

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2011)

Τεύχος 5

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος, 5 Μάϊος 2011

Ο στιγματισμός των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία: η περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια

doi: [10.12681/revmata.31091](https://doi.org/10.12681/revmata.31091)

Copyright © 2022, Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/#).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε.-Α. (2022). Ο στιγματισμός των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία: η περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 5(1), 11-19.
<https://doi.org/10.12681/revmata.31091>

Ο στιγματισμός των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία: η περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ευφροσύνη-Αλκηστη*

goliap@yahoo.gr

Περίληψη: The educational systems have been permitted by the modern social shapings to distinguish the individuals at the period of school age in educated and not, to evaluate them via the titles that they grant and to place them in the professional-social hierarchy.

Examining the subject of teachers' choice of profession from the side of experience, payment and environment, the relation between the more inferior social layers and the instructive profession is once again revealed. In other words, the professional choices are limited for concrete students and immediately connected with their social origin. Their choice to follow a concrete profession is completely connected with the parameters that structure their life.

The teacher accepts hurtful opinions from society, is forced to face cognitive divergences of views, feels the need to upgrade her/his scientific training and, often, s/he adopts a negative and low self-esteem. A basic characteristic stigmatizing teachers is the uncertainty for their social place (status).

Λέξεις και φράσεις κλειδιά: στίγμα, στιγματισμένος, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας, ιστορική εξέλιξη, κύρος, κράτος, επάγγελμα, αντιλήψεις, επιστημονικό αντικείμενο

Στίγμα

Στην πρώτη μας επαφή με τους ανθρώπους προβαίνουμε σε αρχικές προβλέψεις γι' αυτούς. Τους εντάσσουμε δηλαδή σε κατηγορίες. Όταν κάποιος άνθρωπος παρουσιάσει ένα διαφορετικό χαρακτηριστικό -συνήθως λιγότερο επιθυμητό- σε σχέση με την αρχική μας πρόβλεψη, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι θεωρείται «στιγματισμένος» (Goffman, 2001).

Ως άνθρωποι με συγκεκριμένα βιώματα και με σύμμαχο την ικανότητα της σκέψης και της κρίσης πάνω σε διάφορα ζητήματα, εύκολα μπαίνουμε στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης των συνανθρώπων μας. Στο μυαλό προϋπάρχουν ορισμένες αξιώσεις που έχουμε για τα άτομα που μας περιβάλλουν κι αυτά με τη σειρά τους εμφανίζουν μια «δυννητική» κοινωνική ταυτότητα, αρχικά, και μια «πραγματική» κοινωνική ταυτότητα, στη συνέχεια. Η δεύτερη παρουσιάζεται όταν αφού έχουμε επικοινωνήσει με το άλλο άτομο αντιλαμβανόμαστε ότι η κατηγορία στην οποία τον εντάξαμε, κρίνοντας από ένα μειονέκτημα, ένα ελάττωμα ή γενικότερα ένα λιγότερο επιθυμητό στοιχείο της προσωπικότητάς του, δεν του ταιριάζει.

Άτομα που διαφέρουν από την κανονικότητα – όπως αυτή παράγεται κοινωνικά – άκοπα εντάσσονται σε ομάδες ως στιγματισμένα, επειδή μη έχοντας τις ίδιες δυνατότητες με μας, δε μπορούν να έχουν ούτε τις ίδιες ευκαιρίες. Προσπαθώντας να δικαιολογήσουμε την επιλογή μας μπαίνουμε στη διαδικασία να αναπτύσσουμε ακόμα και ολόκληρες θεωρίες βασιζόμενοι τελικά όχι στο χαρακτηριστικό που μας βοήθησε στο να κρίνουμε σε πρώτο πλάνο, αλλά στη διαφορά μας αναφορικά με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο αυτό, για παράδειγμα. Είναι ανάγκη η κρίση μας να παρουσιαστεί ως λογική.

Παραδείγματος χάριν, θεωρούμε ότι το ασκούμενο επάγγελμα σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό καταδεικνύει την ευφυΐα ή τις ικανότητες του ατόμου. Ένα άτομο που ασκεί για οποιοδήποτε λόγο ένα επάγγελμα με χαμηλή κοινωνική αποδοχή, όπως λόγου χάρι καθαρίστρια, οδηγός λεωφορείου ή χει-

* Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

ρόνακτας εργάτης αυτόματα παρουσιάζεται ως λιγότερο ικανό, αφελές, γραφικό ή και μειωμένης αντίληψης.

Το αυθαίρετο της θέσης αυτής γίνεται κραυγαλέο στην περίπτωση των οικονομικών μεταναστών/προσφύγων, οι οποίοι αν και πολλές φορές κατέχουν πανεπιστημιακούς τίτλους δεν απολαμβάνουν το σεβασμό των Ελλήνων ομολόγων τους.

