

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 4 (2000)



Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το αποτέλεσμα της διαπλοκής τριών πλαισίων αναφοράς

Ευαγγελία Σεραφείμ-Ρηγοπούλου (Evaggelia Serafim-Rigoroulou)

doi: [10.12681/icw.18149](https://doi.org/10.12681/icw.18149)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σεραφείμ-Ρηγοπούλου (Evaggelia Serafim-Rigoroulou) Ε. (2000). Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το αποτέλεσμα της διαπλοκής τριών πλαισίων αναφοράς. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 145–159. <https://doi.org/10.12681/icw.18149>

Ευαγγελία Σεραφεΐμ-Ρηγοπούλου

Υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγ. Τμημ. Νηπιαγωγών

Δημοκρίτειου Παν/μιου Θράκης

μέλος της Ο.Μ.Ε.Ρ. (παράρτημα Αλεξανδρούπολης)

Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Το αποτέλεσμα της διαπλοκής τριών πλαισίων αναφοράς

Εισαγωγή

Καθώς η λέξη ρόλος από μόνη της παραπέμπει ευθέως σε κάθε μορφή δραματοποίησης, θα μπορούσαμε εύκολα να φανταστούμε το δάσκαλο στο σκηνικό της τάξης του, έτοιμο να αρθρώσει τις πρώτες λέξεις της μέρας μετά την «καλημέρα». Οι μαθητές του από τη θέση του θεατή αλλά «επί σκηνής» και μέσα από αυτούς οι γονείς τους, ρίχνουν το φως του προβολέα πάνω στο δάσκαλο και καταγράφουν, επεξεργάζονται και αξιολογούν κάθε λέξη, γκριμάτσα και κίνηση.

Μέσα στο δάσκαλο τώρα, τη στιγμή που τον φανταζόμαστε, ζει όλο το πολιτιστικό και μορφωτικό υπόβαθρο, που έχει αποκτηθεί με τα χρόνια από τις σπουδές, τις επιμορφώσεις και τις προσωπικές εμπειρίες και αναζητήσεις. Στη συνέχεια, η υλικοτεχνική υποδομή της τάξης και του σχολείου θα κρίνουν την ποιότητα του σκηνικού και θα δώσουν ή θα αφαιρέσουν τη δυνατότητα από το δάσκαλο, τον πρωταγωνιστή, να αναδείξει το ταλέντο του.

Η επιλογή του θέματος που θα διδα-

χθεί και η μέθοδος προσέγγισης είναι «εν πολλοίς» επιβεβλημένα από το νομοθέτη, τον σκηνοθέτη στην περίπτωσή μας. Το φίλτρο από το οποίο θα περάσουν οι συνιστώσες που γεννιούνται από τα κέντρα και σημεία εκκίνησης, που αναφέραμε, είναι η προσωπικότητα του δασκάλου... Το αποτέλεσμα θα είναι μια πραγματικότητα, η εκπαιδευτική πραγματικότητα...

Το άρθρο που ακολουθεί αποτελεί διασκευασμένο τμήμα της διδακτορικής διατριβής- κοινωνιολογικής έρευνας με ερωτηματολόγιο, η οποία έγινε το ακαδημαϊκό έτος 1996-97, από την Σεραφεΐμ Ευαγγελία, δασκάλα, υποψήφια διδάκτορα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, με επιβλέποντα τον καθηγητή Θαν. Βακαλιό. Στην έρευνα συμμετείχαν 426 δάσκαλοι, που αποτελούσαν για το ακαδημαϊκό έτος 1996-97, το 68,8% των υπηρετούντων δασκάλων στα σχολεία του νομού Έβρου. Στα πλαίσια του άρθρου αυτού, δημοσιεύουμε μέρος των αποτελεσμάτων και της ανάλυσης αυτών, για τις ανάγκες της οποίας χρησιμοποιήθηκε υλικό από την διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, καθώς και

αποτελέσματα άλλων ερευνών, ως πλαίσιο ένταξης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Τόσο η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων όσο και η κατάρτιση πινάκων διπλής εισόδου για τον έλεγχο της μεταξύ τους σχέσης, έγιναν με πρόγραμμα του επ.καθ. Αλ. Κάρκου του Τμήματος Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του Δ.Π.Θ.

Τα τρία πλαίσια αναφοράς μέσα στα οποία δομείται το έργο του δασκάλου και προσδιορίζεται ο ρόλος του

Θεωρούμε ότι σήμερα ο δάσκαλος επιτελεί το έργο του μέσα σε τρία πλαίσια αναφοράς. Το πρώτο βρίσκεται σε σχέση με το Υπουργείο Παιδείας και αφορά στην προώθηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, τα καθήκοντα του δασκάλου ορίζονται από το Σύνταγμα, από τους στόχους των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του Υπουργείου, από εγκυκλίους και αποφάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, από τις κατευθύνσεις του σχολικού συμβούλου και του προϊσταμένου στον οποίο υπάγεται το σχολείο, όπου ο κάθε δάσκαλος υπηρετεί αλλά και από τον διευθυντή του σχολείου.

Το δεύτερο πλαίσιο περιλαμβάνει τις κοινωνικές προσδοκίες των γονέων αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, καθώς απόψεις για την παιδεία εκφέρει η πλειονότητα των πολιτών καθορίζοντας την κοινή γνώμη.

Το τρίτο πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει τα μοντέλα εκείνα λειτουργίας που έμαθε να χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στο έργο του κατά την διάρκεια των

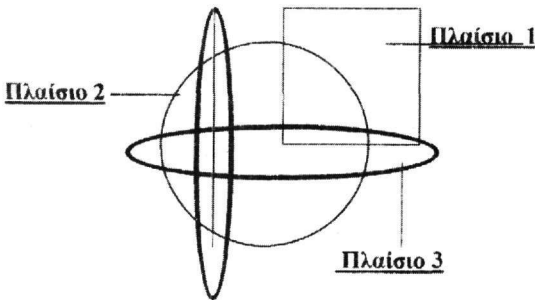
σπουδών και των επιμορφώσεων, αλλά και από τις προσωπικές του αναζητήσεις και εμπειρίες. Διότι οι σπουδές και οι προσωπικές αναζητήσεις ενσταλάζουν στην προσωπικότητα του δασκάλου ένα σύνολο γνωστικών στοιχείων και μοντέλων, που αποτελούν μια υποκειμενικά βιωμένη πραγματικότητα και ορίζουν ένα σύνολο αναφοράς, από το οποίο πηγάζουν πρακτικές αντιμετώπισης του έργου και του ρόλου του.

