέπεται σε ρυθμιστή και επόπτη, που θέτει τους στόχους της "απόδοσης" και της "αποτελεσματικότητας" με βάση τις οικονομικές επιταγές. Αυτή η εξέλιξη σηματοδοτεί μια ριζική αναδιάρθρωση, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να προσαρμοστεί σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον, με έμφαση στην παραγωγικότητα και την οικονομική συμβολή, αφήνοντας συχνά σε δεύτερη μοίρα την ευρύτερη κοινωνική και ανθρωπιστική του αποστολή.

Στην εποχή μας, αυτή η παραδοσιακή αναπαραγωγική λειτουργία τίθεται υπό αμφισβήτηση και προσαρμόζεται από νέες συνθήκες. Η μη ύπαρξη ενός ενιαίου μαθητικού πληθυσμού, τα μεγάλα ποσοστά μεταναστών και η συνεχής ροή και μετακίνηση πληθυσμών εντός των σχολείων καθιστούν αδύνατη την αναπαραγωγή μιας μονολιθικής, ομοιογενούς εθνικής ή πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτή η πολυμορφία ωθεί το σχολείο να αναζητήσει νέους τρόπους για να δικαιολογήσει τον ρόλο του, συχνά στρεφόμενο προς πιο "λειτουργικούς" και μετρήσιμους σκοπούς.

Αυτή η αλλαγή δεν είναι αποκομμένη από τις ευρύτερες μεταβολές στον ρόλο του εθνικού κράτους. Καθώς το κράτος χάνει σταδιακά την κυριαρχία του επί των βασικών του «στηριγμάτων» —της οικονομίας, της εξουσίας λήψης αποφάσεων, των εθνικών πόρων και της στρατιωτικής ισχύος— αναγκάζεται να προσαρμόζεται σε υπερεθνικά πλαίσια (Beuman, 2009). Η εκπαίδευση, ως κατεξοχήν μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής και οικονομικής ανάπτυξης, μετατρέπεται σε πεδίο εφαρμογής πολιτικών που προωθούνται από υπερεθνικούς θεσμούς. Έτσι, η λογοδοσία και η ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων δεν εκφράζουν μόνο εσωτερικές προτεραιότητες, αλλά και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις επιταγές ενός παγκοσμιοποιημένου μοντέλου διακυβέρνησης.

Η Παγκόσμια Τράπεζα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της μετατόπισης. Σε συνεργασία με οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναπτύσσει κατευθύνσεις, πρότυπα και δείκτες ποιότητας που διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό διεθνώς. Ο ΟΟΣΑ, για παράδειγμα, επηρεάζει τις πολιτικές των κρατών μέσω εργαλείων όπως το PISA, η UNESCO θέτει παγκόσμιες αξιακές και μορφωτικές στοχεύσεις (π.χ. Εκπαίδευση για Όλους, SDGs), ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί την ευθυγράμμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και τα προγράμματα διασύνδεσης των αγορών εργασίας (E.C., 2017). Η Παγκόσμια Τράπεζα λειτουργεί ως οικονομικός και πολιτικός μοχλός αυτών των πολιτικών, επιβάλλοντας όρους χρηματοδότησης που ενισχύουν τη μετρησιμότητα, την αξιολόγηση μέσω δεικτών και τον ανταγωνισμό ως κριτήριο ποιότητας, επαναπροσδιορίζοντας έτσι τους στόχους και την αποστολή της δημόσιας εκπαίδευσης (World Bank Group, 2018). Η αποδόμηση των παραδοσιακών δεσμών και η μεταφορά της εξουσίας λήψης αποφάσεων σε απρόσωπους μηχανισμούς διακυβέρνησης, αποτελεί στοιχείο που αντικατοπτρίζεται στη διεθνοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η εκπαιδευτική επιτυχία ορίζεται πλέον από διεθνώς επιβαλλόμενα πρότυπα, γεγονός που ενισχύει την πίεση συμμόρφωσης σε συγκεκριμένες μετρήσεις αποτελεσματικότητας (Giddens 1995).

Αυτή η ανάγκη για αναπροσαρμογή βρίσκει έδαφος σε μια ευρύτερη ιδεολογική μετατόπιση προς την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως "οικονομικής μονάδας". Η άνοδος του



νεοφιλελευθερισμού από τη δεκαετία του 1980, με την έμφαση στην ελεύθερη αγορά, την απορρύθμιση και την ατομική ευθύνη, επηρέασε βαθιά την αντίληψη για τη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα, η *παγκοσμιοποίηση* και η *δημιουργία ευρύτερων δικτύων οικονομίας και μετακίνησης μεταξύ κρατών* έχουν ενισχύσει δραματικά την αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι ένα κρίσιμο εργαλείο για την ενίσχυση της εθνικής ανταγωνιστικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μετατρέπεται σε έναν μηχανισμό παραγωγής "ανθρώπινου κεφαλαίου", δηλαδή ενός εργατικού δυναμικού με συγκεκριμένες, άμεσα αξιοποιήσιμες δεξιότητες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς εργασίας. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως "επενδύσεις" και "προϊόντα", των οποίων η αξία κρίνεται από την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη, ενώ τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να λειτουργούν με όρους αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και μετρήσιμων αποτελεσμάτων, ακολουθώντας τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια σημαντική μετατόπιση στον τρόπο διακυβέρνησης της κοινωνίας, η οποία επηρεάζει βαθιά και τον ρόλο της εκπαίδευσης. Ενώ παραδοσιακά η πολιτική στόχευε στη διαμόρφωση του "ατόμου-πολίτη" -δηλαδή ενός ατόμου με συγκεκριμένη ηθική συγκρότηση, αποδοχή των κοινωνικών κανόνων και αίσθηση του καθήκοντος προς την κοινότητα- σήμερα διαπιστώνουμε μια όλο και ισχυρότερη κυριαρχία της οικονομικής λογικής έναντι της πολιτικής στο ζήτημα της διακυβέρνησης.