Αν επιχειρήσουμε να κάνουμε έναν παραλληλισμό των «στιγματισμένων» ανθρώπων με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι μια τέτοια σύγκριση δεν απέχει πολύ από ό, τι συμβαίνει στην πραγματικότητα. Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας φανερώνει ότι οι ίδιοι νιώθουν «στιγματισμένοι» στις συναναστροφές τους με εκπροσώπους άλλων επαγγελματικών κλάδων και γενικότερα στις καθημερινές επαφές τους, με τους γονείς των μαθητών τους, με τους συναδέλφους από τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ακόμη και με τον μικρόκοσμο της περιοχής στην οποία ζουν.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ότι είναι συνεχώς εκτεθειμένοι-κύριοι πρωταγωνιστές σε μια παράσταση που ανεβαίνει κάθε μέρα και άρα οφείλουν να παίζουν καλά το ρόλο τους, γιατί κρίνονται ανά πάσα στιγμή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2006). Ο Goffman αναφέρει ότι ο στιγματισμένος νιώθει σα να βρίσκεται «στη σκηνή» και πάντοτε προσμετρά την εντύπωση που δίνει σε εκείνους, με τους οποίους επικοινωνεί. Αυτό συμβαίνει επειδή νιώθει ότι αν κάτι εκληφθεί διαφορετικά έως και απαξιωτικά γι' αυτόν θα επιβαρύνει την ήδη βεβαρυμένη θέση του.

Ας υπογραμμίσουμε το ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή και το σεβασμό που απολαμβάνουν, γεγονός που επιφέρει συγκεκριμένες συνέπειες στην άποψη που σχηματίζουν για τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τον Chomsky, η σκέψη των μελών της κοινότητας υποβάλλεται σε διαρκή έλεγχο της σκέψης του κοινού από ιθύνοντες, κυρίως κρατικούς φορείς και μηχανισμούς, που αποζητούν μονάχα τη χειραγωγή του (του κοινού) και προτιμούν τις κοινωνικές διαστρωματώσεις ως έχουν (Chomsky, 2000). «Όλες οι κοινωνικές διατάξεις λειτουργούν μόνο στο βαθμό, που ο λαϊκός αγώνας τους δίνει υπόσταση¹».

Μετά την εκλαΐκευση της γνώσης και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής γνώσης οι εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αντιμετώπισαν οξύτατη κρίση αυτοεικόνας (αλλού περισσότερο κι αλλού λιγότερο), η οποία οδήγησε σε επιστημονική και προσωπική ανασφάλεια. Στη χώρα μας η εικόνα των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας συνέχισε να υποβαθμίζεται εξαιτίας του μεγάλου αριθμού πτυχιούχων και τη φτώχη επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σε αυτό είναι πιθανό να έχει συμβάλει η παραδοσιακή αποβολή της προσχολικής εκπαίδευσης από την υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα μας. Μόλις την προηγούμενη χρονιά η προσχολική εκπαίδευση, συγκεκριμένα, έγινε υποχρεωτική.

Ας σημειώσουμε ότι ένα χαρακτηριστικό των στιγματισμένων είναι η αβεβαιότητα για την κοινωνική τους θέση (status) ή αλλιώς κοινωνική ταυτότητα, όπως ο Goffman την αναφέρει².

Μια σύντομη επισκόπηση των εκπαιδευτικών συστημάτων

Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν εξουσιοδοτηθεί από τους σύγχρονους κοινωνικούς σχηματισμούς να επιλέγουν και να διακρίνουν τα άτομα κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας σε μορφωμένα και μη -μέσω των γνώσεων που μεταδίδουν- να τα αξιολογούν και μέσω των τίτλων που χορηγούν, να τα τοποθετούν στην επαγγελματική-κοινωνική ιεραρχία (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1987).

Στα περισσότερα από τα παραπάνω εκπαιδευτικά συστήματα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες διεξάγονται κυρίως ή αποκλειστικά από ειδικευμένο προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρουσιάζουν τέτοια κοινά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την ένταξη τους σε μια επαγγελματική ομάδα. Ωστόσο, τα μέλη αυτής της επαγγελματικής ομάδας παρουσιάζουν, εκτός από εθνοκεντρικές διαφορές, (που σχετίζονται με την κάθε χώρα στην οποία κατοικούν), σημαντικότερες διαφορές σε σχέση με το περιεχόμενο και το επίπεδο των γνώσεών τους, τις ειδικότητες και τους τύπους τους, ούτως ώστε η αναλυτική περιγραφή των μερών ή των υπο-ομάδων που την αποτελούν καθίσταται όχι μόνο θεμιτή, αλλά και αναγκαία.

Στις περισσότερες χώρες του σύγχρονου κόσμου τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται στις παρακάτω βαθμίδες: προσχολική, πρώτη, δεύτερη και τρίτη βαθμίδα, στις οποίες υπηρετούν αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί, με κοινό σημείο αναφοράς τη διδασκαλία. Η διδασκαλία που διεξάγεται «ζωντανά» από τους εκπαιδευτικούς στην σχολική τάξη, σε αντιπαράθεση με τη διδακτική πράξη στο πλαίσιο

της πολυμεσικής τεχνολογίας³, παραμένει η περισσότερο διαδεδομένη μορφή μετάδοσης και αξιολόγησης της ανθρώπινης εμπειρίας και της γνώσης γενικότερα.