Παραθέτουμε παρακάτω μια προσπάθεια σχηματικής παράστασης των τριών πλαισίων αναφοράς μέσα στα οποία κινείται ο δάσκαλος. Η δυναμική της σχηματικής αυτής αναπαράστασης, θεωρούμε ότι αντανακλά στον τρόπο που διαπλέκονται τα τρία πλαίσια αναφοράς και την δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους. Με το αυστηρό σχήμα του τετραγώνου, επιλέξαμε να αναπαραστήσουμε το νομοθετικό πλαίσιο με τον κύκλο τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου (μαθητές, γονείς κ.ά.) και με την έλλειψη, που μετακινείται και αλλάζει κέντρο συμμετρίας και διεύθυνση, το σύνολο των προσωπικών επιλογών του δασκάλου. Το τρίτο πλαίσιο, έχει πολλές δυνατότητες αλλαγής θέσης, μεγέθους και εστίασης του κέντρου συμμετρίας του, καθώς βασίζεται στο πολιτιστικό-μορφωτικό υπόβαθρο του κάθε ατόμου, που τροποποιείται συνεχώς καθώς το άτομο συνδιαλέγεται πολιτιστικά και μορφωτικά με το περιβάλλον, έτσι ώστε να διευρύνεται η γκάμα των επιλογών, τις οποίες είναι σε θέση κάθε φορά να κάνει, αλλά και να καθορίζεται το είδος τους. (Σχ.1).

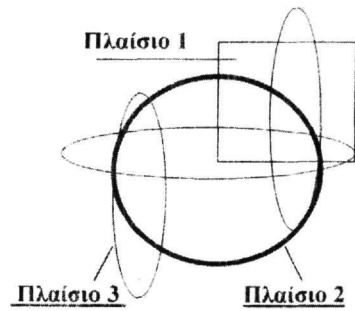
Υπάρχει η περίπτωση το πλαίσιο 1 και το πλαίσιο 2 να είναι ξένα μεταξύ τους ή και να ταυτίζονται, αλλά αυτό

είναι πολύ σπάνιο. Αφού εστιάσουμε την προσοχή μας και αναλύσουμε το περιεχόμενο του κάθε πλαισίου, θα εξετάσουμε στη συνέχεια τις δυνατότητες διαπλοκής, συγκάλυψης ή επικάλυψης αλλά και τομής των τριών πλαισίων αναφοράς.

Όπως λοιπόν είναι γνωστό, ο επιθεωρητής είχε αναλάβει τον έλεγχο του δασκάλου ως προς «τις ικανότητες, την ακρίβεια στην τήρηση των καθηκόντων του και την πρόοδο των μαθητών». Κατά συνέπεια, από το 1970, που καταργείται ο θεσμός του γενικού επι-



Σχ.1



Σχ.2

Β. Αυτοπροσδιορισμός και Ετεροπροσδιορισμός στην πραγμάτωση του ρόλου του δασκάλου

Πλαίσιο 1

Θεωρούμε ότι το νομοθετικό πλαίσιο, είναι το μόνο από τα τρία που έχουμε αναφέρει, με την μεγαλύτερη χρονικά παρουσία και αδιαμφισβήτητη υπόσταση, στον καθορισμό των υποχρεώσεων του δασκάλου, στην ιστορία της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, θα προσεγγίσουμε το περιεχόμενο του πλαισίου 1 και τους παράγοντες που το καθορίζουν, σε σχέση και με το παρελθόν, με μικρή αναφορά στο θεσμό του επιθεωρητή¹, ο οποίος ήταν καθοριστικής σημασίας όσον αφορά το θέμα καθορισμού των ευθυνών του δασκάλου. Στη συνέχεια θα σχολιάσουμε τις βασικές διατάξεις του νόμου 2525/97, σε σχέση με τις αλλαγές που μπορεί να φέρει στο περιεχόμενο του νομοθετικού πλαισίου αναφοράς και στο ρόλο του δασκάλου.

θεωρητή, αλλά περισσότερο από το 1982, που καταργούνται επίσης και οι θεσμοί του επιθεωρητή και του επόπτη και στις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης, μεσολαβεί ένα διάστημα κενό ελέγχου.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτονομίας του δασκάλου όσον αφορά στην τέλεση των καθηκόντων του, ενώ συγχρόνως παρατηρούνταν στα δημόσια σχολεία, διαφορετικές προσεγγίσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που επίσης εγκαινιάστηκαν το 1981. Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη διδασκαλία της γραμματικής, που από άλλους δασκάλους γινόταν με πιλότο το βιβλίο του Ο.Ε.Δ.Β. και το αντίστοιχο βιβλίο δασκάλου, χωρίς δηλαδή αναφορά γραμματικών κανόνων και ορολογίας και από άλλους γινόταν σύμφωνα και

με το παλαιότερο σύστημα, καθώς πολλοί δάσκαλοι συμπλήρωναν το μάθημα του αναγνωστικού (βιβλίου γλώσσας), με παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου. Σε αρκετές περιπτώσεις οι δάσκαλοι θεωρούσαν απαραίτητο ένα τετράδιο γραμματικής, όπου οι μαθητές έγραφαν κανόνες και ασκήσεις. Οι μεγάλες αποκλίσεις των προσωπικών προσεγγίσεων πιθανόν να οδήγησαν το Υπουργείο σε άτυπη υπαναχώρηση, εκφρασμένη με την αποδοχή ενός ενδιαμέσου μοντέλου από τους εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή τους σχολικούς συμβούλους.

Ωστόσο, ο σχολικός σύμβουλος παρά το ότι όπως προειπώθηκε εξέφραζε μέρος των προσδοκιών της πολιτείας από το δάσκαλο, χωρίς να είναι πάντοτε σε θέση να αξιοποιήσει τις πληροφορίες, που λόγω θέσης μπορούσε να συλλέξει, για την εκπαιδευτική πρακτική και να δώσει λύση στα προβλήματα που προέκυπταν. Το κενό αυτό ερχόταν να καλύψει άλλο πρόσωπο, ο προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διοικητική όμως προσέγγιση των προβλημάτων από τον προϊστάμενο και η παιδαγωγική από τον σχολικό σύμβουλο δεν έχουν πολλές πιθανότητες να συμπέσουν, οπότε συχνά αποτελούν αντίρροπες δυνάμεις που αναπτύσσονται μέσα στο ίδιο πλαίσιο, αυτό που κατά σύμβαση και για την προσέγγισή μας ονομάσαμε νομοθετικό.

Ο σχολικός σύμβουλος μπορούσε να εκφέρει μόνο την γνώμη του, με αποτέλεσμα να μένει μόνος ο δάσκαλος στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούσαν στο έργο του και πολλές φορές να είναι αναγκασμένος να ενεργεί κατά την προσωπική του άποψη.