Παρατηρείται δηλαδή μια στροφή στη δημιουργία «οικονομικών μονάδων», ατόμων που αξιολογούνται με βάση την ανταγωνιστικότητά και την παραγωγικότητά τους. Αυτή η στροφή, από τις αρχές του 1990 συνδέεται με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού, μετατρέπει σταδιακά τον "πολίτη" σε "οικονομική μονάδα-πολίτη". Πλέον, τα στοιχεία της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας και της μετρήσιμης απόδοσης αναδεικνύονται σε κυρίαρχα κριτήρια αξιολόγησης και διαμόρφωσης των ατόμων. Το σχολείο, και κατ' επέκταση η επαγγελματική εκπαίδευση, καλείται να προσαρμοστεί σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, λειτουργώντας ως ένας μηχανισμός που παράγει "ανθρώπινο κεφάλαιο" ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι στόχοι της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζονται με γνώμονα την παραγωγικότητα και την οικονομική αποδοτικότητα, επηρεάζοντας άμεσα τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Η «κοινωνία του ρίσκου» μεταφέρει την ευθύνη της επιτυχίας ή αποτυχίας από τις δομές στο άτομο. Αυτό καθιστά τον εκπαιδευτικό άμεσα υπόλογο για μεταβλητές που πολλές φορές υπερβαίνουν τον έλεγχο του από κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μέχρι πολιτικές επιλογές χρηματοδότησης (Beck 1992).

Αυτή η εξέλιξη σηματοδοτεί σημαντικές μεταβολές τόσο στον ρόλο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών που καλούνται να υλοποιήσουν τη λειτουργία του. Ενώ οι ιστορικές φάσεις στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος ενδέχεται να έχουν τις απαρχές τους στην ίδια τη δημιουργία του σχολείου ως αστικού θεσμού, η πρόσφατη αυτή μετατόπιση προς την οικονομική διακυβέρνηση δεν είναι απλώς μια συνέχεια, αλλά μια ριζική αναδιάρθρωση που επιφέρει νέα δεδομένα και προκλήσεις, ειδικά για ευάλωτες ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρία.

2. Ο επαγγελματισμός και οι τέσσερις φάσεις εξέλιξης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Η έννοια του "επαγγελματισμού" στην εκπαίδευση γενικότερα χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτονομία και αξιοπιστία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ειδικοί που διευθετούν τις διδακτικές



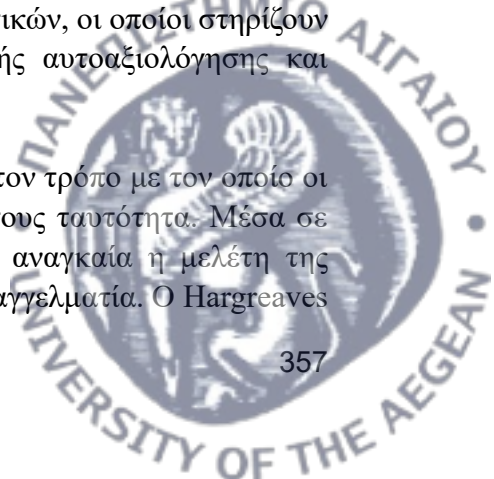
στρατηγικές με κριτήριο την παιδαγωγική και επιστημονική γνώση, ενώ αντλούν νομιμοποίηση από τις προσωπικές τους ικανότητες και από την επαγγελματική δεοντολογία. Το σχολείο λειτουργεί ως χώρος ακαδημαϊκής ελευθερίας και διαπροσωπικής εμπιστοσύνης. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί τον εκπαιδευτικό φορέα παιδαγωγικής αποστολής, με επαγγελματική και ηθική αυτονομία, εξειδικευμένη γνώση και δέσμευση στην καλλιέργεια των μαθητών και της κοινωνίας, πέρα και πάνω από εξωτερικούς δείκτες απόδοσης ή έλεγχο.

Βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία είναι: 1. *η αυτόνομη επαγγελματική κρίση*: Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ικανός να λαμβάνει αποφάσεις για το τι είναι καλό για τους μαθητές του, χωρίς διαρκή επιτήρηση ή εξωτερικές επιταγές. 2. *η παιδαγωγική ηθική και ευθύνη*: Κίνητρο δεν είναι η επίδοση ή η αξιολόγηση, αλλά η υπηρετήση των αναγκών του παιδιού, η καλλιέργεια της γνώσης και η κοινωνική ευθύνη. 3. *η συλλογικότητα και επαγγελματικές κοινότητες*: Η επαγγελματική ταυτότητα ενισχύεται μέσα από διάλογο, συνεργασία, συναδελφικότητα και κοινούς σκοπούς. 4. *η ειδικευμένη γνώση και επιμόρφωση*: Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι φορέας ειδικής επιστημονικής γνώσης (παιδαγωγικής, ψυχολογικής, κοινωνιολογικής), η οποία συνδυάζεται με εμπειρική γνώση. 5. *η μακροπρόθεσμη προοπτική*: Δεν ενδιαφέρεται μόνο για τις άμεσες επιδόσεις, αλλά για τη μακροχρόνια καλλιέργεια του ανθρώπου και του πολίτη και 6. *η αντίσταση στην εργαλειοποίηση*: Η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνική εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά ως δημιουργική και στοχαστική πράξη.