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών όμως χαρακτηρίζεται από ένα παράδοξο: παρά το σημαντικό τους ρόλο στην σημερινή κοινωνία, οι μελέτες για την προσωπικότητα, την βιογραφία και τα ιστορικά στοιχεία για αυτούς είναι σχετικά περιορισμένες (Goodson, 1992). Η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει στοιχεία της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, δилήμματα και προβληματισμούς τους, που απορρέουν από τη σύγκρουση των προσωπικών φιλοδοξιών και στόχων τους και από τις εξαρτημένες εργασιακές σχέσεις τους, στις οποίες θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε παρακάτω σημεία.

Ιστορική εξέλιξη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Μέχρι τον 19^ο αιώνα το εκπαιδευτικό επάγγελμα το ακολουθούσαν παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων. Αυτό συνέβαινε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί αυτοί να μην έχουν πολλά προνόμια, ούτε υψηλό κύρος (Silver, 1980). Τις δεκαετίες του '20 και του '30 οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονταν από το κράτος σαν εργατικά χέρια, σαν ειδικοί στο να θέτουν σε εφαρμογή τις οδηγίες ενός «επιτελείου», υπεύθυνου για την εκπαίδευση (Callahan, 1962). Αλλαγές έχουν γίνει από τότε και οι εκπαιδευτικοί αν και σπανίως έχουν έρθει σε ισχυρή αντιπαράθεση με τους εκάστοτε ιθύνοντες για την εκπαίδευση, έχουν εργασθεί πολύ προκειμένου να περιορίσουν τα όρια που κατά καιρούς τους επιβάλλονται και διεκδικούν πλέον τα επαγγελματικά δικαιώματά τους (Lortie, 1975).

Και παρά την πρόσφατη σχετική αναβάθμιση του διδακτικού επαγγέλματος, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία (Βάμβουκας, 1983/ Δημητριάδου, 1982/ Ξωχέλλης, 1984), αυτή δεν επαρκεί για να το εξισώσει με τα λεγόμενα ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Για αυτό τον λόγο κυρίως, το επάγγελμα του παιδαγωγού λειτουργεί ως δρόμος προς την κοινωνική ανέλιξη μόνο για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Πυργιωτάκης, 2001: 63/ Πυργιωτάκης, 1982/ Ξωχέλλης, 1978). Μπορεί να ισχύει το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει ωφεληθεί από την ευέλικτη θέση που κατέχει στην κοινωνική διαστρωμάτωση, αλλά αυτό συμβαίνει επειδή παρέχει τη δυνατότητα καλής (με την έννοια της μόνιμης) επαγγελματικής αποκατάστασης σε όσους το επιλέγουν.

Αναφορικά με το διδακτικό επάγγελμα και ειδικότερα με την στρατολόγηση των εκπαιδευτικών, η κοινωνική τους προέλευση και οι επί μέρους αλλαγές, που σημειώνονταν στη χαμηλή κοινωνική τους θέση, πάντοτε έπαιζαν ρόλο. Ο Πυργιωτάκης αναφέρει πως η σχέση μεταξύ της τοπικής και της κοινωνικο-επαγγελματικής προέλευσης των δασκάλων, είναι στενή (Πυργιωτάκης, 1992: 180).

Ειδικά στη χώρα μας, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες ιδρύονταν σε πολλά περιφερειακά κέντρα, στα οποία δεν υπήρχαν Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Έτσι, είχαν τη δυνατότητα να φοιτούν σ' αυτές όσοι δεν είχαν ιδιαίτερη οικονομική άνεση, κυρίως παιδιά αγροτικών οικογενειών, των οποίων οι οικογένειες θα ήταν έως και αδύνατον να τα στηρίξουν οικονομικά, εάν φοιτούσαν στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου βρίσκονταν τα Πανεπιστήμια (Δημητριάδου, 1982: 21).

Οι σπουδές κοντά στον τόπο που διέμεναν ήταν ένα βασικό κριτήριο επιλογής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Πέρα από τον παράγοντα αυτό, έπαιζε ρόλο και το ότι η φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ήταν διετής, οπότε μετά από αυτή τη σύντομη διάρκεια σπουδών, οι φοιτητές έμπαιναν σχεδόν αμέσως στην αγορά εργασίας και ένιωθαν ότι «τα χρόνια τους δεν πήγαν χαμένα» (Βάμβουκας, 1984: 66). Η ανάγκη για επαγγελματική αποκατάσταση ήταν σαφής (Δημητριάδου, 1982: 12). Το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας έδινε τη δυνατότητα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να έχουν αρκετό ελεύθερο χρόνο και διακοπές σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και τους παρείχε την ασφάλεια της μονιμότητας του δημοσίου τομέα.