Σε εξαιρετικές περιπτώσεις καλούνταν ο δάσκαλος να λογοδοτήσει για κάποια ενέργειά του, οπότε και τίθενται σε λειτουργία άλλα όργανα όπως το Π.Υ.Σ.Π.Ε και το Κ.Υ.Σ.Π.Ε, που είναι και αυτά φορείς των προσδοκιών της πολιτείας και σαφώς δυναμικά κέντρα του νομοθετικού πλαισίου αναφοράς. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθεί ο δάσκαλος, ούτε για την τήρηση του ωραρίου ή την κάλυψη της διδακτέας ύλης, αλλά ούτε και για πράξεις του, οι οποίες μαρτυρούσαν ελλείψεις σε παιδαγωγικές γνώσεις. Σχηματική παράσταση των παραπάνω περιγραφών διαπλοκής της λειτουργίας των βασικών κέντρων του νομοθετικού πλαισίου, παραπέμπει στο Σχ.1 όπου το πλαίσιο 3 εμφανίζεται ξένο προς το πλαίσιο 1 –κάποιες φορές–, όπως συμβαίνει με την κάθετη έλλειψη. (Σχ.1).

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να γεννηθεί μια δυσπιστία προς το θεσμό του σχολικού συμβούλου ως προς τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά του, οπότε με το χρόνο, τέθηκε στο περιθώριο της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997 και συγκεκριμένα με το νόμο 2525/97, γίνεται προσπάθεια αναβάθμισης τόσο του θεσμού του σχολικού συμβούλου, όσο και άλλων θεσμικών οργάνων. Συγκεκριμένα, ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής, ο προϊστάμενος της εκπαιδευτικής περιφέρειας που ανήκει το σχολείο που υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός, αλλά και ένα νέο όργανο, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α) των Σχολικών Μονάδων, Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτι-

κών, θα έχουν υποχρέωση να κρίνουν το εκπαιδευτικό έργο και κατ'επέκταση τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για το έργο του, την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα, που αποτελούσαν τομείς ελέγχου του δασκάλου και από τον επιθεωρητή. Επιπλέον ο δάσκαλος θα κρίνεται και για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, που αποτελούν νέους τομείς κρίσης για τον εκπαιδευτικό σήμερα.

Η πολλαπλή αξιολόγηση, που ορίζει ο νόμος αυτός, επιμερίζει τα καθήκοντα του επιθεωρητή σε διαφορετικά θεσμικά όργανα, ενώ συγχρόνως αυξάνει τους τομείς αξιολόγησης του δασκάλου. Παρά το γεγονός μάλιστα ότι θα αξιολογείται ο δάσκαλος από όλους τους προαναφερθέντες φορείς και όσο ανεβαίνουν με στην ιεραρχία, θα μειώνονται οι φορείς που έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να αξιολογούν τους υφισταμένους τους, στον νόμο δεν γίνεται καμία αναφορά για μια αμφίδρομη πορεία με την κρίση των προϊσταμένων και των αξιολογητών από την βάση των εκπαιδευτικών.

Όπως γίνεται κατανοητό, οι διατάξεις του νόμου που αφορούν στην πρόσφατη αυτή μεταρρύθμιση, διευρύνουν το νομοθετικό πλαίσιο και αποσαφηνίζουν τόσο το περιεχόμενο, όσο και τα όριά του και κατά συνέπεια τον υποχρεωτικό χαρακτήρα του. Αναμενόμενο είναι να διευρύνει και το ρόλο του εκπαιδευτικού, προσθέτοντας νέες αρμοδιότητες σε αυτόν.

Άλλωστε από την στιγμή που θα τεθεί σε εφαρμογή ο νόμος, θα πρέπει ο δι-

ευθυντής να εκφράζει την γνώμη του για την υπευθυνότητα, την υπηρεσιακή συνέπεια, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, που αναπτύσσει ο κάθε δάσκαλος. Ο σχολικός σύμβουλος να εκφέρει την γνώμη του για την επιστημονική κατάρτιση και την διδακτική επάρκεια του δασκάλου. Τέλος οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων αλλά και των σχολικών επιτροπών, θα πρέπει να εκφέρουν τη γνώμη τους για την συνεργασία και επικοινωνία, που αναπτύσσουν με τον δάσκαλο.²

Ενώ δηλαδή μέχρι τώρα ο δάσκαλος μπορούσε να εκτελεί το έργο του μακριά από φορείς που ήταν ανενεργοί (σχολικά συμβούλια), -υποχρεώνεται με τον νέο νόμο να επαπροσδιορίσει τη σχέση του με αυτούς, καθώς εμφανίζονται ως φορείς εξουσίας από τους οποίους ο ίδιος εξαρτάται.

Οι διατυπώσεις των διατάξεων του παραπάνω νόμου και μια πρώτη αξιολόγηση της μέχρι τώρα εμπειρίας μας για τον τρόπο που λειτουργούν οι θεσμοί στην Ελλάδα, μας οδηγεί στην άποψη ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις πολλές φορές θα υπεισέρχονται στην παραπάνω διαδικασία, εις βάρος των αντικειμενικών προς αξιολόγηση στοιχείων του δασκάλου ως προς την αποδοτικότητά του και την τέλεση των καθηκόντων του.

Ο παραπάνω ισχυρισμός μας βασίζεται και σε κάποιες παρατηρήσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης της αύξησης των ευθυνών των θεσμικών οργάνων χωρίς την παράλληλη αύξηση των τυπικών προσόντων που θεωρητικά τουλάχιστον υπαγορεύει η απόδοση ευθύνης απέναντι στις νέες απαιτήσεις της θέσης και στην ποιοτική αλλαγή που αντανακλά. Επιπλέον, δεν γίνεται λό-

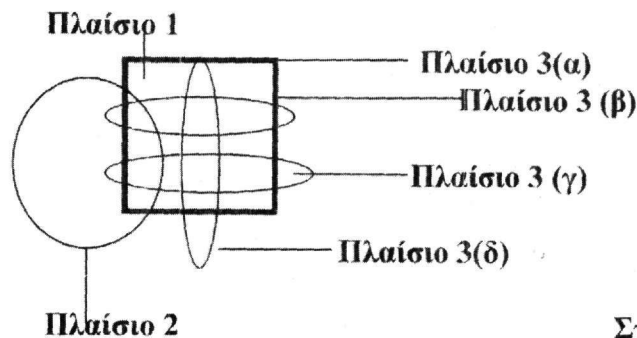
γος για επιμόρφωση των ενδιαφερομένων, ώστε να αυξηθούν οι προοπτικές πραγμάτωσης της νέας αντίληψης του ρόλου.

Η νέα παράμετρος στον τρόπο αντιμετώπισης του δασκάλου, με την ευρεία έννοια του όρου, είναι ότι θα αξιολογείται πλέον και για το είδος εκείνο των πρωτοβουλιών, οι οποίες μέχρι τώρα αποτελούσαν αυθόρμητη εκδήλωση ή αποτέλεσμα πηγαίου ζήλου από μέρους του.