Για να κατανοήσουμε, όμως, πώς η έννοια του επαγγελματισμού μετασηματίστηκε, είναι χρήσιμο να σκιαγραφήσουμε πώς διαμορφώθηκε ιστορικά το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Σε παλαιότερες ιστορικές περιόδους, το σχολικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί λογοδοτούσαν σε τοπικούς θεσμικούς φορείς, οι οποίοι είχαν την ευθύνη οργάνωσης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με κυρίαρχο ρόλο ανάμεσά τους, την Εκκλησία, η οποία ασκούσε σημαντικό θεσμικό και ιδεολογικό έλεγχο στην εκπαιδευτική λειτουργία. Στη συνέχεια, με τη θεσμική ενσωμάτωση της εκπαίδευσης στο κρατικό πεδίο αρμοδιότητας, στο πλαίσιο της αναδυόμενης αντίληψης περί αντιπροσωπευτικής δημοκρατικής διακυβέρνησης, υιοθετήθηκε το πρότυπο της διοικητικής εποπτείας. Το εν λόγω μοντέλο συνεπαγόταν την ίδρυση ειδικευμένου διοικητικού μηχανισμού, δηλαδή της υπηρεσίας εκπαιδευτικής διοίκησης, η οποία λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός κρίκος μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων και του κεντρικού κρατικού μηχανισμού. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αναδεικνύεται εντονότερα η αναγνώριση των θεμελιωδών δικαιωμάτων των γονέων και των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και τη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εγγενής σύγκρουση συμφερόντων και η εξελισσόμενη εκπαιδευτική πολιτική εισάγουν προσεγγίσεις που ευνοούν τη θεσμική συμμετοχή των άμεσα εμπλεκόμενων υποκειμένων: αφενός των γονέων υπό το πρίσμα της «καταναλωτικής» τους ιδιότητας, αφετέρου των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στηρίζουν μοντέλα ενδογενούς αυτορρύθμισης μέσω θεσμών επαγγελματικής αυτοαξιολόγησης και εσωτερικού ελέγχου (Ματσαγγούρας, 1996: 350).

Οι εξελίξεις αυτές δεν επηρέασαν μόνο το θεσμικό πεδίο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και βιώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μέσα σε αυτό το εξελισσόμενο θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο, καθίσταται αναγκαία η μελέτη της ιστορικο-κοινωνικής μεταβολής του ρόλου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία. Ο Hargreaves



(1994) προτείνει ένα ερμηνευτικό μοντέλο που αποτυπώνει διαχρονικά τις βασικές φάσεις εξέλιξης του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτικό των ευρύτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών μετασχηματισμών. Καθεμία αποτυπώνει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια. Οι τέσσερις φάσεις εξέλιξης του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (σύμφωνα με τον Hargreaves):

Φάση Προ-επαγγελματικής εποχής

Κυρίως πριν τη δεκαετία του 1950–60

- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρακτικός, ηθικός και ενστικτώδης, όχι επιστημονικά θεμελιωμένος.
- Ο δάσκαλος ως απλός μεταδότης γνώσης.
- Το σχολείο λειτουργεί με ιεραρχική οργάνωση· η διδακτική πράξη δεν βασίζεται σε στοχασμό ή τεκμηριωμένη γνώση.
- Η διδακτική βασίζεται στην παράδοση, την εμπειρία και την ηθική.
- Έλλειψη επιστημονικού θεμελίου και ανεπαρκής επιμόρφωση.
- Η εργασία βασίζεται σε «κοινή λογική» και όχι σε τεκμηριωμένες μεθόδους.

Φάση του αυτόνομου επαγγελματία

Αρχίζει από τη δεκαετία του 1960 έως 1980

- Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν αυτονομία στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας.
- Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση ενισχύονται και το επάγγελμα αναβαθμίζεται κοινωνικά.
- Καινοτόμα προγράμματα εφαρμόζονται με βάση την επαγγελματική κρίση των δασκάλων.
- Ωστόσο, η αυτονομία συχνά ισοδυναμεί με απομόνωση· η συνεργασία είναι περιορισμένη.
- Η κουλτούρα ατομικισμού κυριαρχεί: κάθε δάσκαλος είναι "μοναχικός εφευρέτης" στην τάξη του.

Φάση του συλλογικού επαγγελματία

Κυρίως στις δεκαετίες 1980-1990

- Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε ομάδες, ανταλλάσσουν πρακτικές και αναπτύσσουν κουλτούρα στοχαστικής δράσης.
- Ενισχύονται δομές συνεργασίας: peer coaching, mentoring, σχέδια δράσης σχολείων.
- Η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά συνεχή και συλλογική μορφή.
- Υπάρχει ισορροπία μεταξύ αυτονομίας και συλλογικής ευθύνης.
- Υποστήριξη διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Φάση Μετα-επαγγελματικής ή Μεταμοντέρνα Εποχής

κυρίως από το 2000 και μετά

- Η εργασία του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, αβεβαιότητα και διαρκή αλλαγή σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον.
- Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε πολλαπλές απαιτήσεις: ψηφιακές δεξιότητες, διαχείριση διαφορετικότητας, προσαρμογή σε τεχνολογικά περιβάλλοντα.
- Υπάρχει πίεση για εξωτερική λογοδοσία και παράλληλα έλλειψη σταθερότητας.