Επίσης, πολλοί το επέλεγαν γιατί μπορούσαν να συμβιβάσουν την οικογενειακή ζωή τους με την επαγγελματική (Βάμβουκας, 1984: 69), παράγοντας που έπαιζε σημαντικό ρόλο, αν σκεφτούμε τη σημασία της διατήρησης των παραδοσιακών προτύπων στη χώρα μας. Υπάρχουν λοιπόν, ορισμένα «κίνητρα αιτίας» (Schultz, 1953), που σχετίζονται με το ιστορικό του εκπαιδευτικού, όπως την κοινωνική του προέλευση και την κοινωνικοποίησή του μέσα σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, και που τον κάνουν να επιλέγει το συγκεκριμένο επάγγελμα. Και πάλι, όμως, οι σχολές αυτές θεωρούνται σχολές δεύτερης κατηγορίας και για την πλειοψηφία των φοιτητών (ή για ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών) είναι επιλογή μόνο έπειτα από αποτυχία στις εξετάσεις των Ανώτατων Ιδρυμάτων της χώρας.

Σε ότι αφορά στην ελληνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ο Δελμούζος ήταν εκείνος ο οποίος τόνισε την ανάγκη να αναβαθμιστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να δημιουργηθεί ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού, που θα διακρινόταν από επιστημονική συγκρότηση και κοινωνική καταξίωση. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα που δημιουργήθηκαν έχουν σαν βασικό στόχο ο εκπαιδευτικός να υπερβεί τον «διδασκτικό φορμαλισμό» που ίσχυε και να βοηθηθεί στο να μεταβεί σε μια «ευρύτερη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση» (Πυργιωτάκης, 1992: 158). Στόχευαν τα τμήματα αυτά να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των κοινωνικών εναλλαγών, που επηρεάζουν την σχολική ζωή και να μην αναγκάζεται να βασιστεί μόνο στα αναλυτικά προγράμματα (Χρυσοφίδης, 1994) και τις επιταγές των διδακτικών καθηκόντων του. Ο Πυργιωτάκης συνεχίζει πως το ερώτημα που γεννάται σε αυτό το σημείο είναι το κατά πόσο η ένταξη των παιδαγωγών σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα θα επιφέρει την επιδιωκόμενη κοινωνική καταξίωσή τους (Πυργιωτάκης, 1992: 159). Ανταπαντά πως επειδή οι τίτλοι εκπαίδευσης που μπορεί κάποιος να λάβει αποτελούν βασικό κριτήριο κατάταξής του στην κοινωνική διαστρωμάτωση (Λαμπίρη-Δημακη, 1983: 61), το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των προ-σχολικών και προ-εφηβικών ηλικιών λαμβάνουν πλέον επιστημονική μόρφωση και κατάρτιση, τους τοποθετεί υψηλότερα στο βάθρο του κοινωνικού status, γι' αυτό και επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτό ίσως ωφελήσει και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον εαυτό τους.

Εξετάζοντας, λοιπόν, το θέμα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από την πλευρά των εμπειριών, των καταβολών των προτύπων και του περιβάλλοντος, φανερώνεται και πάλι η σχέση μεταξύ των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων και του διδακτικού επαγγέλματος (Lortie, 1975: 35). Με άλλα λόγια οι επιλογές ήταν περιορισμένες για συγκεκριμένους φοιτητές και άμεσα συνδεδεμένες με την κοινωνική προέλευση τους (David et al., 1996/ Sharp, 1994: 236). Η επιλογή τους να ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ήταν, κατά κάποιο τρόπο, προκαθορισμένη από τις παραμέτρους που δομούσαν τη ζωή τους.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας

Ο Levi-Strauss υπογράμμισε ότι μόνο η λεπτομερής ιστορική μελέτη ενός ζητήματος επιτρέπει την αξιολόγηση των σχέσεων που συντηρούν το ζήτημα αυτό στη σημερινή κοινωνία (Levi-Strauss, 1967). Αν αυτή τη σκέψη την αναλύσουμε ειδικά για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας στη χώρα μας, θα διαπιστώσουμε πόσο δύσκολο είναι να γίνει μια τέτοιου είδους ιστορική μελέτη, αφού υπάρχει ελάχιστη ελληνική βιβλιογραφία που να αφορά στους εκπαιδευτικούς αυτούς. Όσα βιβλία υπάρχουν αναφέρονται κυρίως στο πώς πρέπει να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας και γενικά πώς πρέπει να λειτουργούν μέσα στην τάξη (Σακελλαρίου, 1978/ Κιτσαράς, 2001/ πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1993/ Παπαδόπουλος, χχ/ Γαβαλάς, 1976/ Μπίρης, 1945/ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Συμπόσιο, Προσχολική αγωγή και κατάρτιση των νηπιαγωγών, 1986). Μόνο η ευρύτερη βιβλιογραφία μας επέτρεψε να μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αυτών.

Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα στοιχεία που την καθιστούν σε μεγάλο βαθμό διαφορετική από άλλες ακόμα και από τους συναδέλφους τους που διδάσκουν στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, δηλαδή εκείνοι οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που ονομάζονται «νηπιαγωγοί», έχουν ως έργο την αγωγή, εκπαίδευση και μόρφωση των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία. Ο όρος «νηπιαγωγός» χρησιμοποιείται στη χώρα μας τα τελευταία εκατό χρόνια. Μέχρι το 1982, οπότε και εισήχθησαν στις Σχολές Νηπιαγωγών και άνδρες, ο όρος «νηπιαγωγός» χρησιμοποιούνταν μόνο σε θηλυκό γένος (Κιτσαράς, 2001: 359).

Μια ριζική αλλαγή στο θέμα της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, που αναμενόταν να ωφελήσει την αύξηση του κοινωνικού τους γοήτρου, ήταν η κατάρτιση των σχολών Νηπιαγωγών και η δημιουργία Παιδαγωγικών Τμημάτων που υπάγονται σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα ανά τη χώρα. Η φοίτηση σε αυτά διαρκεί τέσσερα χρόνια, άρα τυπικά εξισώνεται ο εκπαιδευτικός της προσχολικής ηλικίας με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, λοιπόν, ως προς τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, ένα ερώτημα που προκύπτει είναι πώς ένα επάγγελμα με τόσες ευθύνες κι απαιτήσεις δεν θεωρείται ως επάγγελμα με μεγάλη υπόληψη. Καθώς οι βαθμίδες στους εκπαιδευτικούς ανεβαίνουν, ψηλώνει και η εκτίμηση που η κοινωνία

τρέφει γι' αυτούς. Έτσι ο καθηγητής Πανεπιστημίου εκτιμάται περισσότερο από τον καθηγητή στο Λύκειο, ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λιγότερο κι ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας, καθώς βρίσκεται ιεραρχικά τελευταίος, ελάχιστα (Hoegemann, 2000: 54). Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας έχουν χαμηλό κοινωνικό προφίλ, πληρώνονται λιγότερο, είναι κυρίως γυναίκες και ένα απλό στοιχείο το οποίο ενδέχεται να παίζει υποτιμητικό ρόλο είναι η ηλικία των μαθητών τους (David et al., 1996).

Η Hoegemann αναφέρει χαρακτηριστικά: «Άλλοι ενήλικοι νομίζουν ότι ο καθένας μπορεί να διαπαιδαγωγήσει παιδιά, ή τουλάχιστον κάθε γυναίκα. Οι γονείς των παιδιών δεν πήραν μαθήματα (δυστυχώς!) και όμως ανατρέφουν τα παιδιά τους.» (Hoegemann, 2000: 55). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, υπάρχουν άλλοι που αναρωτιούνται ποιο το νόημα της δουλειάς της εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας, αφού τα παιδιά το μόνο που κάνουν είναι να παίζουν όλη μέρα και δεν χρειάζονται κάποιο με ειδική επιστημονική κατάρτιση να τους βοηθήσει σ' αυτό.

Μετά τα παραπάνω, καθίσταται αναγκαίο να αναφέρουμε την φράση ότι: «Τα παιδιά είναι μικρά και αδύναμα και έχουν χαμηλή αξία στην αγορά», Janusz Korzszak (Hoegemann, 2000: 53). Κατά συνέπεια η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας είναι περιττή και ασύμφορη. Από όλες τις παραπάνω ενότητες προκύπτει ότι η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού εμφανίζεται ως «στιγματισμένη»⁴ για μια σειρά λόγων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι εξής:

Α. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις σε σχέση με το επιστημονικό έργο των πρώτων βαθμίδων, το οποίο όπως προαναφέραμε αντιμετωπίζεται ως έργο περιορισμένου κύρους με συνέπεια να περιορίζεται το κύρος των ίδιων των διδασκόντων.

Β. Η απουσία συγκεκριμένου επιστημονικού αντικειμένου (υπό την έννοια του ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν «λίγο από όλα»), η ασαφής αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού προϊόντος και τα επιστημολογικά προβλήματα της παιδαγωγικής αναφορικά με το αν είναι χώρος εφαρμογής επιστημών ή μια ξεχωριστή επιστήμη.

Γ. Ο εκπαιδευτικός στο παραπάνω πλαίσιο διαφοροποιείται από τους άλλους εργαζόμενους του λευκού λαιμοδέτη⁵ ασκώντας το φερόμενο ως το λιγότερο «επαγγελματικό» των επαγγελματιών, όπως λόγου χάρι του δικηγόρου, του γιατρού ή του μηχανικού.