Άλλο στοιχείο που προκύπτει από τις επιμέρους διατάξεις του νόμου 2525/97 και που στοιχειοθετεί και το ψυχολογικό κλίμα που απορρέει από αυτές, είναι ότι θα δοθούν υλικά και ηθικά κίνητρα στους διευθυντές, στους σχολικούς συμβούλους και τους προϊσταμένους για τις νέες «αυξημένης ευθύνης» απαιτήσεις της θέσης τους και πολλά χρήματα στους αξιολογητές της Σ.Μ.Α, ενώ οι αυξημένες ευθύνες του δασκάλου θα έχουν μοναδικό αντίκρουσμα στην αξιολόγησή του. Θεωρούμε ότι στο σημείο αυτό θα αναζητηθούν αργότερα οι περισσότερες αιτίες σε περίπτωση ακύρωσης ή αναστολής εφαρμογής του συγκεκριμένου νόμου, αλλά και σχέσης ή όχι των πλαισίων αναφοράς 1 και 3, για την δική μας προσέγγιση.

Αν επανέλθουμε στην εικόνα που σκιαγραφήσαμε στην εισαγωγή μας, όπου ο δάσκαλος είναι έτοιμος να μπει στη διαπραγμάτευση του θέματος της ημέρας, ή αλλιώς να παίξει το ρόλο του, αλλά και να παραγάγει έργο μέσα στα τρία πλαίσια αναφοράς (Σχ.1), με βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας, θα διαπιστώσουμε ότι οι διατυπώσεις του κάθε νομοθέτη για αύξηση των σημείων όπου ο δάσκαλος θα πρέπει να κριθεί, αλλά και η αύξηση της ευθύνης και της δυνατότητας άσκησης εξουσίας των κριτών και αξιολογητών του, παγιώνουν το πλαίσιο 1 και έλκουν προς την επιφάνεια που καλύπτει όλα τα πιθανά κέντρα των πλαισίων της μορφής 3, ενώ ταυτόχρονα, μειώνουν αισθητά τις δυνατότητες πιθανών μεταβολών στα στοιχεία του, οπότε και μεταβαίνουμε σε μια διαπλοκή των τριών πλαισίων όπως εμφανίζεται στο παρακάτω σχήμα. (Σχ.3)

Το αν βέβαια αυτό είναι εφικτό να γίνει, δηλαδή να παγιωθεί και να καθοριστεί αυστηρά το πλαίσιο 3, ως προς τη θέση και τις διαστάσεις του, μέσω της αυστηρής παγίωσης του πλαισίου 1, είναι ένα θέμα που αξίζει να διερευνηθεί. Ωστόσο, τέτοιες παγιώσεις, δημιουργούν ένταση ανάμεσα στην επιβραβεύσιμη και αποδεκτή κατάσταση για τον νομοθέτη ή τον αξιολογητή και σε αυ-



Σχ.3

τήν που ο κάθε δάσκαλος υιοθετεί, ώστε να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα, που βρίσκεται μπροστά του κατά την εκτέλεση του καθήκοντός του. Για τον λόγο αυτό και λέμε ότι από αυτό το σημείο πηγάζουν οι περισσότερες συγκρούσεις που εμφανίζονται στο ρόλο του δασκάλου.

Ο παραπάνω νόμος έδωσε αφορμή να καταθέσουμε τον προβληματισμό μας όσον αφορά το περιεχόμενο μέρους των προσδοκιών της πολιτείας και μάλιστα των πιο πρόσφατων, καθώς θεωρούμε –σε γενικές γραμμές– γνωστό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και του συντάγματος, όσον αφορά στα καθήκοντα του δασκάλου. Ο ίδιος νόμος όμως με την ενδυνάμωση των παραπάνω θεσμικών οργάνων και του ρόλου των γονέων, μας εισάγει ήδη στο δεύτερο πλαίσιο αναφοράς, που είναι το κοινωνικό σύνολο στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο, με άμεσους αποδέκτες τα παιδιά αυτού του συνόλου.

Πλαίσιο 2

Το πλαίσιο 2 περιέχει τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου από το δάσκαλο και κυρίως των γονέων. Για τις προσδοκίες μάλιστα των τελευταίων, των οποίων οι απόψεις φτάνουν πρώτες στο δάσκαλο, σχετική έρευνα³ που αφορά στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των γονέων, όπως τις αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, έδειξε ότι: πολλοί γονείς σήμερα αμφισβητούν το έργο του δασκάλου, ασκούν κριτική, τον ελέγχουν για τις μεθόδους που ακολουθεί, παρεμβαίνουν στο έργο του, άλλοτε έχοντας υπερβολικές απαιτήσεις και άλλοτε προσπαθώντας να επιβάλλουν το δικό τους σύστημα αξιών και τα δικά τους

πολιτιστικά πρότυπα, που είναι ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν.

Σύμφωνα και με την παραπάνω έρευνα, οι γονείς καταρτίζουν τη δική τους λίστα προσδοκιών από το δάσκαλο, ανεξάρτητα αν έχουν την απαιτούμενη γενική παιδεία, ώστε να αντιλαμβάνονται σωστά το ρόλο του δασκάλου αλλά και την έννοια της προόδου του μαθητή ή αν κατανοούν και τα πορίσματα των σχετικών με το θέμα επιστημών ή ακόμη και τις γνώσεις, που τους παρέχονται άτυπα από το περιβάλλον τους. Έτσι χρησιμοποιούν στοιχεία που φτάνουν σε αυτούς από διάφορες πηγές, στην δόμηση της επιχειρηματολογίας τους, ενώ συμβαίνει να βασίζονται συχνά την γνώμη τους και σε μεθόδους και πρακτικές του παρελθόντος, που τους είναι οικείες και που θεωρούν ότι από αυτές ωφελήθηκαν οι ίδιοι⁴.

Αν υιοθετήσουμε ως κριτήριο της παραπάνω στάσης το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς σήμερα είναι τουλάχιστον απόφοιτοι Γυμνασίου και Λυκείου, αλλά και πολλοί από αυτούς με πανεπιστημιακού επιπέδου μόρφωση, κατανοούμε γιατί θεωρούν ότι νομιμοποιούνται να παρεμβαίνουν στο έργο του δασκάλου, αυξάνοντας διαρκώς το μέγεθος του παρεμβατισμού που πάγια χαρακτηρίζει πλέον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.⁵

Παρόμοιες είναι οι τάσεις που επικρατούν και στα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην πρόσφατη μελέτη του καθηγητή του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, Guy Neave,⁶ που ερευνά τις προοπτικές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη, για το θέμα της δι-

εύρυνσης των ευθυνών του δασκάλου, διατυπώνεται η άποψη ότι σήμερα έχουμε επιδείνωση των συνθηκών εργασίας του δασκάλου σε σύγκριση με το παρελθόν. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα πάντοτε με τον Neave, διότι η διαφορά ανάμεσα στις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός de facto και σ'εκείνες που του ανατίθενται de jure, αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός κάνει αυτό που μπορεί και όχι αυτό που είναι τυπικά υποχρεωμένος να κάνει, ενώ η διεύρυνση των ευθυνών του εγείρει το ερώτημα αν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος γι' αυτό, από τις σπουδές και τα εφόδια τα οποία η πολιτεία του έχει προσφέρει στην αρχική του κατάρτιση.