- Το επάγγελμα κινδυνεύει με αποεπαγγελματοποίηση, όταν η τεχνοκρατία και οι δείκτες αντικαθιστούν την παιδαγωγική κρίση.

Οι αλλαγές και οι εξελίξεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα κατά την αλλαγή της χιλιετίας και προχωρώντας στον 21ο αιώνα, υποδηλώνουν ότι ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να εισέρχονται, ή ίσως και να έχουν ήδη εισέλθει, σε μια νέα εποχή, την εποχή του μεταμοντέρνου. Για την κοινωνία η μεταμοντέρνα εποχή, που ξεκινάει περίπου από το 2000, επηρεάστηκε από δύο μεγάλες εξελίξεις στην οικονομία και στις επικοινωνίες. Οι εθνικές οικονομίες είναι λιγότερο αυτόνομες, καθώς δημιουργούνται νέα πρότυπα στις διεθνείς οικονομικές επιχειρήσεις, όπου η επιχειρηματική και η εμπορική δύναμη, αναπτύσσονται υπό συνθήκες εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης. Τα κράτη και η πολιτική τους, προσανατολισμένα στην αγορά, γίνονται υπερβολικά ανταγωνιστικά μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τον οικονομικό τομέα, ενώ παρατηρείται μια εσωστρέφεια και ανησυχία σχετικά με την ταυτότητα της κουλτούρας τους. Η άλλη δύναμη που προωθεί τη μετα-νεωτερικότητα είναι η ηλεκτρονική και ψηφιακή επανάσταση στις επικοινωνίες, η οποία οδήγησε σε άμεση, παγκοσμιοποιημένη διαθεσιμότητα της πληροφορίας και της ψυχαγωγίας. Με αυξημένη κινητικότητα (μετανάστευση, διεθνή ταξίδια) έχει δημιουργηθεί ένας υπερπληθωρισμός γνώσεων και πληροφοριών, όπως και αυξημένες επαφές μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών και αξιακών συστημάτων.

3. Η επίδραση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Μια από τις συνέπειες που προκλήθηκαν σε αυτές τις μεταμοντέρνες εξελίξεις ήταν στην ουσία η αποεπαγγελματοποίηση. Αυτή αφορά στη σταδιακή αποδυνάμωση των χαρακτηριστικών που ορίζουν ένα επάγγελμα ως αυτόνομο, υπεύθυνο και επιστημονικά θεμελιωμένο. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, σημαίνει την περιορισμένη αυτονομία, την υποτίμηση της επαγγελματικής κρίσης, την επιβολή εξωτερικών ελέγχων και λογικών λογοδοσίας, και τη μετατροπή του εκπαιδευτικού σε διαχειριστή μετρήσιμων δεικτών αποδοτικότητας εντολών αντί για δημιουργό γνώσης και παιδαγωγικών πρακτικών.

Οι αρχές της αγοράς έχουν υιοθετηθεί τόσο σθεναρά από πολλές κυβερνήσεις που τα σχολεία (όπως και άλλα δημόσια ιδρύματα) έχουν εξορθολογιστεί, έχουν μειώσει τα έξοδά τους, έχουν γίνει πιο αποδοτικά οικονομικά και πιο ανταγωνιστικά μεταξύ τους για την απόκτηση περισσότερων “πελατών” στις αγγλοσαξωνικές χώρες. Οι οικονομίες έχουν κάνει κύριο στόχο, τους εκπαιδευτικούς, τους μισθούς τους και τις συνθήκες εργασίας τους (συμπεριλαμβανομένων του χρόνου προετοιμασίας τους και των ευκαιριών επαγγελματικής τους εξέλιξης), καθώς συγκαταλέγονται στα πιο “ακριβά αγαθά” του κρατικού προϋπολογισμού. Οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες τους οργανώσεις θεωρούνται βασικό εμπόδιο στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και γι’ αυτό αποδυναμώνονται μέσω νομοθετικών αλλαγών που περιορίζουν τις επαγγελματικές τους αποφάσεις, διαμορφώνουν κεντρικά προγράμματα σπουδών και τους κατευθύνουν σε προσωρινά εργασιακά συμβόλαια. Σύμφωνα με τον Ball (1990), μειώνεται, επίσης, το κοινωνικό τους κύρος, μέσω δυσφημιστικών λόγων που, επανειλημμένα, τους καθιστούν υπεύθυνους για τις αδυναμίες της δημόσιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα στον ακαδημαϊκό χώρο παρατηρείται μείωση της σημασίας των παιδαγωγικών σπουδών έναντι άλλων επιστημονικών πεδίων. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το ζήτημα της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Η εκπαιδευτική πολιτική στην



Ελλάδα, μετά προσπάθειες από σχεδόν 30 χρόνων δεν έχει εφαρμόσει, ως μοναδικό μέλος της Ε.Ε. σε αντίθεση με όλα τα άλλα κράτη-μέλη της Ε.Ε., συγκεκριμένα κριτήρια και κανόνες για το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού και δεν έχει αποφανθεί ποιον, εκπαιδευτικό θέλει στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού γίνεσθαι και στην ελληνική κοινωνία του 21ου αιώνα, καθώς και ποια επαγγελματικά προσόντα θα πρέπει να έχει αυτός, ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός (Σοφός 2019).