Λόγω της περιορισμένης ανεξαρτησίας των εκπαιδευτικών, συμπερασματικά προκύπτει ότι υπάρχουν επιπτώσεις στη διδασκαλία και τις διδακτικές μεθόδους που αυτοί ακολουθούν. Η μόνιμη απασχολήσή τους στο δημόσιο τομέα δεν τους παρέχει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ορισμένα θέματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα που απορρέουν από τη σύγκρουση των προσωπικών τους στόχων και της δημοσιονομικής τους ιδιότητας, που προκαλεί αυτή την εξαρτημένη εργασιακή τους σχέση.

Δ. Μια επιπλέον αιτία υποτίμησης και άρα χαμηλής αυτοεικόνας είναι και ότι το «διδάσκειν» θεωρείται ένα εύκολο επάγγελμα, που προσφέρει μεγάλες περιόδους διακοπών. Ταυτόχρονα καθίσταται ένα επάγγελμα με περιορισμένη «ενεργοποίηση» και άρα λιγότερη «αίγλη» (Purvis, 1970).

Οι περισσότεροι εκφέρουν άποψη γύρω από την εκπαιδευτική πραγματικότητα χωρίς αυτό να προϋποθέτει ότι σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη. Το γεγονός ότι έχουν ήδη διαμορφωμένη άποψη γύρω από τον «επιστημονικό παιδαγωγικό λόγο» (Γκότοβος, 1990: 19) είναι ένα ακόμη αίτιο της χαμηλής κοινωνικής αποδοχής των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει γιατί όπως προαναφέραμε, έχοντας συγκεκριμένες απόψεις γύρω από το πώς πρέπει να γίνεται το μάθημα και ποιά στοιχεία θα το χαρακτήριζαν ποιοτικό, ερμηνεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς με τις προσωπικές τους αυτές απόψεις, οι οποίες συχνά στερούνται επιστημονικής βάσης.

Ε. Ένα επιπλέον σημείο που διαμορφώνει τη φύση, - αλλά και την υποτίμηση, - του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η οικονομική του πραγματικότητα. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που περιβάλλει υποτιμητικά την κοινωνική του θέση και αν και μερικοί οικονομολόγοι μπορεί να ισχυριστούν ότι οι εκπαιδευτικοί πληρώνονται με τις «σωστές αναλογίες». Πολλοί από εμάς έχουμε σκεφθεί ότι οι αμοιβές των εκπαιδευτικών είναι ακατάλληλες, αν λάβει κανείς υπ' όψιν του τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης (Lortie, 1975: 7). Ο Lortie αναφέρει χαρακτηριστικά, το 1975, πως οι εκδότες των εφημερίδων παρέθεταν δίπλα στη λέξη «εκπαιδευτικός» το επίθετο «κακοπληρωμένος».

Μια άλλη πτυχή της οικονομικής πραγματικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι και η στενή του εξάρτηση από κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών οι οποίοι βλέπουν τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό τρόπο αναλόγως της κοινωνικής τους προέλευσης. Υπενθυμίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Στ. Ακόμη, το γεγονός ότι υπάρχει αυξημένος αριθμός γυναικών στο επάγγελμα συνέβαλε στη μείωση του γοήτρου του, ακολουθώντας την αρνητική εξέλιξη άλλων επαγγελμάτων, στα οποία εισχώρησε μεγάλος αριθμός γυναικών. Η εξέλιξη αυτή φέρεται ως αρνητική επειδή τα επαγγέλματα αυτά σταδιακά έχασαν τη δημοτικότητα και την κοινωνική τους εκτίμηση και φυσικά τις οικονομικές τους αποδοχές.

Στη γυναικεία «φύση» του συγκεκριμένου επαγγέλματος θα πρέπει να σταθούμε λίγο παραπάνω. Η Simone de Beauvoir είχε πει την εξής φράση: «Είμαι γυναίκα. Σ' αυτήν την παραδοχή πρέπει να βασιστεί όλη η μετέπειτα συζήτηση. Ένας άνδρας ποτέ δεν ξεκινά παρουσιάζοντας τον εαυτό του ως άτομο». Μπορεί η παραπάνω φράση να αποδίδει φεμινιστικά μια εκδοχή της πραγματικότητας, αλλά μερικές φορές είναι καλύτερο να αποδίδουμε κάτι με έντονο τρόπο, προκειμένου να φέρουμε την ελπίδα ότι θα εισακουσθεί.

Εκείνο που τελικά συμβαίνει «σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης» (Ηλιού, 1990: 233) είναι η οικονομική υποτέλεια των γυναικών σε μια ανάπτυξη που βασίζεται στο αρσενικό φύλο, με σπάνιες εξαιρέσεις, η διαρκής παραγωγή (εργασία και φυσικά μητρότητα), η παραίτηση από τα εν γένει προσωπικά όνειρά τους για περαιτέρω επαγγελματική ανέλιξη και τέλος η κρίση ταυτότητας της γυναίκας. Η γυναίκα καλείται να επωμιστεί πολλούς ρόλους ταυτόχρονα και καταλήγει στο να προσπαθεί, σχεδόν πάντοτε, να φτάσει την θελκτική εικόνα που το άρρεν φύλο έχει ήδη σχηματοποιήσει γι' αυτήν.