Μέσα στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού, εμφανίζεται ιδιαίτερα δύσκολη η θέση του δασκάλου, όταν ο ετεροκαθορισμός των καθηκόντων του συνεχίζεται από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, που αν και δεν ανήκει στην επιμέρους κοινωνική ομάδα των γονέων, ωστόσο έχει γνώμη για την εκπαίδευση αλλά και για το εκπαιδευτικό έργο και τα καθήκοντα του δασκάλου. Εκτιμάται ότι η τάση που παρουσιάζει σήμερα η κοινή γνώμη όσον αφορά τη συλλογική απόδοση του κλάδου των εκπαιδευτικών δεν είναι θετική, ως συνέπεια και της παραπάνω αντίληψης που αφορά στη διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και στις πραγματικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών.⁷

Πραγματικά, «η συλλογική απόδοση του κλάδου των εκπαιδευτικών, συμβαίνει συχνά στις μέρες μας να κρίνεται με συνοπτικές και μεροληπτικές διαδι-

κασίες από κάποιους που ισχυρίζονται ότι εκφράζουν την κοινή γνώμη και πάντως να κρίνεται από την ποιότητα της αρχικής τους κατάρτισης».⁸ Οι δάσκαλοι φαίνεται να εισπράττουν αυτή την άποψη του κοινωνικού συνόλου, όπως αποδεικνύουν αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (1996) με θέμα «Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στο νομό Έβρου μέσα από το ρόλο και το έργο του δασκάλου», που όπως προαναφέραμε, έγινε στο νομό Έβρου και το Τμήμα Νηπιαγωγών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, από τη δασκάλα Σεραφείμ Ευαγγελία κατά το ακαδημαϊκό έτος 1996-97. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επιλέξαμε να εμφανίσουμε τους πίνακες εκείνους που προωθούν τον προβληματισμό μας για τα πλαίσια προσδοκιών που στοχεύουν στον καθορισμό του ρόλου του δασκάλου και σηματοδοτούν μια δυναμική σχέση με αυτόν. Στον παρακάτω πίνακα δίνεται η εκατοστιαία ανάλυση των επεξεργασμένων απαντήσεων 427 δασκάλων, που συμμετείχαν στην κοινωνιολογική έρευνα με ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στο σύνολο των υπηρετούντων δασκάλων κατά την χρονιά εκείνη στα σχολεία του νομού και στην οποία ανταποκρίθηκε το 68,8% του συνόλου των υπηρετούντων στο νομό, στην σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου της παραπάνω έρευνας:

• Νομίζεις ότι το έργο του δασκάλου αναγνωρίζεται από

- α) το κοινωνικό σύνολο ΝΑΙ / ΟΧΙ
- β) την πολιτεία ΝΑΙ / ΟΧΙ

Όπως φαίνεται στον πίνακα στις ερωτήσεις απάντησε μεγάλο ποσοστό (πάνω από 90% των συμμετεχόντων και για τις δυο υποερωτήσεις). Θεωρούμε

ότι τα αποτελέσματα αυτά απορρέουν από την απόσταση ανάμεσα στο πεδίο που καταλαμβάνουν τα πλαίσια 1 και 2

συγκριτική μελέτη του συνόλου των προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου από τον κλάδο των εκπαιδευτικών και

ΠΙΝΑΚΑΣ 1		
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΛΙΤΕΙΑ
Χωρίς Απ.	3,76	8,22
ΝΑΙ	41,78	13,85
ΟΧΙ	54,46	77,70

και στο πλαίσιο 3 και ότι το θέμα της αναγνώρισης απασχολεί το δάσκαλο σήμερα. Ειδικότερα βλέπουμε ότι η αμφισβήτηση εισπράττεται έντονα, όσον αφορά στη στάση της πολιτείας και ηπιότερα όσον αφορά στη στάση του κοινωνικού συνόλου, αλλά και πάλι με το μεγάλο ποσοστό του 54,46%. Όταν παρακάτω στο ερωτηματολόγιο της έρευνας οι δάσκαλοι αιτιολογούν την στάση του κοινωνικού συνόλου, το ταυτίζουν με το σύνολο των γονέων όπως φαίνεται στην ενδεικτική διατύπωση δασκάλου που ανήκει στο 41,78% του πίνακα: «Οι γονείς αναγνωρίζουν το έργο του δασκάλου αλλά η πολιτεία όχι». Η στάση αυτή των γονέων και της πολιτείας αποτελεί για τους δασκάλους και αιτία πτώσης του κύρους τους.

Η στάση αυτή του κοινωνικού συνόλου έχει διαπιστωθεί από πολλούς μελετητές της νεότερης εκπαίδευσης και θεωρούμε πολύ κοντά και στην δική μας εκτίμηση την άποψη ότι η μη αναγνώριση του έργου του δασκάλου από αυτό, οφείλεται στο ασύμπτωτο ανάμεσα στις αυξημένες –ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια– προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και στις δυνατότητες πραγμάτωσής τους από το δάσκαλο. Υπάρχει μάλιστα η άποψη ότι αν προχωρούσαμε σε μια

του συνόλου των προσδοκιών του από τους άλλους δημόσιους υπαλλήλους, θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι «λίγοι κλάδοι φέρουν τόσο βαρύ φορτίο στο πεδίο της «κοινωνικής μηχανικής», όπου αναμένεται άμεση επιτυχία και όπου η αδυναμία επίδειξης βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων, οδηγεί πολύ γρήγορα στο συμπέρασμα ότι η απουσία επιτυχιών ισοδυναμεί με αποτυχία».⁹ Είναι όμως η απουσία βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων αποτυχία για ένα έργο σύνθετο, όπως το εκπαιδευτικό; Θεωρούμε ότι η παραπάνω θέση σηματοδοτεί την προκλητική προς τον δάσκαλο δυναμική των προσδοκιών του κοινωνικού συνόλου.

Στην έρευνα, που αναφέρθηκε παραπάνω, για την «εκπαιδευτική πραγματικότητα σήμερα, μέσα από το ρόλο και το έργο του δασκάλου»,¹⁰ που πραγματοποιήθηκε –και βασικά αφορά– στο νομό Έβρου, εμφανίζεται ο δάσκαλος όχι μόνο να εισπράττει την αρνητική στάση του κοινωνικού συνόλου και της πολιτείας, αλλά και να αντιλαμβάνεται ότι του αμφισβητείται η νόμιμη διαδικασία του καθορισμού των προτεραιοτήτων και των στόχων του έργου του και του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από τον κλάδο του. Οδηγείται έτσι σε συ-

γκρούσεις κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, που κάποτε πλήττουν το ηθικό του.