Γίνονται, επίσης προσπάθειες να περιοριστεί ο χρόνος και το επίπεδο της πιστοποίησης για την αρχική εκπαίδευση των δασκάλων (Νέα Ζηλανδία) ή να μεταφερθεί σχεδόν όλο το “βάρος” της επαγγελματικής προετοιμασίας από τα πανεπιστήμια στα σχολεία (Αγγλία) (Barton et al., 1994). Στον τομέα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (με τη συνοδευτική απουσία κεντρικής υποστήριξης) έχουν δημιουργήσει τεράστια κενά επαγγελματικής ανάπτυξης σε τοπικό επίπεδο (Bullough & Gitlin, 1994).

Αυτή η επικρατούσα οικονομική λογική έχει άμεσες και σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται μια στροφή στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα προς ένα μοντέλο δύο κύκλων, επηρεασμένο από την αγγλοσαξονική προσέγγιση (π.χ., σε τριετή φοίτηση για τον πρώτο κύκλο). Στην Ελλάδα ιδιωτικά κολλέγια, συχνά σε συνεργασία με βρετανικά πανεπιστήμια, προσφέρουν προγράμματα σπουδών σε διάφορους τομείς, τα οποία ακολουθούν τη βρετανική τριετή δομή για τον πρώτο κύκλο σπουδών (με εξαίρεση -προς το παρόν- τις αμιγώς Παιδαγωγικές Σπουδές), όπως για παράδειγμα τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών στην Ψυχολογία, το Ψηφιακό Μάρκετινγκ στο Aegean College, στην Αγγλική Φιλολογία, στην Early Childhood Studies στο Mediterranean College. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν βάσει της ευρωπαϊκής οδηγίας για την αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων (2005/36/ΕΚ), με αποτέλεσμα οι απόφοιτοι να μπορούν να αναγνωρίζουν επαγγελματικά τα προσόντα τους στην Ελλάδα μέσω του ΑΤΕΕΝ (Αυτόνομο Τμήμα Εφαρμογής Ευρωπαϊκής Νομοθεσίας).⁵ Σημειώνεται ότι σε άλλα κράτη, όπως για παράδειγμα στην Ιταλία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να παρακολουθήσει ένα "Ένιαίο και Αδιάσπαστο Κύκλο Σπουδών Μεταπτυχιακού Επιπέδου" 5 ετών, ο οποίος ενσωματώνει προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές. Αυτή η δομή συναντάται συχνά σε τομείς όπου απαιτείται μια βαθύτερη και πιο ολοκληρωμένη αρχική κατάρτιση, όπως συμβαίνει σε ορισμένα Πολυτεχνεία. Η σύντομη διάρθρωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών εξυπηρετεί διττούς στόχους:

1. *Μείωση κόστους και ταχύτερη είσοδος στην αγορά εργασίας:* Η μείωση της διάρκειας των σπουδών οδηγεί σε άμεση μείωση του κρατικού κόστους για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (σε κράτη που ακολουθούν το αγγλοσαξονικό μοντέλο) και επιταχύνει την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, καλύπτοντας άμεσα τις ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό. Ο εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζεται πλέον πρωτίστως ως ένας "εργαζόμενος" που πρέπει να έχει συγκεκριμένα "εφόδια" για την αγορά εργασίας, παρά ως ένας διανοούμενος με ευρεία παιδεία και κριτική σκέψη.

⁵ Σύμφωνα με δημοσίευμα του esos που καλύπτει τη διαδικασία αδειοδότησης γίνεται αναφορά ότι τα προγράμματα σπουδών των μη κρατικών πανεπιστημίων πρέπει να έχουν τετραετή διάρκεια για να λάβουν άδεια από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ). Η αναφορά προέρχεται από δημοσιεύματα που επικαλούνται προφορικές οδηγίες ή εισηγήσεις της ΕΘΑΑΕ προς τα ξένα πανεπιστήμια (<https://www.esos.gr/arhra/94242/odigia-ethaae-den-tha-adeidotithoyn-trieti-tmimata-mi-kratikon-panepistimion>).

2. *Υποτίμηση του ρόλου και των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων:* Η επικέντρωση του πρώτου κύκλου σπουδών αποκλειστικά σε "εφόδια" και η μεταφορά των "γενικών γνώσεων σε έναν πιθανώς προαιρετικό δεύτερο κύκλο, οδηγεί στην υποβάθμιση της ανθρωπιστικής και ευρύτερης παιδείας των εκπαιδευόμενων. Αυτό έχει ως συνέπεια τη μείωση της ικανότητάς τους για κριτική σκέψη και την επικέντρωση σε πιο τεχνικές γνώσεις και πρακτικές. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται ευκολότεροι "αποδέκτες" κεντρικών οδηγιών και πολιτικών, με την κεντρική εξουσία να αναλαμβάνει όλο και περισσότερο τον ρόλο του "αναγκαίου καθοδηγητή" στο έργο τους. Αυτή η υποβάθμιση συμβάλλει στην εφαρμογή μιας "οριζόντιας λογικής" στη λειτουργία των φορέων, όπου οι διαδικασίες τυποποιούνται, γίνονται μετρήσιμες και άρα επιδέχονται ανταγωνισμού.