Η γυναίκα εκπαιδευτικός θεωρείται «γυναίκα-άγγελος» (Ηλιού, 1990: 243). Η εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας είναι δυνατόν να φέρει αυτόν τον χαρακτηρισμό περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων. Η συγκεκριμένη γυναίκα επιτελεί ένα «θεάρεστο» έργο, γιατί καταφέρνει να συνδυάζει δύο ρόλους σε έναν. Εκείνον της μητέρας (την οποία υποκαθιστά σε περίπτωση που εκείνη εργάζεται) και του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας (επάγγελμα, το οποίο ασχολείται με παιδιά μικρών ηλικιών, έργο που μόνο η μητέρα θεωρείται ικανή και υποχρεωμένη να επιτελέσει).

Είναι γεγονός ότι αν μια γυναίκα δηλώσει ως επάγγελμα «νοικοκυρά» δεν θα έχει ισότιμη αντιμετώπιση από το κοινωνικό της περιβάλλον –ούτε καν από τον ίδιο τον σύζυγό της. Η επαγγελματική απασχόληση επιφέρει οικονομική ανεξαρτησία και είναι ικανή να διαμορφώσει κοινωνική ταυτότητα. Με άλλα λόγια το επάγγελμα αποτελεί προϋπόθεση για τη γυναικεία χειραφέτηση, όμως το εκπαιδευτικό επάγγελμα δεν έχει ακόμα κατορθώσει να αποδοθεί ιδιαίτερη εκτίμηση στις γυναίκες που το ακολουθούν. Ειδικότερα στις γυναίκες που διδάσκουν στις χαμηλές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όλα τα παραπάνω είναι σαφές ότι ευνοούν τη σχετικά χαμηλή αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δέχεται πλήγματα από το κοινωνικό σύνολο, αναγκάζεται να αντιμετωπίσει γνωστικές ασυμφωνίες, αισθάνεται την ανάγκη να αναβαθμίσει την επιστημονική του κατάρτιση και, συχνά, υιοθετεί μη θετική αυτοεικόνα. Πολλώ δε μάλλον η γυναίκα εκπαιδευτικός.

Αν επιχειρήσουμε να αναλύσουμε το ζήτημα της υποτίμησης των εκπαιδευτικών και δη των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, δεν θα πρέπει να σταθούμε μόνο στο τι έχει γραφτεί γύρω από την εκπαιδευτική πράξη, ούτε μόνο στο τι συμβαίνει μέσα στη σχολική αίθουσα. Η βαθύτερη ανάλυση πρέπει να περιλαμβάνει όσο είναι δυνατό, ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και να λαμβάνει υπ' όψη τους παράγοντες που το επηρεάζουν, όπως τις κυβερνητικές ρυθμίσεις, τους νόμους, τους γονείς και φυσικά κυρίως τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Έκθεση του ΟΟΣΑ, το 1979, αναφέρει ότι η πραγματική ισότητα μεταξύ των δύο φύλων απαιτεί «...θετικά μέτρα προορισμένα να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση μιας περισσότερο ισόρροπης κατανομής των ευθυνών και των κοινωνικών ρόλων ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες» (Les femmes et l'egalite des chances, OCDE, 1979: 242). Και ο προβληματισμός παραμένει: γιατί, ακόμα και στις μέρες μας η γυναίκα εκπαιδευτικός και ειδικά αυτή που διδάσκει στην κατώτατη υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης υφίσταται κοινωνικό και επαγγελματικό στιγματισμό; Είναι θέμα νοοτροπίας ή δομής των κοινωνιών; Ποιος καθίσταται υπεύθυνος για μια επερχόμενη και απαιτούμενη αλλαγή; Οι ίδιες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί!

Υποσημειώσεις

1. Τη δεκαετία του '80 οι Βρεταννοί δάσκαλοι είχαν γεμίσει τις πόλεις με αυτοκόλλητα συνθήματα με τη φράση «If you can read this, thank a teacher».
2. Όσοι θεωρούνται στιγματισμένοι, έχουν ορισμένους συμπαραστάτες, τους λεγόμενους «επαίοντες». Οι άνθρωποι αυτοί είναι όσοι μπορούν να επικοινωνήσουν και να κατανοήσουν τους «στιγματισμένους». Είναι μεν οι ίδιοι «φυσιολογικοί» αλλά έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν καλύτερα τα όσα ισχύουν για τη στιγματισμένη ομάδα. Στην επικοινωνία με τους «επαίοντες» οι στιγματισμένοι δεν νιώθουν άβολα, γιατί ό, τι εισάγεται στη μεταξύ τους συζήτηση, δεν χρειάζεται να το ελέγχουν, και μπορεί να θεωρηθούν (από τους «επαίοντες») ακόμη και συνηθισμένοι άνθρωποι.
3. Στη χώρα μας δεν υπάρχουν τέτοιες εφαρμογές με ευρεία χρήση.
4. Η αρνητική αντιμετώπιση ενός ατόμου ή μιας ομάδας από το κοινωνικό σύνολο, εκλαμβάνεται ως στίγμα που αμαυρώνει το άτομο ή την ομάδα για ένα μεγάλο ή μικρό χρονικό διάστημα.
5. Ο όρος «λευκός λαιμοδέτης» είναι η όχι και τόσο επιτυχημένη μεταφορά στην ελληνική του αγγλικού white collar, και αφορά τους εργαζόμενους που δεν ασκούν χειρωνακτική εργασία, αλλά εργάζονται σε χώρους με κοστούμι και γραβάτα. Ο αντίστοιχος όρος για εκείνους του εργαζόμενους που ασκούν τεχνικά ή γενικά χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι «blue collar».