Οι διαπιστώσεις αυτές έχουν εκφραστεί από τον G.Neave, στο βιβλίο που προαναφέραμε, ενώ διατυπώνονται και στην παραπάνω έρευνα, από τους συμμετέχοντες δασκάλους, στο σημείο που τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν με λίγα λόγια την επιλογή τους στην παραπάνω ερώτηση «αν δηλαδή πιστεύουν οι δάσκαλοι ότι το κοινωνικό σύνολο και η πολιτεία αναγνωρίζουν το έργο τους». Οι επικρατέστερες από τις απαντήσεις ήταν ότι «η πολιτεία άλλα πρότυπα επιβραβεύει», «επιδεικνύει έλλειψη πολιτικής βούλησης όσον αφορά στην επίλυση των προβλημάτων του εκπαιδευτικού», «κρατά σκόπιμα παραγκωνισμένο τον δάσκαλο» και για το κοινωνικό σύνολο ότι «η στάση του αντανακλά την στάση της πολιτείας».

Είναι πραγματικά ενδιαφέρον, να αναδεικνύεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από το έργο και το ρόλο του δασκάλου και όχι μέσα από τις οπτικές των διαφόρων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κατάσταση ομάδων. Έτσι έχουμε καλλίτερη προσέγγιση και της απόστασης ανάμεσα στη σχέση των κοινωνικών προσδοκιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Άλλωστε, όπως προαναφέραμε, οι προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου καθίστανται βασικό πλαίσιο αναφοράς του εκπαιδευτικού έργου, αλλά τελικά ο δάσκαλος δρα μέσα στην κοινωνία στην οποία απευθύνεται με το έργο του, σύμφωνα με την προσωπικότητά του, τις φιλοδοξίες του, τις γνώσεις που έχει για όσα τον αφορούν, τον τρόπο που έχει δομήσει τις εμπειρίες του.

Καθώς μάλιστα ο ρόλος είναι ένα σύνολο δυνατοτήτων, όπου μπορεί να υπάρχουν αντικρουόμενα, ασαφή αλλά και μεταβαλλόμενα με τον χρόνο στοιχεία, καθώς και άλλα στοιχεία που επηρεάζονται από τις κοινωνικές αλλαγές, είναι ανάγκη να αξιοποιείται η δυνατότητα της προσωπικής ερμηνείας των περιεχομένων των δυο πρώτων πλαισίων, αλλά και άλλων παραγόντων. Η άποψη αυτή μας εισάγει ομαλά στην προσέγγιση του 3ου πλαισίου αναφοράς.

Πλαίσιο 3

Επεκτείνοντας την παραπάνω μικρή αναφορά στην έννοια του ρόλου, πρέπει να προσθέσουμε ότι ως έννοια σχετίζεται με τη θέση του ατόμου στην κοινωνία και αναφέρεται στην ενέργεια ή την δράση που το άτομο αναλαμβάνει.¹¹ Κατά συνέπεια γίνεται κατανοητό ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί παρά να αναλάβει τον ρόλο του, με τρόπο παθητικό που αντανακλά τις δομές μέσα στις οποίες εξελίσσεται ο ίδιος, αλλά ενεργητικά, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να αντιδρά, εκτιμά, αποφασίζει και οργανώνει τη στάση του έχοντας βέβαια εξασφαλίσει ένα περιθώριο αυτονομίας.¹²

Το ζητούμενο δηλαδή, σε μια προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, δεν είναι να βρεθούν τα ετεροκαθοριζόμενα πλαίσια αναφοράς μέσα στα οποία εκτυλίσσεται το εκπαιδευτικό έργο, όσο καθοριστικά και αν είναι γι' αυτό, αλλά ο τρόπος που ο δάσκαλος θα δράσει τελικά με βάση την προσωπικότητά του, η οποία έχει διαμορφωθεί από τα προσωπικά του βιώματα, την παιδεία του, το σύνολο των προσωπικών του αντιλήψεων και εκτιμήσεων

της κατάστασης που αντιμετωπίζει και ο τρόπος που θα λειτουργήσει αναλαμβάνοντας το ρόλο του για να παραγάγει το έργο του. Η προσωπικότητά του είναι που καθορίζει το τελευταίο πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο λειτουργεί ο δάσκαλος.

Το περιεχόμενο δηλαδή του πλαισίου 3 πραγματώνεται στο τέλος από το σύνολο των προσδοκιών της πολιτείας και της κοινωνίας, ενώ όσο πλουσιότερος είναι ο δάσκαλος σε γνώση και εμπειρία, τόσο πιο ευλύγιστο είναι το πλαίσιο 3 και τόσο περισσότερες θέσεις μπορεί να πάρει κατά την διάρκεια της καριέρας του ανάλογα και με το υλικό, έμπυχο και άψυχο, που θα έχει στα χέρια του. Δηλαδή οι στροφές του πλαισίου 3 και οι προσανατολισμοί του καθορίζονται και από αντικειμενικούς παράγοντες, όπως η σύνθεση των μαθητών του κάθε σχολείου, η σύνθεση του ευρύτερου περιβάλλοντος της πόλης ή του χωριού στο οποίο ανήκει το σχολείο, η σύνθεση του συνόλου των διδασκόντων, καθώς και οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο δάσκαλο και στα σύνολα αυτά και άλλοι παράγοντες που εξαρτώνται από τους παραπάνω ή και όχι.

Είδαμε κατά την ανάλυση του 2ου πλαισίου αναφοράς, ότι οι δάσκαλοι που θεωρούν ότι το κοινωνικό σύνολο και η πολιτεία δεν αναγνωρίζει το έργο τους το συνδέουν στις αιτιολογήσεις τους με την πτώση της κοινωνικής τους θέσης ή αλλιώς του κύρους τους.

Όσον αφορά τώρα την προσωπικότητα που εδώ εξετάζεται ως επιλογέας των εκπαιδευτικών ποιοτικών μεγεθών που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην παραπάνω έρευ-

να με το ίδιο θέμα, ο δάσκαλος επιλέγει να την τοποθετήσει πρώτη ανάμεσα στους προτεινόμενους στο ερωτηματολόγιο εννέα παράγοντες κύρους.

Κατά την άποψή μας και με βάση όσα προαναφέρθηκαν, θεωρούμε την επιλογή αυτή αποτέλεσμα ενεργοποίησης ενός αμυντικού μηχανισμού από την μεριά του δασκάλου, που απαντά σε όσους τον κατατάσσουν χαμηλά στην κοινωνική δομή, με βάση τις προσδοκίες της πολιτείας και της κοινωνίας από αυτόν. Παραθέτουμε παρακάτω την εκατοστιαία ανάλυση των αποτελεσμάτων της ίδιας έρευνας, στο ερώτημα:

- Πόσο νομίζετε ότι εξαρτάται το κοινωνικό κύρος του δασκάλου από τους παρακάτω παράγοντες:

α) Επιστημονική κατάρτιση β) Προσωπικότητα γ) Μισθολογική κατάσταση δ) Δυνατότητα επιβολής στην τάξη ε) Συμπεριφορά απέναντι σε γονείς και συναδέλφους στ) Εξωσχολικές δραστηριότητες ζ) Συμμετοχή στα κοινά η) Συμμετοχή σε θέματα πολιτισμού θ) Καλός οικογενειάρχης.