Αυτή η εξέλιξη σηματοδοτεί σημαντικές μεταβολές τόσο στον ρόλο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών που καλούνται να υλοποιήσουν τη λειτουργία του. Ενώ οι ιστορικές φάσεις στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος ενδέχεται να έχουν τις απαρχές τους στην ίδια τη δημιουργία του σχολείου ως αστικού θεσμού, η πρόσφατη αυτή μετατόπιση προς την οικονομική διακυβέρνηση δεν είναι απλώς μια συνέχεια, αλλά μια ριζική αναδιάρθρωση που επιφέρει νέα δεδομένα και προκλήσεις.

4. Μεταβάσεις στις πρακτικές διοίκησης και ελέγχου

Οι μεταβάσεις στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Έτσι μπορεί να γίνει κατανοητό, πόσο στενά είναι συνδεδεμένες οι μεταρρυθμιστικές ιδέες με παράγοντες όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η PISA (διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών που διοργανώνεται από τον ΟΟΣΑ, και απευθύνονται σε πολιτικούς διαφόρων πεποιθήσεων- και ενσωματώνονται πλήρως με γενικευμένο τρόπο σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όμως στο γεγονός ότι δεν αλλάζει απλώς αυτό που κάνουν οι άνθρωποι, ως εκπαιδευτικοί, μελετητές και ερευνητές, αλλά το ποιοι είναι. Επίσης μεταβάλλονται και οι πρακτικές ελέγχου και διακυβέρνηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας την επαναρρύθμιση στη βάση νέων πρακτικών.

Η "γραφειοκρατία" στην εκπαίδευση σχετίστηκε με ιεραρχίες, τυποποίηση διαδικασιών και σαφείς γραμμές ευθυνών. Οι ρυθμοί λειτουργίας καθορίζονταν από κεντρικές γραφειοκρατικές δομές για την εξασφάλιση της ισότητας και της διαφάνειας. Παρά τις δυσκαμψίες, το μοντέλο αυτό διασφάλιζε τη σταθερότητα και τον κοινωνικό έλεγχο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για ένα ιεραρχικά δομημένο μοντέλο, στο οποίο η λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού καθορίζεται από κανόνες, κανονισμούς και τυποποιημένες διαδικασίες. Η εξουσία και η ευθύνη είναι σαφώς καθορισμένες, και τα μέλη του οργανισμού (π.χ. διευθυντές, εκπαιδευτικοί, διοικητικοί) εκτελούν καθήκοντα σύμφωνα με τον ρόλο τους. Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου της γραφειοκρατίας είναι: 1. Η ιεραρχική δομή, καθώς υπάρχει μια σαφής πυραμιδική κατανομή εξουσίας: υπουργείο → διευθύνσεις εκπαίδευσης → διευθυντές → εκπαιδευτικοί και οι αποφάσεις ακολουθούν την "από πάνω προς τα κάτω" λογική. 2. Οι κανονισμοί και νόμοι, καθώς γνωρίζουμε ότι η λειτουργία του σχολείου διέπεται από νόμους, εγκυκλίους, υπουργικές αποφάσεις, χωρίς ευελιξία. Επίσης, η τυπικότητα προέχει

της προσαρμογής στις τοπικές ή παιδαγωγικές ανάγκες. 3. Η τυποποίηση διαδικασιών, καθώς όλες οι ενέργειες (π.χ. προσλήψεις, αξιολόγηση, αναλυτικά προγράμματα) ακολουθούν συγκεκριμένα πρωτόκολλα., 4. Οι απρόσωπες σχέσεις, αφού οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση τον ρόλο και όχι την προσωπικότητα ή τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και αποφεύγονται οι προσωπικές παρεμβάσεις, 5. Η κατανομή αρμοδιοτήτων, με την έννοια ότι κάθε ρόλος έχει συγκεκριμένες ευθύνες. Δεν ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών έξω από τον ρόλο, 6. Τα τυπικά προσόντα για τις θέσεις, επειδή οι διοικητικές θέσεις απαιτούν συγκεκριμένα τυπικά κριτήρια (πτυχία, προϋπηρεσία, εξετάσεις) και 7. Η έμφαση στη σταθερότητα και τον έλεγχο, εφόσον προτεραιότητα δίνεται στη συνέχεια, την προβλεψιμότητα και την πειθαρχία αντί για την καινοτομία.

5. Τι αλλάζει σήμερα με τις νέες τεχνικές

Η παραδοσιακή ισορροπία αλλάζει με διαδικασίες που προωθούν την αγορά, τη διαχείριση και την αποδοτικότητα ως βασικά κριτήρια λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Ball, ζούμε σε μια εποχή νεοφιλελευθερισμού και νέου δημόσιου μανάτζμεντ (New Public Management). Η εκπαίδευση τείνει όλο και περισσότερο να προσανατολίζεται διοικητικά, σε λογικές της αγοράς και λιγότερο με βάση την παιδαγωγική ή τη δημοκρατική αποστολή της, ως δημόσιο αγαθό. Η διοίκηση δεν προάγει πλέον την εσωτερική παιδαγωγική ποιότητα, αλλά κατευθύνεται προς τη μέτρηση, τη σύγκριση, την αποτελεσματικότητα. Οι αλλαγές δεν είναι ουδέτερες ή «φυσικές εξελίξεις». Αντίθετα, εξυπηρετούν πολιτικές και ιδεολογικές στοχεύσεις: 1. Πειθαρχία και έλεγχο: οι μηχανισμοί αξιολόγησης και απόδοσης είναι εργαλεία για τον έλεγχο της καθημερινής εργασίας του εκπαιδευτικού, χωρίς την ανάγκη άμεσης επιτήρησης. 2. Αναδόμηση της ταυτότητας: το κράτος επιδιώκει να δημιουργήσει "αποδοτικούς", "ευέλικτους", "προσαρμοσίμους" επαγγελματίες, όχι στοχαστικούς διανοούμενους. 3. Πολιτική σκοπιμότητα: η παιδεία ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες της οικονομίας, όχι με τις ανάγκες της κοινωνίας ή της παιδείας.