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1984) *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Ηράκλειο, αυτοέκδοση.
- Βάμβουκας, Μ. Κίνητρα και προέλευση των υποψηφίων δασκάλων, Ανακοίνωση στο Διεθνές συνέδριο Κολυμπαρίου Χανίων, 13-18 Οκτωβρίου 1983.
- Γαβαλάς, Λ. (1976) Το ελληνικό νηπιαγωγείο, πρώτο σχολείο της ζωής, η Ελληνίδα νηπιαγωγός και το έργο της, Αθήνα, Δίπτυχο
- Γκότοβος, Α. Ε. (1997) *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (1982) *Με ποιά κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του-μιά εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ηλιού, Μ. (1990) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, πορεία.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. Ο εκπαιδευτικός και το έργο του υπό το πρίσμα της σύγχρονης εμπειρικής έρευνας, *Φιλολόγος*, 1978, σελ. 350-364.
- Κιτσαράς, Γ. (2001) *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα, β' αυτοέκδοση
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1983) *Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνείδηση*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Μπίρης, Κ. (1945) *Νηπιαγωγεία*, Αθήνα, εκδ. Γλάρου
- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Συμπόσιο, Προσχολική αγωγή και κατάρτιση των νηπιαγωγών, Βόλος, 23-24 Σεπτεμβρίου 1985, Αθήνα, 1986.
- Παπαδόπουλος, Ε. (χχ) *Η νηπιαγωγός και το έργο της*, Θεσσαλονίκη, Υιοί Τριανταφύλλου
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2006) *Η κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας*, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο.
- Πετμεζίδου-Τσουλουβή Μ. (1987) *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*, Αθήνα, Εξάντας.
- Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (1993) *Η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα και την Κύπρο, πραγματικότητες-προοπτικές*, εκδ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001) *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα, Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. Συμβολή στη διαμόρφωση μιας Κοινωνιολογίας του Έλληνα δασκάλου, *περιοδικό Νέα Παιδεία*, τεύχος 23, Αθήνα, 1982.
- Σακελλαρίου Α. (1978) *Η ελληνίδα νηπιαγωγός (αυταρχική ή αντιαυταρχική;*, Αθήνα, Δίπτυχο (τρόποι διδασκαλίας και συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά)
- Χρυσαφίδης, Κ. (1994) *Βιοματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Callahan, R. E. (1962) *Education and the cult of efficiency*, Chicago, University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (2000) *Νέα τάξη, μυστικά και ψέματα*, Αθήνα, Νέα σύνορα, εκδ.οργ. Λιβάνη.
- David, M., Davies, J., Edwards, R., Reay, D. and Standing, K. Mothering and education: reflexivity and feminist methodology (chapter 15), στο Morley, L. and Walsh, V. (eds.) *Breaking boundaries: women in higher education*, (1996) London, Taylor and Francis.
- Goffman, E. (2001) *Στίγμα, σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Goodson, I. F. (1992) Studying teachers' lives, problems and possibilities, στο I. Goodson (ed.) *Studying teachers' lives*, London, Routledge.
- Hoegemann, M. (2000) *Νηπιαγωγός – ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα*, Αθήνα, Κορφή, μετάφραση: Michael Stork, Επιμέλεια: Μ. Γ. Μερακλής.
- Levi-Strauss, C. (1967) *Structural anthropology*, Garden City: New York, Doubleday
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher, a sociological study*, London, University of Chicago Press.
- Les femmes et l'egalite des chances, Παρίσι, OCDE, 1979

-
- Purvis, J. (1970) Schoolteaching as a professional career, *The British journal of Sociology*, 24, 1973.
- Schultz, A. Common-sense and scientific interpretation of human action, *Philosophy and phenomenological research*, 14, 1953.
- Sharp, R. (1994) Social class, policy and teaching, στο Hatton, E. (ed.) *Understanding teaching, curriculum and the social context of schooling*, London, Harcourt Brace.
- Silver, H. (1980) *Education and the social cognition*, London, Methuent and Co. Ltd.