Λόγω του τοπικού χαρακτήρα της έρευνας, ανεξάρτητα από το γενικό ενδιαφέρον που έχει το θέμα, τα παραπάνω αποτελέσματα παρατίθενται χωρίς την προσδοκία γενικής εφαρμογής. Παρατηρούμε λοιπόν ότι το 66,43% επιλέγει την προσωπικότητα ως παράγοντα κύρους και το δεύτερο μεγάλο ποσοστό τοποθετείται στην επιλογή «επιστημονική κατάρτιση» ενώ τρίτος έρχεται ο μισθός.

Θεωρούμε την εικόνα που δίνει ο παραπάνω πίνακας ως μερικώς πλαστή. Ο λόγος είναι ότι σήμερα η κοινωνία αξιολογεί με υλιστικό τρόπο τα προκείμενα και είναι γεγονός ότι τα ιδεαλιστικά πρότυπα μόνα τους, αν δηλαδή δεν συνοδεύ-

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Προτεραι- ότητας	επιστημον- κατάρτιση	Προσωπικό- τητα	Μισθός	Επιβολή στην τάξη	Συμπερι- φορά σε γονείς/ συναδέλ.	Εξωσχολι- κές δραστη- ριότητες	Συμμετο- χή στα κοινά	Συμμετο- χή σε θέματα πολ/μού	Καλός οικο- γενει- άρχης
0	9,62	6,81	18,31	24,65	15,73	25,12	30,05	28,17	31,22
1	14,79	66,43	9,62	1,41	3,05	0,00	0,70	0,47	1,64
2	42,96	16,43	9,39	7,98	11,27	1,88	2,58	2,35	2,11
3	14,79	6,81	18,78	12,91	18,08	7,04	6,10	5,16	4,46
4	7,75	2,11	7,98	11,74	22,54	11,74	9,39	6,81	7,98
5	3,99	0,94	5,87	8,69	11,50	15,02	12,68	11,27	8,69
6	2,82	0,24	7,75	4,93	7,51	12,44	11,74	12,91	11,74
7	1,88	0,00	5,16	6,81	5,63	15,96	8,69	12,68	7,98
8	0,94	0,24	4,70	10,33	2,58	7,75	8,69	13,15	11,27
9	0,47	0,00	12,44	10,56	2,11	3,05	9,39	7,04	12,91

ονται από κάποια μορφή εξουσίας, δεν επιλέγονται, ούτε επιβραβεύονται.¹³ Δείχνει, ωστόσο, ο δάσκαλος να κάνει την επιλογή του, αγνοώντας, κατά την γνώμη μας σκόπιμα, την κρατούσα αντίληψη, στην οποία «αμοιβές, συνθήκες εργασίας και κύρος συνδέονται στενά μεταξύ τους»¹⁴ διότι πιθανόν, αν την αποδεχτεί, να είναι σαν να αποδέχεται αυτόματα και την κατάταξή του στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, με βάση το μισθό τον οποίο παίρνει και την χαρακτηριζόμενη ως ελλιπή κατάρτισή του.¹⁵

Επιπλέον, η παραπάνω επιλογή, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος επιλέγει την προσωπικότητα ως βασικό παράγοντα από τον οποίο εξαρτάται το κύρος του για να θέσει, ουσιαστικά, το κέντρο βάρους της αμφισβήτησης, που μπορεί να δεχτεί ο κλάδος, στο άτομο και όχι στο σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι με την συγκεκριμένη απάντηση δίνεται η δυνατότητα στον κάθε δάσκαλο να απαλλάξει τον εαυτό του από την μομφή κάθε υπαιτιότητας, όπως για παρά-

δειγμα την πιθανή επιστημονική ανεπάρκεια που, όταν παρατηρείται, οδηγεί στην πτώση του κύρους του διδασκαλικού επαγγέλματος, όπως συχνά λέγεται κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες – και συγκεκριμένα από την δεκαετία του '60 και μετά.

Ακόμη μπορεί με τον τρόπο αυτό να ξιολογεί ο δάσκαλος την προσωπικότητά του θετικότερα του μέσου όρου του συνόλου, να θεωρεί ότι –όπως ο ίδιος αντιλαμβάνεται τα πράγματα– είναι θέμα προσωπικότητας η προς τα έξω εικόνα του. Πέρα όμως από αυτό, η παραπάνω επιλογή δίνει στο δάσκαλο την δυνατότητα να μπορεί ο ίδιος να ανήκει στις εξαιρέσεις, ακόμη και όταν ο κλάδος κατατάσσεται στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και όταν του καταλογίζεται επιστημονική υστέρηση,

Σε άλλο σημείο της ίδιας έρευνας και σε σχετικά ερωτήματα, οι δάσκαλοι χαρακτηρίζουν ελλιπή την επιστημονική τους κατάρτιση, ενώ συγχρόνως –στην ίδια πάντοτε έρευνα– την θεωρούν δεύ-

τερο σημαντικότερο παράγοντα για το έργο τους σήμερα. Έτσι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι δάσκαλοι του δείγματος προέταξαν την προσωπικότητα ως σημείο εξάρτησης του κύρους του δασκάλου, διότι κατά την αξιολόγηση της προσωπικότητας ενός ατόμου, ακόμη και ενός δημόσιου λειτουργού όπως είναι ο δάσκαλος, υπεισέρχεται και ο παράγοντας της προσωπικότητας του κριτή, οπότε υπάρχει έντονο το υποκειμενικό στοιχείο, με αποτέλεσμα να παρέχεται στον κρινόμενο μεγάλο περιθώριο ενστάσεων για το αποτέλεσμα της κρίσης.

Ωστόσο, η στάση αυτή έχει τα στοιχεία μιας άμυνας απέναντι στην ίδια την πραγματικότητα και αποτελεί ενδεικτικό στοιχείο για το ότι το ηθικό του δασκάλου πλήττεται από την πτώση του κύρους του, που είναι αποτέλεσμα της αυξημένα ασύμπτωτης σχέσης των τριών πλαισίων, που αναφέραμε, μέσα στα οποία γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί το έργο του. Δεν είναι όμως μόνο αυτό το αποτέλεσμα που απορρέει από τις συγκρουόμενες αξίες των πλαισίων αναφοράς του διδασκαλικού έργου. Υπάρχουν και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα πολλά από τα οποία ίσως να μην είμαστε ακόμη σε θέση να προβλέψουμε.

Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι η κατάταξη του εκπαιδευτικού από την πολιτεία, αλλά και ο τρόπος που η κοινή γνώμη αντιλαμβάνεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επηρεάζουν μεσοπρόθεσμα το είδος του νέου που θέλει να γίνει εκπαιδευτικός και αντίστροφα. Ενώ ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να επικυρωθεί, να υποστηριχθεί και να αναγνωριστεί

από την πολιτεία και από την κοινή γνώμη, προκειμένου να διαφυλαχθεί το ηθικό του κλάδου.¹⁶

Αν δηλαδή αυξάνεται το περιεχόμενο των πλαισίων 1 και 2 χωρίς τον παράλληλο εμπλουτισμό του μορφωτικο-πολιτισμικού υποβάθρου του δασκάλου, θα οδηγηθούμε σε προβληματική και αδιέξοδη κατάσταση, καθώς με τον τρόπο αυτό μεγαλώνει η απόσταση ανάμεσα στο τι ζητούμε από τον δάσκαλο και στο τι είναι τελικά εφικτό και προσεγγίσιμο από μέρους του. Ζητούμενο είναι να μεγαλώνει η ευλυγισία του πλαισίου 3, των προσωπικών επιλογών, ακριβώς γιατί ο στόχος αυτός ταυτίζεται ουσιαστικά με την βελτίωση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και παραπέμπει σε επιμορφώσεις αλλά και σπουδές με βάση προωθημένα αναλυτικά προγράμματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Υποσημειώσεις

1. Για τον θεσμό του επιθεωρητή και την γενική αποτίμηση του θεσμού βλ. στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, εκδ. Ελλην.Γράμματα, όπου παρατίθεται και σχετική βιβλιογραφία.

2. Βλ. Ν. 2525/97, ΦΕΚ188Α.

3. Αναφορά στο θέμα αυτό γίνεται στο βιβλίο της Λέλας Γώγου Κρητικού, *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις- Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 1994.

4. Λέλας Γώγου Κρητικού, ό.π. σσ.194-205.

5. Guy Neave, *Οι Εκπαιδευτικοί*.

Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη, εκδ. Μεταίχμιο Αθήνα, Ιανουάριος 1998,σελ.34

6. Guy Neave, ό. π. σ.17.

7. Guy Neave, ό. π. σ.19

8. Guy Neave, ό. π. σ.100.

9. Guy Neave, ό. π. σ.34.

10. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα με θέμα «Η εκπαιδευτική κατάσταση μέσα από το έργο και το ρόλο του δάσκαλου» που αυτή τη στιγμή βρίσκεται στη φάση του σχολιασμού των αποτελεσμάτων και έχει πεδίο αναφοράς τον νομό Έβρου. Η τελική έκθεση θα κατατεθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τον Ιούνιο του 1999.

11. Δ.Γ. Τσαούση, «Η Κοινωνία του ανθρώπου», Αθήνα: Gutenberg, 1989, σ.136

12. Για τη θεωρία του «Μεθοδολογικού Ατομικισμού» βλέπε τις αντιλήψεις του R. Boudon, στα βιβλία του *Effets pervers et ordre social*, PUF, 1977 και *La logique du Social*, Paris: Hachette, 1979, όπως αναφέρει η Α.Γώγου-Κρητικού στο βιβλίο της *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, ό.π. σ.24 και εξής

13. Για την ανάλυση της άποψης βλ. και στο βιβλίο Λουί Αλτουσέρ, *Θέσεις*, εκδ.Θεμέλιο, έκδ.δ', Αθήνα 1983, σσ.69-120.

14. Guy Neave, ό.π.σ.19 και 143

15. Βλ. έρευνα της Κ.Δημητριάδου, υπό την επίβλεψη του καθ. Ξωχέλη, με θέμα: «Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του», εκδ.Κυριακίδη, Θεσ/νίκη 1982, σσ.64-65.

16. Guy Neave, ό.π. παραπάνω σ.17

Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ (1983): *Θέσεις*, εκδ. Αθήνα: Θεμέλιο, δ» έκδ.

Βακαλιός Θανάσης (1994): *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη: εκδ.Παρατηρητής.

Βάμβουκας Μ. 1982: *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Ηράκλειο.

Banks Olive (1987): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσ/νίκη: Παρατηρητής.

Bottomore T.B. (1974): *Κοινωνιολογία*, μετ. Δ. Τσαούση, γ' έκδοση, Αθήνα : εκδ. Gutenberg

Blackledge- Hunt. (1995): *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ. Έκφραση, σειρά Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη (Εκδ.μεταίχμιο).

Βώρος Φ. (1997): *Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδ.του «Εκπαιδευτικού Συνδέσμου».

Giddens A. (1989): *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, μετ. Δ.Τσαούση, γ' έκδοση, Αθήνα: εκδ. Οδυσσεάς.

Giddens A. (1993): *Πολιτική και Κοινωνιολογία στη σκέψη του Max Weber*, μετ. Β. Ιακώβου, Γ. Σταυρακάκης, Αθήνα: εκδ.Οδυσσεάς.

Γεώργας Δ. (1984): *Στοιχεία Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, τόμ. Γ.

Γώγου Κρητικού (1994): *Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις- Κοινωνικές αναπαραστάσεις, Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: εκδ.πορεία.

Δημητριάδου Κ. 1982: *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του.Μια εμπειρική έρευνα*. Εκδ. Κυριακίδη, Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Θεσ/νίκη: Δ/νση Ξωχέλη και άλλοι.

ΔΟΕ. (1983): Πρακτικά Πρώτου Πα-
νελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρί-
ου, 26-29 Μαΐου, Αθήνα.

Μουχάγιερ Χ.Σ. (1985): *Συγκρούσεις στο
έργο του εκπ/κού. Μια έρευνα για τον
εκπ/κό της Μέσης Εκπαίδευσης.*

Θεσ/νίκη: Εκδ.Κυριακίδη, σειρά
«Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευ-
νες», Δ/νση Π.Δ. Ξωχέλης και άλλοι.

Guy Neave (1998): *Οι εκπαιδευτικοί,
Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγ-
γεμα στην Ευρώπη.* Αθήνα: Εκδ.
Έκφραση (Μεταίχιμο).

international phenomenon that affects
teachers' status. 426 teachers in 100
schools in the country of Evros in
Northern Greece took part in our
research and they rank by degree of
importance 9 status factors and express
their opinion about whether society at
large and the state, in particular,
appreciate their work. The renovation
established in Greece in 1997 is going to
change many factors in teachers' job
but the point is that teachers' low-
budget preparation and low expectation
from their studies must be changed, if
we want to have teachers', students'
and society's needs met.

Summary

Teachers nowadays are forced to
undertake more demanding roles than
in the past. That seems to be a wider

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική έρευ-
να, δάσκαλος, εκπαιδευτική πραγματι-
κότητα, ο ρόλος του δασκάλου.