Αυτό σημαίνει, ότι πίσω από τις λέξεις «βελτίωση», «λογοδοσία», «αποτελεσματικότητα», κρύβεται ένας ανασχηματισμός της εκπαιδευτικής αποστολής και της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Δεν πρόκειται απλώς για νέες τεχνικές διοίκησης, αλλά για μια νέα ηθική και πολιτική τάξη που αγγίζει την ίδια την «ψυχή» του εκπαιδευτικού. Οι βασικές «τεχνικές διοίκησης» προσανατολίζονται στη λογική 1. της αγοράς, 2. της διαχείρισης και 3. της εκτελεστικότητας:

1. Η λογική της "αγοράς" φέρνει την ανταγωνιστική λογική στο σχολείο. Οι σχολικές μονάδες λειτουργούν ως "πάροχοι υπηρεσιών" σε γονείς "πελάτες", δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς. Κριτήριο επιτυχίας γίνεται η βελτίωση της "ανταγωνιστικότητας" και της "προστιθέμενης αξίας" που παρέχουν τα σχολεία. Συνέπειες είναι οι επιχειρηματικού τρόποι διοίκησης σχολείων, η προτεραιότητα στις προσελκυστικές πρακτικές για μαθητές υψηλής αποδοτικότητας, η εξάρτηση της χρηματοδότησης από τα αποτελέσματα.
2. Η λογική της "διαχείρισης" εισάγει ιδέες διαχείρισης του ιδιωτικού τομέα στο σχολείο. Οι διευθυντές σχολείων λειτουργούν ως διευθύνοντες σύμβουλοι "chief executive officers", επιβλέποντας την αποδοτικότητα, τη συμμόρφωση σε πρότυπα και τη διαρκή



βελτίωση. Συνέπειες είναι: α) η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, β) ο αυξημένος έλεγχος και αξιολόγηση και γ) η μείωση της παιδαγωγικής αυτονομίας.

3. Η λογική της "εκτελεστικότητας" αποτελεί το πιο διεισδυτικό χαρακτηριστικό της νέας εποχής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδεικνύουν αποδοτικές επιδόσεις αποτελεσματικότητας, ανάλογα με αξιολογικούς δείκτες (βαθμολογίες, προφίλ, κ.λπ.). Συνέπειες είναι η δημιουργία κουλτούρας αυτοεπιθέωσης και αυταξιολόγησης, η πίεση για παραγωγή δεικτών εισαγωγίμων αποδοτικότητας, και η μεταβολή της εκπαιδευτικής ηθικής και η αποξένωση του εκπαιδευτικού έργου.

6. Τι συμπεραίνουμε από τη διαδικασία της μετάβασης

Η μεταβολή από την προσέγγιση του επαγγελματισμού και της γραφειοκρατίας στις νεότερες προσεγγίσεις με προσανατολισμό την αγορά, τη διαχείριση και την εκτελεστικότητα αναδιαμορφώνει ριζικά το εκπαιδευτικό τοπίο. Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως οργανισμός της αγοράς, εστιάζοντας στην αποδοτικότητα και όχι στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιβιώσουν ανάμεσα σε πιέσεις παραγωγής μετρημένων αποτελεσμάτων, απομακρυνόμενοι από την αυθεντική παιδαγωγική τους διάθεση.

Οι νέες μορφές διοίκησης – με κεντρικές έννοιες όπως αποδοτικότητα, αξιολόγηση, στοχοθεσία, λογοδοσία – εισέρχονται στην εκπαίδευση ως ουδέτερες, φαινομενικά τεχνικές αλλαγές. Στην πραγματικότητα, όμως, ενσαρκώνουν μια ολόκληρη νέα λογική εξουσίας. Η νομοθεσία και οι θεσμοί διαμορφώνουν το πλαίσιο: το σχολείο οφείλει να αξιολογείται, ο εκπαιδευτικός να τεκμηριώνει, η απόδοση να μετριέται. Δεν είναι πια αρκετό να «είσαι» εκπαιδευτικός· πρέπει να μπορείς να το αποδείξεις, με δείκτες, με αναφορές, με αριθμούς.

Μέσα από την καθημερινότητα, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να σκέφτονται με όρους «στόχων», «αποδοτικότητας», «αποτελεσμάτων». Η γλώσσα αλλάζει. Το παιδί δεν είναι πια μαθητής – είναι «μονάδα αξιολόγησης». Η τάξη δεν είναι χώρος μάθησης – είναι περιβάλλον επίδοσης. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι παιδαγωγός – είναι «διαχειριστής μάθησης» ή «συντονιστής στόχων». Αυτή η μετατόπιση δεν είναι απλώς γλωσσική – είναι πολιτισμική και ψυχολογική. Οι έννοιες του μάνατζμεντ, οι τεχνικές της αγοράς, και η πίεση για συνεχή τεκμηρίωση «μολύνουν» σιγά σιγά την ίδια την ψυχή του εκπαιδευτικού, όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Ball. Σε κάθε περίπτωση τον αναγκάζουν να αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη της δικής του αποδοτικότητας.

Πώς, όμως, εγκαθίστανται αυτές οι τεχνικές τόσο βαθιά; Όχι με καταναγκασμό. Αλλά με κίνητρα, με επιβραβεύσεις, με φόβους. Το σχολείο που αποδίδει καλά, θα φανεί. Ο εκπαιδευτικός που τεκμηριώνει την εργασία του, θα εκτιμηθεί. Και αυτός που αντιστέκεται, θα απομονωθεί – θα φανεί «παρωχημένος». Έτσι χτίζεται μια νέα κανονικότητα. Μια νέα επαγγελματικότητα, όπου η παιδαγωγική δέσμευση δίνει τη θέση της στην απόδοση, η συνεργασία στον ανταγωνισμό, και η στοχαστική σκέψη στον φόβο της αξιολόγησης.

Πίσω από όλα αυτά, υπάρχει ένα βαθύ θεωρητικό και ιδεολογικό υπόβαθρο. Οι ιδέες του Foucault για τις «τεχνολογίες του εαυτού» βρίσκουν εδώ πλήρη εφαρμογή: ο εκπαιδευτικός



γίνεται αυτοελεγχόμενος, αυτοπειθαρχούμενος, διαρκώς σε επιτήρηση. Ο νεοφιλελευθερισμός εισάγεται στην αγορά όχι μόνο ως οικονομικό μοντέλο, αλλά και ως πρότυπο ταυτότητας. Ο καλός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που "παράγει", που "αποδίδει", που "επιβεβαιώνει την αξία του".

Έτσι, η ένταξη των νέων τεχνικών στη διοίκηση δεν είναι μια τεχνική εξέλιξη, αλλά ένας πολιτικός και πολιτισμικός μετασχηματισμός. Δεν αλλάζει μόνο το πώς διοικείται η εκπαίδευση. Αλλάζει το τι θεωρείται εκπαίδευση. Και κυρίως: αλλάζει το ποιος είναι ο εκπαιδευτικός. Από λειτουργός της γνώσης και της αγωγής, σε υπάλληλος της απόδοσης. Αυτή είναι η «τρομοκρατία της αποδοτικότητας» που περιγράφει ο Ball – όχι γιατί υπάρχει φόβος κάποιου εξωτερικού τιμωρού, αλλά γιατί ο φόβος πλέον κατοικεί μέσα στον ίδιο τον επαγγελματία.

Σύμφωνα με τον Stephen Ball, το συμπέρασμα είναι ότι η εκτελεστικότητα και η αποδοτικότητα δεν αποτελούν απλώς μια τεχνική ή διαχειριστική αλλαγή, αλλά ένα νέο παράδειγμα εξουσίας που εισχωρεί στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού, μετασχηματίζοντας την ψυχή του, τον ρόλο του και την παιδαγωγική του αποστολή.

Το κάλεσμα του Ball δεν είναι απλώς ρητορικό – είναι βαθιά πολιτικό και ηθικό: Καλεί τους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές και τους υπεύθυνους πολιτικής να αναστοχαστούν το νόημα της εκπαίδευσης και να συμβάλουν στη μη εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης.

Και εδώ γεννάται το ερώτημα: πώς μπορούμε να συμβάλλουμε, για να μην αλλοτριωθεί η εκπαίδευση; Η απάντηση δεν είναι εύκολη, αλλά ίσως ξεκινά από την αναγνώριση ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς εκτελεστής στόχων. Είναι επαγγελματίας δημιουργίας εμπειριών μάθησης, φορέας παιδαγωγικού ήθους, κοινωνικού στοχασμού και ανθρωπιστικής ευθύνης. Η παιδαγωγική στάση που υπερβαίνει τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό στην απόδοση και προτάσσει τη δημιουργικότητα, τον στοχασμό και την καλλιέργεια του μαθητή ως πρόσωπο μπορεί να ξεκινήσει από την επαναδιακδίκηση του νοήματος της εκπαίδευσης – όχι ως συσσώρευσης μετρήσιμων αποτελεσμάτων, αλλά ως πράξης ελευθερίας, διαλόγου και βαθιάς σχέσης με το παιδί, τον συνάδελφο, την κοινωνία.

Ίσως η πιο ριζική πράξη ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού να είναι το να υπερασπιστεί την ανθρώπινη διάσταση του επαγγέλματός του, ακόμα κι όταν αυτή δεν μετριέται με αριθμούς.

Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*, VSA Hamburg/West Berlin.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Bauman, Z. (2009). *Ρευστοί καιριοί. Η ζωή στην εποχή της αβεβαιότητας*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.



- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Miles, S., & Furlong, J. (1994). *Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues*. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 529–543. <https://doi.org/10.1080/0142569940150406>
- Bullough, R.V. & Gitlin, A. D. (1994) Challenging teacher education as training: four propositions, *Journal of Education for Teaching*, 20(1), pp. 67-81.
- European Commission. (2017). *The European Qualifications Framework – supporting learning, work and cross-border mobility* (Brochure). Publications Office of the European Union.
- Giddens, A. (1995). *Folgen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Συμμετρία, 334-381.
- Σοφός, Α. (2019). Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Επισκόπηση Πρακτικών και Προτάσεις. Στο: Α. Σοφός κ.α. (Επιμ.). *Παιδαγωγικά Τμήματα και το Μέλλον τους* (σελ. 81-108). Γρηγόρης: Αθήνα.
- World Bank Group. (2018). *The Rise of Results-Based Financing in Education* (Brief). World Bank. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Brief/Education/RBF_ResultsBasedFinancing_v9_web.pdf

